

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Fragebogenentwicklung zur Beurteilung der Umsetzung einer inklusiven Bildung
mit Hilfe des Churermodells

verfasst von | submitted by

Laure Mangen

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt das Anliegen, einen Fragebogen zur Bewertung der Umsetzung einer inklusiven Bildung anhand des Churermodells zu entwickeln. Ziel der Forschung ist es, luxemburgischen Grundschullehrkräften ein Reflexionsinstrument anbieten zu können, sowie eine Inspiration für eine quantitative Studie zum Churermodell zu geben. Luxemburgische Grundschullehrkräfte sollten anhand des erstellten Fragebogens den Einsatz des Churermodells in ihren Klassen bewerten können und Möglichkeiten zur Optimierung für eine inklusive Bildung identifizieren können. Die Arbeit basiert auf theoretischen Grundlagen zur Inklusion, inklusiven Diagnostik und dem Churermodell als Unterrichtskonzept.

Methodisch wurde ein Fragebogen entwickelt, der auf Prinzipien der Inklusionsforschung und Fragebogenkonstruktion beruht. Der Fragebogen entspricht den Gütekriterien einer wissenschaftlichen Forschung und würde bei einer konkreten Durchführung die Einschätzung luxemburgischer Lehrkräfte zur Umsetzung einer inklusiven Bildung mit Hilfe des Churermodells erfassen können. Konkret könnte herausgefunden werden, welche Konzepte des Modells häufig umgesetzt werden und weshalb gerade diese zu einem inklusiven Unterricht beitragen.

Bei Anwendung des erstellten Fragebogens könnten die Ergebnisse wertvolle Erkenntnisse über die Wahrnehmung des Churermodells in Luxemburg und über die Herausforderungen bei der Umsetzung des Modells im luxemburgischen Grundschulsystem liefern. Zudem könnte die praktische Anwendung des Modells in einem größeren Rahmen evaluiert werden und dessen Potenzial für eine nachhaltige, inklusive Bildung beleuchtet werden. Der erstellte Fragebogen dient schließlich auch ohne empirische Durchführung als ein Reflexionsinstrument und liefert den luxemburgischen Lehrkräften, die mit dem Churermodell arbeiten, ein Medium, um den eigenen Unterricht und dessen inklusiven Potenzial zu evaluieren.

Abstract

The objective of this master's thesis is to develop a questionnaire to assess the implementation of inclusive education based on the Churermodel. The research aims to provide Luxemburgish primary school teachers with a tool for self-reflection and to inspire a quantitative study on the model. The questionnaire is designed to help teachers evaluate the use of the Churermodel in their classrooms and identify opportunities to enhance inclusive teaching. This study is grounded in the theoretical foundations of inclusion, inclusive diagnostics, and the Churermodel as a pedagogical concept.

Methodologically, the questionnaire was developed based on principles from inclusion research and scientific test construction. It meets key scientific quality criteria and enables a structured assessment of Luxemburgish teachers' perceptions regarding the implementation of inclusive education using the Churermodel. In particular, it aims to determine which aspects of the model are frequently applied and why they contribute to inclusive teaching.

By utilizing the questionnaire, valuable insights could be gained into how the Churermodel is perceived in Luxemburg and what challenges arise in its implementation within the Luxemburgish primary school system. Additionally, a broader evaluation of its practical application could highlight the model's potential for sustainable inclusive education. Even without empirical implementation, the questionnaire serves as a reflection tool, allowing teachers who work with the Churermodel to evaluate their own teaching and its inclusive potential.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1 <i>Beweggründe und Relevanz der Themenwahl</i>	7
1.2 <i>Grundschulsystem in Luxemburg mit seinem inklusiven Ansatz.....</i>	9
2. Inklusion	13
2.1 <i>Definition von Inklusion</i>	13
2.2 <i>Die Bedeutung einer inklusiven Bildung</i>	15
3. Das Churermodell.....	21
3.1 <i>Schulsystem der Schweiz (2003).....</i>	21
3.2 <i>Das Churermodell.....</i>	22
3.3 <i>Binnendifferenzierung.....</i>	27
3.4 <i>Der Raum als dritter Pädagoge.....</i>	29
3.5 <i>Offener Unterricht</i>	30
3.6 <i>Motivation der Schüler*innen</i>	33
3.7 <i>Rezeption und Kritik zum Modell von schweizerischen Lehrkräften und Schüler*innen.....</i>	35
3.8 <i>Fazit zum gegenwärtigem Forschungsstand</i>	38
3.9 <i>Das Churermodell für eine inklusive Bildung</i>	41
4. Diese Arbeit	45
4.1 <i>Mein Verständnis von Inklusion in dieser Masterarbeit</i>	45
4.2 <i>Was will ich zur Forschung beitragen?</i>	46
5. Fragebogenentwicklung.....	48
5.1 <i>Überblick der Phasen einer Projektdurchführung.....</i>	48
5.2 <i>Forschungsethik.....</i>	52
5.3 <i>Gütekriterien.....</i>	54
5.4 <i>Fragebogenerstellung & Ziel eines Fragebogens</i>	55
5.5 <i>Aufbau eines Fragebogens</i>	56
5.6 <i>Fragen- und Antwortformulierungen.....</i>	58
5.6.1 <i>Einfluss auf die Informationsverarbeitung/Antwortverhalten von Befragten</i>	62
5.6.2 <i>Antwortverzerrungen.....</i>	63
5.7 <i>Skalen.....</i>	65
5.8 <i>Operationalisierung von Daten</i>	68
5.8.1 <i>Datenerfassung und mögliche Analyseverfahren</i>	71
5.9 <i>Pretest</i>	73
5.10 <i>Ziele von Forschungen</i>	74
6. Erstellter Fragebogen zur Überprüfung der Umsetzung einer inklusiven Bildung mit Hilfe des Churermodells.....	77
6.1 <i>Motivation für die Entwicklung eines Fragebogens.....</i>	77
6.2 <i>Inklusion messen.....</i>	78

6.3	<i>Vorgehensweise zur Erstellung des Fragebogens</i>	80
6.3.1	Aufbau auf vorhandenen Fragebögen.....	82
6.3.2	Entwicklung und Layout des Fragebogens.....	86
6.4	<i>Der erstellte Fragebogen</i>	88
6.5	<i>Pretest</i>	92
7.	Fazit und Ausblick der Forschung	94
8.	Literaturverzeichnis	96
9.	Anhang	102

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Schulzimmer (Thöny, 2017a, S.10)</i>	24
<i>Abbildung 2: Didaktisches Dreieck im Churermodell (Thöny, 2020)</i>	25
<i>Abbildung 3: Entwicklungsfelder im Churermodell (Thöny, 2017b, S.19)</i>	83

1. Einleitung

Die folgende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Entwicklung eines Fragebogens zur Bewertung des inklusiven Potenzials des Churermodells aus der Schweiz. Das Churermodell ist ein didaktisches Modell, das dazu dient, den Klassenraum und den Unterricht neu zu gestalten, um der zunehmenden Heterogenität in den Klassen gerecht zu werden. Es soll den Lernenden einen individualisierten und differenzierten Unterricht ermöglichen. Konkret soll der in dieser Arbeit entwickelte Fragebogen ermöglichen, den Einsatz des Churermodells in den Klassen von luxemburgischen Grundschullehrkräften zu reflektieren und in Bezug auf eine inklusive Bildung zu bewerten. Somit liegt der Fokus dieser Arbeit zunächst auf der Entwicklung eines Fragebogens. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern dieser luxemburgischen Lehrkräften als Reflexionsmedium für den eigenen Unterricht dienen kann. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, inwieweit der Unterricht inklusiv gestaltet ist und wie der Fragebogen gleichzeitig als Forschungsinstrument genutzt werden kann. Da der erstellte Fragebogen potenziell für wissenschaftliche Untersuchungen eingesetzt werden kann, wird in dieser Arbeit zudem erläutert, wie eine konkrete Umsetzung einer Studie gestaltet werden könnte. Der folgenden Fragestellung: „Wie bewerten luxemburgische Lehrkräfte den Einsatz des Churermodells in Bezug auf die inklusive Bildung in ihren Klassen?“, würde hierbei auf den Grund gegangen werden. Bevor das Churermodell im theoretischen Teil dargelegt wird, folgt eine Erläuterung zu den Beweggründen der Themenwahl sowie zur Relevanz der Thematik. Hinzu kommt eine Erläuterung des luxemburgischen Schulsystems, sowie einer Beschreibung der bisherigen Forschung im Bereich der Inklusion. Anschließend wird das theoretische Fundament für das Churermodell gelegt, um ein vertieftes Verständnis sowohl für das Modell selbst als auch für das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Inklusionskonzept zu schaffen. Nach der theoretischen Konkretisierung des Modells und den relevanten theoretischen Grundlagen, folgt die theoretische Auseinandersetzung zur Entwicklung eines Fragebogens. Schließlich werden die theoretisch etablierten Konzepte zusammengetragen und ein Beispiel für einen Fragebogen sowie einer empirischen Untersuchung zur Ermittlung des inklusiven Potenzials des Churermodells vorgestellt. Die Forschung bezieht sich auf das luxemburgische Grundschulsystem, da Luxemburg bereits sehr um eine inklusive Bildung bemüht ist und zudem das Churermodell vermehrt in den Grundschulen umgesetzt.

1.1 Beweggründe und Relevanz der Themenwahl

Im Verlauf des Bachelorstudiums erlebte ich während meiner verschiedenen Praktika in Luxemburg, dass Lehrkräfte einen Druck verspüren, jedem/jeder Schüler*in gerecht zu werden und entsprechend versuchen, inklusiv zu arbeiten. Vermehrt habe ich Sätze gehört, dass Lehrkräfte mit der Diversität der Schülerschaft überfordert sind und nicht wissen, wie sie mit der Heterogenität umgehen sollen und wie sie jedem/jeder Schüler*in *gerecht werden* können. Bezogen auf die Begriffsdefinition von *gerecht*

werden, erläutert Meyer, Tretter und Englisch (2020, S.11) „Gerecht ist, wenn nicht jeder das Gleiche, sondern jeder das Seine bekommt“. Dank eines Praktikums in einer luxemburgischen Grundschuldirektion wurde ich auf das Churermodell aufmerksam. Dieses Modell erschien mir passend, um mit der heranwachsenden Heterogenität der Schülerschaft umgehen zu können und inklusiv arbeiten zu können. Dies vor allem dadurch, da die Schüler*innen in diesem Modell ihre Aufgabenschwierigkeit, Sitzmöglichkeit und Unterrichtsform auswählen können. Durch vermehrte Entscheidungsmöglichkeiten schülerseits wird eine enorme Autonomie von diesen abverlangt. Das Modell sieht vor, dass die Lehrkraft nur kurze Inputs in einem Sitzkreis gibt und danach eine Beobachterrolle einnimmt. Dies sollte dazu führen, dass die Lehrkraft während den Unterrichtsphasen Zeit haben sollte, einzelnen Schüler*innen zu helfen. Ebenfalls soll anhand des Churermodells es möglich sein, dass sich zwei Lehrkräfte zeitgleich in einem Klassenraum befinden und dadurch eine optimale Unterstützung aller Schüler*innen (mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) gewährleistet werden kann (zum Beispiel auch solchen Schüler*innen geholfen werden kann, die mehr Unterstützung in solch einer offeneren Unterrichtsform benötigen).

Auch in Literaturquellen lässt sich herauslesen, dass das Churermodell dem Konzept der Inklusion gerecht werden soll. So gibt Lienhard-Tuggener von der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich an; „Das Bestechende am „Churermodell“ ist, dass es die Basis für viele wesentliche Entwicklungen der heutigen Schule legt – sei es individualisierte Lernförderung, inklusive Schulungsform und integrative Begabungs- und Begabtenförderung.“ (Lienhard-Tuggener, 2012, S.14)

Neben einer individualisierten Lernförderung und inklusiven Schulungsform verspricht das Modell, dass die Kinder entsprechende Kompetenzen entwickeln, um selbstverantwortlich mit ihrem Lernen umgehen zu können. Eine vielfältige Bildung ist jedoch nur dann möglich, wenn der Unterricht klar definierte Prozesse vorgibt (vgl. Lutz-Boomer, 2021). Neben einer Unterstützung von den Behörden und Institutionen benötigen die Lehrkräfte zudem Mut und Wille, um neue Wege einzuschlagen (vgl. Lutz-Boomer, 2021). Lehrkräfte sollen lernen, präzise zu beobachten, zu reflektieren, zu evaluieren und lernen, Bestehendes zu optimieren. Kinder sollen schließlich lernen, in einer Welt zurechtzukommen, die sich stetig wandelt.

Um es treffender auszudrücken:

„Die Schule würde es den Kindern also ermöglichen, sich all das anzueignen, was sie brauchen, damit sie ihr Leben so gestalten können, dass es gelingt. [...] Und das, was sie dazu benötigen, und was wir ihnen dafür mit auf den Weg geben können, ist Bildung, Bildung für ein gelingendes Leben. Alles andere ist Ausbildung.“ (Hüther, Heinrich & Senf, 2020, S.18)

Das Churermodell scheint eine optimale Unterrichtsmethode zu sein, um eine inklusive Bildung umzusetzen. Das Anliegen dieser Masterarbeit liegt also darin, anhand eines selbst erstellten Fragebogens, herauszufinden, ob Lehrkräfte tatsächlich mit dem Churermodell inklusiv arbeiten können.

Die Thematik scheint mir als zukünftige Pädagogin äußerst relevant zu sein, da vor allem in Luxemburg immer mehr Schulen beginnen, dieses Modell in ihren Klassen umzusetzen. Die Schule von Mamer war die erste luxemburgische Schule, die dieses Modell ausversuchte und seither damit arbeitet (vgl. Éducation nationale, 2023). Durch die Umsetzung in der Schule von Mamer im Jahr 2019/2020, wurden auch andere luxemburgische Schulen auf dieses Modell aufmerksam und dazu ermutigt dieses selbst umzusetzen, wie zum Beispiel die Schule von Capellen (vgl. PR-Abteilung der Gemeinde Mamer, 2023/2024, S.5) oder Wobrécken, Peiteng, Rodange, und Kielen (B. Feyereisen, persönliche Kommunikation, 19. September 2024).

Da dieses Modell erst kürzlich vermehrt in Luxemburg umgesetzt wird, soll der erstellte Fragebogen dazu dienen, die Effektivität für ein inklusiveres Arbeiten zu belegen oder widerlegen, also aufzeigen, ob Lehrkräfte mit dem Churermodell inklusiv arbeiten können. Dies ist deswegen so wichtig, da in Luxemburg das Schulsystem eine Inklusion von den Lehrkräften gesetzlich einfordert, doch die Umsetzung dieser nicht unbedingt gelingt (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2019, Loi du 6 février 2009 portant l'organisation de l'enseignement / article 9). Der Fragebogen kann somit als Inspiration genutzt werden, um darüber reflektieren zu können, inwiefern eine Lehrkraft bereits inklusiv arbeitet und anhand welcher Elemente sie dem Konzept der Inklusion (einer inklusiven Bildung) noch näher kommen könnte, beziehungsweise wie sie ihre Arbeitsweise optimieren könnte.

1.2 Grundschulsystem in Luxemburg mit seinem inklusiven Ansatz

Im Bericht über das luxemburgische Bildungssystem von 2024 kann nachgelesen werden, dass in Luxemburg 660.000 (Stichtag 01.01.2023) Einwohner*innen leben. Darunter sind 47 % der Einwohner*innen ausländischer Herkunft und es sind mehr als 170 verschiedene Nationalitäten vorhanden. Darüber hinaus spiegelt sich eine Vielfalt in der Population in der grenzüberschreitenden Einwanderung (74 % der Erwerbsbevölkerung), da täglich Grenzgänger*innen aus Frankreich, Belgien und Deutschland nach Luxemburg kommen, um dort zu arbeiten. Diese Diversität spiegelt sich auch in den Schulen des Landes wider, indem beispielsweise 2023 erhoben wurde, dass 68 % der Schüler*innen in den öffentlichen Schulen nicht Luxemburgisch als ihre gesprochene Sprache in der Familieneinheit haben und 42 % der Schüler*innen keine luxemburgische Staatsangehörigkeit hat (vgl. MEN, 2024, S.1).

Bezüglich des Bildungssystems in Luxemburg gibt es staatliche und private Einrichtungen. Insgesamt gibt es fast 170 öffentliche Grundschulen und ein Dutzend Privatschulen. Der Schulbesuch sowie die Bücher und der Transport sind in Luxemburg kostenlos. Ab dem 3. Lebensjahr können die Kinder einen freiwilligen Schulbesuch beginnen, verpflichtend ist dieser ab dem 4. Lebensjahr.

Die Grundschulbildung ist in vier Lernzyklen organisiert, wobei der Zyklus 1 auf die Vorschulerziehung konzentriert ist. Die Zyklen 2 bis 4 entsprechen der Grundschulbildung und werden in der Regel von Kindern im Alter von 6 bis 12 besucht. Der Unterricht in Luxemburg fokussiert sich auf die Kompetenzbildung, daher darauf, dass die Kinder Fähigkeiten erwerben, um das gelernte Wissen anwenden zu können. Ein Zyklus dauert zwei Jahre, kann aber in Ausnahmefällen auch nur 1 Jahr oder 3 Jahre andauern (je nachdem, wie lange das Kind braucht, um den Kompetenzsockel zu erreichen). Im Zyklus 1 wird sich auf das Sprachenlernen fokussiert und auf die Entwicklung der mündlichen Fähigkeit in Luxemburgisch, sowie auf eine Einführung in die französische Sprache und eine Wertschätzung der zu Hause gesprochenen Sprache des Kindes. Ab dem Zyklus 2 beginnt dann die Alphabetisierung auf Deutsch. Ab dem Zyklus 2 bis 4 ist Deutsch die Unterrichtssprache in allen Fächern, mit Ausnahme des französischen Unterrichts. Das Schuljahr wird in drei Semester eingeteilt. Bezüglich der Bewertung der Kinder findet sich am Ende jedes Trimesters eine Zwischenbilanz statt, wo die Lehrkraft in einem Gespräch mit den Eltern über den Fortschritt ihres Kindes im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele spricht (formative Beurteilung der Leistungen). Am Ende eines Zyklus (heißt nach zwei Jahren) erstellt die Lehrkraft eine Abschlussbilanz, welche bescheinigt, dass der/die Schüler*in die nötigen Kompetenzen erworben hat und für den Übergang zum nächsten Zyklus bereit ist. Am Ende der Grundschule folgt der Übergang zur Sekundarschule (klassische oder allgemeinbildende Sekundarschule). Zur welcher Schule das Kind orientiert wird, hängt von seinen/ihren schulischen Leistungen und den Ergebnissen in den gemeinsamen Prüfungen (werden am Ende des Zyklus 4 durchgeführt und sind für alle Schüler*innen des Landes gleich) ab. Im Gespräch mit den Eltern wird gemeinsam eine Entscheidung gefällt (bei Uneinigkeiten wird eine Orientierungskommission einberufen).

In Luxemburg gibt es neben den 170 öffentlichen Grundschulen, welche nach einem luxemburgischen Lehrplan unterrichten, sechs weitere, welche nach einem europäischen Lehrplan verfahren (allen öffentlich zugänglich). In diesen Schulen können die Kinder ab Beginn der Primarstufe in französischsprachigen, englischsprachigen oder deutschsprachigen Abteilungen unterrichtet werden (der Unterricht in allen Fächern verfolgt in einer dieser Sprachen und es wird nicht zwischen den Sprachen gewechselt, wie in den Schulen mit einem luxemburgischen Lehrplan). Es besteht außerdem die Möglichkeit die Sekundarschulbildung in diesen Schulen abzuschließen. Darüber hinaus gibt es im Land eine internationale englischsprachige Schule, die dem Cambridge Primary Curriculum folgt und gleichzeitig offen für die Landessprachen ist. Bezogen auf ausländische Schüler*innen die erst neu ins

Land gekommen sind, gibt es ein Unterstützungsangebot des Ministeriums („Service de l'intégration et de l'accueil scolaire (SIA)). Die Kinder können mit diesem Angebot die ersten zwei Jahre eine individuelle Betreuung erhalten und werden bei Eintritt in die Grundschule, wenn sie keine Landessprache beherrschen, mit einem Sprachförderunterricht unterstützt. Viele Aktivitäten der Grundschule verfolgen das Ziel, die Sprachbewusstheit der Kinder zu fördern und die Mehrsprachigkeit als einen Mehrwert anzusehen.

Das Schulsystem in Luxemburg ist darum bemüht einer schulischen Inklusion gerecht zu werden und versucht bestmöglich jedes Kind in seiner Individualität zu unterstützen (anhand diverser Bildungssystemen, Unterstützungsangeboten, der Einteilung der Grundschule in Zyklen und der Bewertung nach Kompetenzen (vgl. MEN, 2024, S.6)). So lässt sich nachvollziehen, dass auch die Lehrkräfte versuchen, inklusiv zu arbeiten, wobei sich die Frage stellt, wie es ihnen gelingen kann, dies in der Praxis umzusetzen. Vorweg sei angemerkt, dass unter Inklusion nicht nur die Integration von Schüler*innen mit einem spezifischen Förderbedarf, sondern auch andere, die aus irgendwelchen Gründen nicht am Unterricht teilnehmen können (z.B. Sprachbarrieren), gehören.

Da sich diese Masterarbeit mit dem Thema der Inklusion befasst, folgt eine Beschreibung, wie Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in der Grundschulbildung in Luxemburg unterstützt werden. Wenn ein Kind dem normalen Rhythmus der Schule nicht folgen kann, werden Hilfsmaßnahmen auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene eingeführt. Auf lokaler Ebene werden Lehrkräfte, welche auf die Betreuung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen spezialisiert sind, eingesetzt, um die Lehrkräfte in der Umsetzung eines angepassten Unterrichts zu unterstützen. Auf regionaler Ebene erhält die Lehrkraft eine Beratung vom Team zur Unterstützung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen der Grundschuldirektion. In Luxemburg gibt es 15 Direktionen, wo sich jeweils eine Inklusionskommission befindet, die sich auf Antrag der Lehrkraft oder Eltern darum kümmert, dem/der Schüler*in eine Betreuung zu organisieren. Sind die getroffenen Hilfestellungen nicht ausreichend, kann das Kind in ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Psychologie eingeschult werden (nationale Ebene). In Luxemburg gibt es insgesamt acht Zentren;

- Zentrum für die Entwicklung des Lernens (CDA),
- Zentrum für intellektuelle Entwicklung (CDI),
- Zentrum für motorische Entwicklung (CDM),
- Zentrum für sozial-emotionale Entwicklung (CDSE),
- Zentrum für die Entwicklung von Fähigkeiten in Bezug auf das Sehen (CDV),
- Zentrum für Kinder und Jugendlichen mit hohem Potenzial (CEJHP),
- Zentrum für Logopädie (CL),
- Zentrum für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen (CTSA).

(vgl. MEN, 2024, S.7)

Die nationale Kommission für Inklusion (CNI) kann mit einer Akte und fachlicher Diagnose des betroffenen Kindes ein Kompetenzzentrum vorschlagen, wobei für die Betreuung das Einverständnis der Eltern benötigt wird.

2. Inklusion

2.1 Definition von Inklusion

Im Fokus dieser Arbeit steht die Entwicklung eines Fragebogens, der luxemburgischen Lehrkräften als Reflexionsinstrument für ihren Unterricht dienen soll. Insbesondere soll er dazu beitragen, das inklusive Potenzial ihres Unterrichts zu überprüfen. Um dieses Ziel zu verfolgen, ist es essenziell, zunächst zu definieren, was der Begriff der Inklusion überhaupt bedeutet.

Es gibt keine allgemeingültige anerkannte Definition zum Begriff der Inklusion, sodass dieser Begriff ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt darstellt (vgl. Grosche, 2015, S.20). In dieser Masterarbeit wird das Inklusionsverständnis von Grosche (2015) verfolgt. Bevor dieses erläutert und die Auswahl begründet wird, werden die Definitionen von Prengel (2013), Hinz (2008) und Biewer (2010) beschrieben, um ein umfassenderes Verständnis über den Begriff zu erhalten (sowie eine Abgrenzung zum Begriff der Integration zu bilden). Die Erläuterung anderer inklusiven Konzepte ist von hoher Bedeutung, da der Begriff mit zahlreichen Ansätzen verbunden wird. Es soll deutlich werden, inwiefern sich diese Masterarbeit davon abgrenzt und warum speziell die Definition von Grosche (2015) für die Erstellung des Fragebogens zur Ermittlung des inklusiven Potenzials des Churermodells gewählt wurde.

Den Begriff der *Inklusion* definiert Prengel (2013), wie folgt:

1. „Schulische Inklusion bedeutet, dass alle Kinder und Jugendlichen während der Jahre ihrer Grundbildung eine gemeinsame - in der Regel wohnortnahe - Schule besuchen.
2. Schulische Inklusion bedeutet, dass die Kinder durch Lehrkräfte, Sonderpädagogen und andere pädagogische Fachkräfte in multiprofessionellen Kollegien in der Schule unterrichtet, erzogen, gefördert und betreut werden.
3. Schulische Inklusion bedeutet, dass in den Klassen im Unterricht eine Didaktik der individualisierenden, auf allen Leistungsniveaus leistungssteigernden, Binnendifferenzierung praktiziert wird.
4. Schulische Inklusion bedeutet, dass in alltäglichen Interaktionen sowie im Klassen- und Schulleben jedes Kind in einem ausreichenden Maß respektiert wird, dass die Mitgliedschaft aller Kinder verlässlich sichtbar kultiviert wird und dass eine demokratische Sozialisation realisiert wird und dass jedes Kind eine Halt gebende Bezugsperson hat.“ (Prengel, 2013, S.16-17)

Nach Prengel (2013) kann nicht von einer Inklusion die Rede sein, wenn eine dieser vier Voraussetzungen fehlt. Ein inklusiver Unterricht soll nach Prengel (2023) ein hierarchisierend organisiertes Basiscurriculum haben und simultan eine freiheitliche Auswahl von Lernzielen durch die Schüler*innen ermöglichen. Die Definition von Prengel (2013) kann auf einige Grundkonzepte des Churermodells übertragen werden, wie die Umsetzung einer Individualisierung/Binnendifferenzierung im Unterricht, das Vorhandensein einer Bezugsperson für die Schüler*innen oder auch die Zusammenarbeit unter multiprofessionellen Kolleg*innen. Es ist jedoch zu beachten, dass Prengel (2013) keine Unterscheidung zwischen den Begriffen Inklusion und Integration vornimmt. Eine Unterscheidung zwischen diesen beiden Begriffen ist nach meinen Erfahrungen als Lehrkraft in den luxemburgischen Grundschulen allerdings in Luxemburg von zentraler Bedeutung, da unter dem Begriff der Integration nicht unbedingt eine Teilhabe am Unterricht verstanden wird (Inklusion). Erst bei einem Recht auf Selbstbestimmung und einer Gleichheit aller Schüler*innen wird in Luxemburg von einer Inklusion ausgegangen (vgl. Wocken, 2009). Die Integration bezieht sich nach Wocken (2009) und in Übereinstimmung mit der Einstellung von luxemburgischen Grundschullehrkräften nur auf das Recht auf soziale Teilhabe, das Menschen mit Behinderungen haben und meint also, dass Betroffene in einem gemeinsamen Unterricht mit Lernenden mit und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf teilnehmen dürfen (vgl. Grosche, 2015, S.23). Die Integration fokussiert sich also auf die institutionelle Zuordnung und weniger auf die Schul- und Unterrichtsqualität. Im Gegensatz dazu meint die Integration nach Wocken (2009), dass alle Kinder unbedingt und ohne Einschränkungen in der Schule willkommen zu heißen sind (vgl. Grosche, 2015, S.24). Der Fokus liegt nicht mehr auf Kindern mit oder ohne einen Förderbedarf, sondern wird weiter gefasst und beinhaltet andere Heterogenitätsmerkmale wie die Religion, Kultur, Sprache, das Geschlecht, Alter, der soziale Hintergrund, die Kompetenz, usw. (vgl. Grosche, 2015, S.24). Gerade in Luxemburg, wo viele Kinder mehrsprachig sind und eine große Heterogenität unter der Schülerschaft besteht, ist das Ziel des Unterrichts, dass alle Lernenden am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können (Inklusion) und nicht nur das Recht dazu haben, an diesem teilzunehmen (Integration). Dadurch wird die Definition von Prengel (2013) nicht als passend für das luxemburgische verbreitete Verständnis von Inklusion gesehen.

Nach Biewer (2010) und Hinz (2008) (vgl. in Kullmann, Lütje-Klose und Textor, 2014, S.90) meint der Begriff *Inklusion*, dass eine gesellschaftliche Partizipation aller Menschen ermöglicht wird und auch denjenigen mit einer möglichen Behinderung und daraus bedürftigen Hilfe. Im schulischen Kontext wird unter dem Begriff verstanden, dass jeder/jede Schüler*in eine Regelklasse besuchen kann und dort die notwendigen Unterstützungen erhält, um im Schulalltag, sowie alle anderen Schüler*innen, partizipieren zu können (vgl. Kullmann, Lütje-Klose und Textor, 2014, S.90). Kognitive und körperliche Differenzen werden demnach berücksichtigt und stellen kein Hindernis dar, es gibt keine Hierarchisierung oder unterschiedliche Bewertung (vgl. Prengel, 2006, S.183 in

Kullmann et al., 2014, S.89). Diese Definition passt zum luxemburgischen Verständnis von Inklusion, ist jedoch in Bezug auf die Fokussierung der Analyse des inklusiven Potenzials des Churermodells zu kurz gefasst, da nicht genügend auf die einzelnen Merkmale des Churermodells eingegangen werden kann. Für die Messung des inklusiven Potenzials des Churermodells im Kontext des luxemburgischen Schulsystems benötigt es eine ausgereifere Definition, welche dabei hilft zu erkennen, wie das Churermodell inklusiv verstanden werden kann. Die Definition von Inklusion sollte also mit den Merkmalen des Modells übereinstimmen und zugleich zum luxemburgischen Kontext passen.

2.2 Die Bedeutung einer inklusiven Bildung

Da sich der erstellte Fragebogen vor allem auf das inklusive Potenzial des Churermodells bezieht, ist es wichtig nachvollziehen zu können, weshalb sich Lehrkräfte/Bildungssysteme (und vor allem in Luxemburg) überhaupt um die Umsetzung einer inklusiven Bildung bemühen sollten.

Die Umsetzung einer inklusiven Bildung ist deswegen von Bedeutung, da alle Kinder und vor allem auch diejenigen mit Behinderungen ein Recht auf Bildung haben (vgl. UN-BRK, 2016, Art.24, S.19). Neben dem Recht von Bildung, was sich auch auf einer bloßen Teilhabe (ohne Partizipation) im Unterricht im Sinne einer Inklusion deuten lassen könnte, haben Menschen mit Behinderungen das Recht auf einen integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht und alle Vertragsstaaten der UN-Behindertenrechtskonvention haben sich zudem dazu verpflichtet, einen solchen Unterricht zu verwirklichen (vgl. UN-BRK, 2016, Art.24, S.19). So ist es von hoher Bedeutung, einen inklusiven Unterricht umzusetzen, wenn Rücksicht auf die Menschenrechte genommen wird.

Ziel einer inklusiven Bildung soll eine Teilhabe und Chancengleichheit sein. Im Fokus stehen menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität (Prenzel, 2013, vgl. S.5). Bezogen auf die Schule, soll eine inklusive Grundschulpädagogik demnach jedem Kind, unberücksichtigt seiner schulischen Leistungen, Anerkennung geben. Zudem lässt sich in solch einem Setting wahrnehmen, dass jedes Kind in der Schule willkommen ist und die Lehrkräfte, Klassenteams, Fachkräfte und Eltern gemeinsam kooperieren (vgl. Prenzel, 2013). Die inklusive Bildung ist demnach frei von Diskriminierungen, achtet auf die Menschenrechte und erkennt die Diversität an. Durch die Umsetzung einer inklusiven Bildung ergibt sich, dass andere Schulformen, wie zum Beispiel Sonderschulen, obsolet werden (vgl. Brückel, 2022, S.26).

Bevor konkreter auf die Umsetzung einer inklusiven Bildung eingegangen wird, wird kurz erläutert, wie es zu dieser gekommen ist. Vorläufer der Inklusionspädagogik ist die Reformpädagogik, welche drei konkrete Ansätze verfolgt (vgl. Prenzel, 2023, S.24). In der Reformpädagogik gelten die Freiarbeit (innere Differenzierung), der Projektunterricht (eigenständiges Lernen) und das

Kreisgespräch (Austausch) als grundlegende Elemente einer inklusiven Didaktik. Vergleichsweise finden sich diese drei Ansätze auch im Churermodell wieder, doch liegt der Fokus des Unterrichts, im Gegensatz zu der Reformpädagogik, auf der Herstellung einer Chancengleichheit, indem Schüler*innen mit und ohne Behinderungen zusammen unterrichtet werden (vgl. Prengel, 2023, S.25). Im Fokus der inklusiven Bildung steht die Wertschätzung der Heterogenität. Hiermit ist gemeint, dass alle Kinder gleich bezüglich ihrer Rechte, Bedürfnisse, Beziehungen, geistigen Anregungen, Versorgung mit Nahrung und den natürlichen kulturellen Unterschieden gesehen werden (vgl. Prengel, 2013, S.32). Die Gleichheit bezieht sich demnach auf die Grundbedürfnisse und Rechte der Kinder und ist frei von Etikettierungen, Diskriminierungen und Unterordnungen.

Die Umsetzung einer inklusiven Bildung gelingt, wenn Lehrkräfte und Fachkräfte ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung kennen und anwenden können (vgl. UN-BRK, 2016, Art. 24, Abs. 2-4, S.20 & S.21). Da es um eine Anerkennung aller Lernenden geht und die Chancengleichheit im Vordergrund steht, werden die Schüler*innen auf ihre individuellen Leistungsentwicklungen beurteilt. Hierfür müssen Lehrkräfte also erkennen können, auf welcher Entwicklungsstufe die Kinder sich befinden und wie sie mit angemessenen pädagogischen Angeboten die Kinder zur nächsten Entwicklungsstufe fördern können (vgl. Prengel, 2013). Diese Vorgehensweise im Unterricht ähnelt demnach einem individualisierten Unterricht, da auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder Rücksicht genommen wird und versucht wird, jedes Kind individuell auf seinem Niveau zu unterstützen (vgl. Prengel, 2013). Damit die individuellen Leistungen anerkannt werden können, ist es also notwendig als Lehrkraft, die Stärken und Schwächen der Kinder zu kennen und im Austausch mit den Eltern und dem Kind über die Leistungsentwicklung zu reflektieren. Hierfür ist es zudem hilfreich, wenn eine Kooperation im multiprofessionellen Team stattfindet, um über die Entwicklung eines Kindes zu reflektieren und optimale Unterstützungsangebote zu entwickeln (vgl. Prengel, 2013). Ein Unterricht, welcher sich also auf eine Individualisierung fokussiert, Plan- und Atelierarbeiten, sowie ein selbstständiges Arbeiten der Schüler*innen ermöglicht, kann nur dann erfolgen, wenn die Schul- und Unterrichtskultur entsprechend angepasst wird (vgl. Maag, 2024). Eine Umsetzung der inklusiven Bildung verlangt, dass die Oberflächenstruktur des Unterrichts verändert wird und andere Formen des Unterrichts (wie gemeinsam, individualisiert, Lehrperson gesteuert, selbstbestimmt mit Unterstützung von Lernhilfen oder begleitend mit Lehr- oder Fachpersonen) umgesetzt werden können (vgl. Maag, 2024). Neben der individuellen Beurteilung (für eine Chancengleichheit) und anderen Unterrichtsformen soll die Lehrkraft im Unterricht individuelle, differenzierte Aufgabenstellungen und schriftliche Feedbacks geben (vgl. Prengel, 2013).

Die Umsetzung einer inklusiven Bildung hängt jedoch nicht nur von der Lehrkraft und der Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften (den Kindern und Eltern) ab, sondern auch von der Schule und gelebter Kultur innerhalb dieser. So kann ein gemeinsames Lernen im Unterricht

beispielsweise optimal gelingen, wenn die Lehrkräfte/Schule sich auf zwölf Elemente fokussieren (vgl. Prengel, 2013);

1. *„Aufnahme aller Schüler*innen in der wohnortnahen Grundschule:* Hilfe-, Förder-, Therapie- und Kreativitätsangebote sollten ganztägig angesiedelt sein, damit ein enger Kontakt zwischen allen Beteiligten ermöglicht werden kann.
2. *Kooperation zwischen den Grundschulen und den Schulen des Sekundarbereichs.*
3. *Inklusive Grundschule:* Es gibt schulweit gemeinsamen Vereinbarungen, die ein demokratisches Schulleben, präventives Krisenmanagement, produktives Beschwerdemanagement, möglichst ganztägige Rhythmisierung und die Arbeit an der Entwicklung der Einzelschule ermöglichen.
4. *Ritualisiertes Klassenleben:* Allen Kindern wird auf vorhersehbare Weise Mitgliedschaft, Lernen, Spiel, Feiern und Konfliktregulierung im Kontext zeitlicher Rhythmisierung ermöglicht.
5. *Inklusive Curriculum der Grundschule:* Es gibt ein *gestufter Kerncurricula* mit den verbindlicher Bildungsinhalte, welcher *Freiräume* für Themen und Interessen der Kinder zulässt.
6. *Inklusive Didaktik:* Offenheit für innere Differenzierung. Die Lehrperson gibt Instruktionen und didaktisch strukturierte Lernmaterialien vor, die ein selbsttätiges entdeckendes Lernhandeln ermöglichen. Zentrale Arbeitsform ist die Freiarbeit, die teilweise anhand von Wochen- und Tagesplänen organisiert wird (u.a. differenzierender Fachunterricht und das Lernen in Projekten).
7. *Lernmaterialien:* Sie sind selbsterklärend und systematisch aufeinander aufbauend strukturiert, sodass jeder von seiner Lernausgangslage diese bearbeiten kann.
8. *Inklusive Diagnostik:* Die didaktisch qualifizierten Lehrkräfte kennen die aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen in den Lernbereichen, sodass sie im schulischen Alltag problemlos erkennen, auf welcher Stufe sich jedes Kind gerade befindet, was die Zone der jeweils nächsten Entwicklung ist und welches pädagogische Angebot zu diesem Zeitpunkt individuell passend ist. Instrumente dieser didaktischen Diagnostik sind Kompetenzraster., Portfolios und freie Texte. Darüber hinaus gehört zur inklusiven Diagnostik die Analyse der speziellen Bedürfnisse einzelner Kinder, um die vielseitigen Hilfsmittel zur Unterstützung von Kommunikation, zur Barrierefreiheit, zu angemessenen Vorkehrungen und zum Nachteilsausgleich auf individuell passende Weise sicherzustellen.
9. *Inklusive Leistungsbewertung:* Die Leistungsentwicklung wird zwischen der Lehrkraft, dem Kind und den Eltern besprochen. Der Fokus liegt nicht auf einer Ziffernzensur, sondern auf den individuell erreichten Leistungen. Die individuelle Lernentwicklung beruht auf den Stärken und Schwächen des/der Schülers/Schülerin.
10. *Pädagogische Beziehungen:* Jedes Kind soll die Erfahrung machen, willkommen zu sein. Darüber hinaus soll auf eine Pflege guter Peer-Beziehungen, eine Kooperation im Team sowie die Zusammenarbeit mit zahlreichen, auch externen Kooperationspartnern geachtet werden.
11. *Linderung kindlicher Nöte:* Dabei geht um den Ausgleich materieller Armut als auch um psychosoziale Notlagen.

12. *Professioneller Kooperation:* Im multiprofessionellen Schulkollegium und im multiprofessionellen Klassenteam, den Eltern und weiteren wichtigen Kooperationspartner.“ (vgl. Prengel, 2013, S.6-7)

Da einige dieser zwölf Punkte nicht immer umsetzbar/realisierbar sind (wie zum Beispiel die Linderung kindlicher Nöte; die ganztägige Hilfe-, Förder-, Therapie- und Kreativitätsangebote oder eine Zusammenarbeit zwischen den Grundschulen und dem des Sekundarbereichs) können sich Lehrkräfte/Schulen auf eine verkürzte Form der Umsetzung der inklusiven Bildung basieren. Diese Alternative bietet sich vor allem im Kontext des luxemburgischen Bildungssystems an, da die Grundschule und Sekundarstufe nicht miteinander kooperieren und beide Bildungssysteme strikt voneinander getrennt werden (und sich in ihrer Didaktik enorm voneinander unterscheiden). So kann sich eine Lehrkraft/Schule für die Umsetzung einer inklusiven Bildung auch auf fünf Leitprinzipien stützen (vor allem, wenn die nötigen Ressourcen für die Umsetzung der zwölf Elemente fehlen) (vgl. Kullmann, Lütje-Klose und Textor, 2014).

Zu diesen fünf Leitprinzipien gehört zum Beispiel, dass sich an die Akzeptanz aller Schüler*innen in ihrer Individualität gerichtet wird. Die Einstellung der Lehrkraft und Gestaltung der Lehrer-Schüler*innen-Beziehung stehen hier im Vordergrund. Mit Akzeptanz wird eine positive Wertschätzung gemeint, welche an keiner Bedingung geknüpft ist (vgl. Kullmann et al., 2014, S.95). Die Lehrkraft fokussiert sich auf die Schulleistungen und das Wohlbefinden aller und nimmt keine Kategorisierungen vor.

Zudem, soll ein förderdiagnostisch fundierter individualisierter Curricula zum Einsatz kommen. Schüler*innen sollen individuelle Ziele und Vorgehensweisen erhalten, aber vor allem soll die Lehrkraft förderdiagnostisch vorgehen und die individuellen Zielsetzungen genaustens bestimmen und begründen können (vgl. Kullmann et al., 2014, S.96). Schüler*innen sollen auf ihrem eigenen Niveau weiterlernen können und simultan an einem gemeinsamen Bildungsinhalt der Lerngruppe mitwirken (wie es auch vom Churermodell vorgesehen wird). Die Lehrkraft benötigt förderdiagnostische Kompetenzen, um wissen zu können, wie sie Schüler*innen individuell fördern kann. Die gemeinsame Planung und Reflexion der individuellen Curricula und Unterstützungsmaßnahmen sollte in einem multiprofessionellen Team umgesetzt werden, um auch Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen bestmöglich unterstützen zu können (vgl. Abschnitt 5.5; Lütje-Klose, 2011b; Arndt & Werning, 2013 in Kullmann et al., 2014, S.97). In dem Sinne ist es ungeeignet Mindeststandards festzulegen, da hierbei Schüler*innen unberücksichtigt bleiben, welche diese formulierten Kompetenzprofile nicht erreichen können aufgrund irgendwelchen Gründen (wobei angemerkt werden muss, dass es beim Churermodell und auch im luxemburgischen Bildungssystem ein Mindestniveau gibt, welches zu erreichen ist).

Das dritte Leitprinzip handelt sich um die Ermöglichung eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts. So steht ein adaptiver und individualisierter Unterricht im Zentrum und die Lehrkraft sollte möglichst quantitativ und qualitativ differenzieren. Vor allem wird eine Selbstdifferenzierung, wo Lernende die Aufgaben wählen können, welche ihrem Leistungsniveau entsprechen, besonders effektiv angesehen (vgl. Kullmann et al., 2014, S.98). Schüler*innen sollen ein gutes Maß an Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten und das Gelingen eines binnendifferenzierten und adaptiven Unterrichts liegt vor allem in der Art und Weise, wie ein solcher Unterricht umgesetzt wird.

Auch die Herstellung von Gemeinsamkeiten aller Schüler*innen durch eine Kooperation stellt eine der fünf Leitprinzipien einer inklusiven Didaktik dar. Eine Individualisierung soll stets mit gemeinsamen Momenten in der Gruppe verbunden werden und Gemeinsamkeiten entstehen lassen und somit eine soziale Partizipation ermöglichen. Nach Wocken (1998) können solche Gemeinsamkeiten auch einen regelmäßigen Austausch aller über unterschiedliche Gegenstände darstellen oder nach Seitz (2008) zentrale Ressourcen inklusiver Settings darstellen (vgl. Kullmann et al., 2014, S.99). Es wurde empirisch belegt, dass kooperative Lernformen und Peer-Tutorensysteme für inklusive Klassen sich als günstig erwiesen haben (vgl. Kullmann et al., 2014, S.99).

Zum fünften Leitprinzip gehört, dass es in einer inklusiven Didaktik ein Co-Teaching und eine Kooperation zwischen den Lehrkräften geben soll. Lehrkräfte sollen mit Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften zusammenarbeiten und gemeinsam die Verantwortung für die Entwicklungs- und Bildungserfolge aller übernehmen. Der Austausch zwischen allen Lehrkräften ermöglicht es jedem, neue Perspektiven und Sichtweisen zu eröffnen und so gezielter und adaptiver die individualisierten Curricula herstellen zu können und diese stets weiterzuentwickeln/zu überarbeiten. Lehrkräfte sollen häufig im Team unterrichten und so einen sinnvollen Einsatz personeller Ressourcen ermöglichen. Eine offene Form des Unterrichts bietet beim Co-Teaching zudem die Möglichkeit, gezielte individuelle Hilfestellungen anbieten zu können und jeden/jede Schüler*in gezielt zu unterstützen (vgl. Kullmann et al., 2014).

So lässt sich erkennen, dass sich die aufgelisteten fünf Leitprinzipien einer inklusiven Didaktik von Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014) gut eignen, um intern innerhalb einer Schule umzusetzen, da sie weniger mit zu benötigten Ressourcen und strukturellen Gegebenheiten in Verbindung stehen und sich dennoch mit den vorherigen zwölf aufgelisteten Elementen einer inklusiven Bildung überschneiden (sind weniger von Außenfaktoren wie zum Beispiel dem demokratischen Schulleben oder einer Linderung von kindlicher Nöten abhängig). Die fünf Leitprinzipien können von jeder Lehrkraft individuell im Unterricht umgesetzt werden und sind deswegen mit hoher Wahrscheinlichkeit für die meisten Lehrpersonen umsetzbarer. Für das luxemburgische Grundschulsystem sind die fünf genannten Leitprinzipien in der Praxis definitiv umsetzbarer als die

zwölf Elemente von Prengel (2013) und existieren zum größten Teil bereits in den meisten Klassen (wie die Kooperation zwischen den Lehrkräften, einen adaptiven und binnendifferenzierter Unterricht oder die Akzeptanz der Individualität der Schüler*innen). Schließlich kann festgehalten werden, dass zentral für eine inklusive Bildung die Partizipation, ein curriculares und soziales Lernen und eine Zusammenarbeit im Team gesehen werden (vgl. Prengel, 2013 & Maag, 2024).

Als Hürde der Umsetzung einer inklusiven Bildung kann vor allem das Vorhandensein von personellen und materiellen Ressourcen in den Grundschulen betont werden (vgl. Prengel, 2023, S.7). Ohne die nötige Ausstattung, Kooperation im Team, sowie den nötigen Kompetenzen der Lehrkräfte (um den individuellen Stand der Lernenden erkennen zu können und didaktisch individualisieren zu können), kann keine didaktische Qualität in der Umsetzung sichergestellt werden, sodass es zu Mängeln kommt und die inklusive Bildung nicht die erhoffte Chancengleichheit und soziale Teilhabe mit sich bringt.

Abschließend zur inklusiven Bildung folgt ein Blick auf die empirischen Grundlagen. Eine segregierte Schulstruktur kann nachweislich soziale Benachteiligungen fördern und führt nicht zwingend zu besseren Schulleistungen (vgl. Prengel, 2013, S.5). Jedoch ist hier zu beachten, dass es Unterschiede in der Umsetzung einer inklusiven Bildung gibt und es nachgewiesen wurde, dass bei einer guten didaktischen Qualität ein inklusiver Unterricht erfolgreich sein kann. Vor allem scheinen die Studien naheulegen, dass die Individualisierung, sowie die Beziehungsebene zwischen der Lehrkraft und Schüler*innen, die Peer-Beziehungen und Teambeziehung von großer Bedeutung für eine erfolgreiche inklusive Bildung sind (vgl. Prengel, 2013). Allgemein ist jedoch festzuhalten, dass sich der inklusive Unterricht in der Forschung nicht vom herkömmlichen Unterricht unterscheidet (vgl. Maag, 2024, S.197). Es ist allerdings hervorzuheben, dass Veränderungen der Strukturen des Unterrichts zu spezifischen Lernsettings, differenzierten Lernmaterialien, spezifische Fördermaßnahmen und zu einer Kooperation mit Förderlehrkräften dazu beitragen kann, die Vielfalt der Lernenden in den Vordergrund zu rücken und ihre Potenziale, Ressourcen, Interessen und Bedarfe zu berücksichtigen (vgl. Maag, 2024).

3. Das Churermodell

3.1 Schulsystem der Schweiz (2003)

Bevor das Churermodell detailliert beschrieben wird, sollte ein Blick in die Entwicklung des Schulsystems in der Schweiz geworfen werden, um nachvollziehen zu können, auf welcher Grundlage das Churermodell basiert und woran der Erfinder des Modells (Reto Thöny) sich orientierte.

Seit 2003 gab es in der Schweiz in den Deutschschweizer Kantonen eine Neugestaltung in den Schuleingangsstufen (vgl. Vogt, 2008). Konkret wurde eine neue Schuleingangsstufe, auch Basisstufe genannt, in der Schweiz entwickelt, um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu vereinfachen, da sich zeigte, dass dieser für viele Schüler*innen eine Hürde darstellen würde. Die Basisstufe ist für Kinder ab dem vierten Lebensjahr gedacht und dauert drei bis vier Jahre. Altersgemischte Gruppen werden von einer Lehrkraft aus dem Kindergarten und von einer Lehrkraft mit einem Grundschullehrdiplom gemeinsam unterrichtet. Der Unterricht wird also vom Teamteaching gekennzeichnet. Kinder mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten werden durch eine schulische Heilpädagogik integriert gefördert (vgl. Vogt, 2008, S.226). Ziele des Projekts der Basisstufe sind die pädagogische Kontinuität (also, dass die Kinder über mehrere Jahre begleitet werden), die Individualisierung (jedes Kind geht seinen Lernweg), die flexiblen Übergänge und die neue Konzeption der Schulstrukturen. Da die Basisstufe über vier Jahre hinweg läuft, werden die Kinder nach ihrer Entwicklung und dem Erwerb von Kompetenzen bewertet (formative Evaluation). In einer wissenschaftlichen Evaluation, wo 1000 Kinder in einer Basisstufe und einer Kontrollklasse untersucht wurden (mit Interviews, Fragebögen und Videoaufzeichnungen des Unterrichts), kam heraus, dass diejenigen in der Basisstufe ihren Rückstand im Bereich der Sprache aufholen konnten (vgl. Vogt, 2008). Zum Lernerfolg im kognitiven Bereich wurde kein Unterschied zu anderen Jahrgangsklassen festgestellt. Eltern und Lehrkräfte beurteilten das Projekt positiv. Die Eltern hatten das Gefühl, dass ihre Kinder mehrheitlich gefordert wurden. Die Lehrkräfte schätzten den Austausch mit anderen Lehrkräften (die Arbeit im Team) und gaben an, dass sie vielseitige Formen der Unterrichtsgestaltung entwickelt haben. Sie verteilten einzelnen Kindern individuelle Aufgaben und hatten die Gelegenheit zur Differenzierung. Eine solche Differenzierung war jedoch nur durch den Austausch mit anderen Lehrkräften (durch das Teamteaching) umsetzbar, denn nur so konnten die Lehrkräfte eine gezielte Förderplanung gestalten und den Umgang mit Verhaltens- und Lernschwierigkeiten optimieren (sowie eine eigene Diagnosekompetenz entwickeln) (vgl. Vogt, 2008, S.229).

3.2 Das Churermodell

Im Allgemeinen stehen im Churermodell vier Kernelemente im Fokus: „die Gestaltung des Schulzimmers, Inputs im Kreis, Lernen mit Lernaufgaben, freie Wahl des Arbeitsplatzes und des/der Lernpartner*in“ (vgl. Thöny, 2019 in Lutz-Boomer, 2021, S.24). Diese Kernelemente sollen eine Eröffnung des Unterrichts ermöglichen und allen Beteiligten eine Orientierung anbieten (vgl. Thöny, 2017a, S.9). Bevor diese detaillierter beschrieben werden, folgt ein Blick in die Entstehung des Modells in der Schweiz.

Die Idee für die Entwicklung des Churermodell entstand 2010 in der Stadtschule Chur von Reto Thöny (vgl. Lutz-Boomer, 2021, S.24). Wie die Umsetzung des Projekts der Basisstufe zeigt, hatte die Schweiz mit der Heterogenität in den Klassen zu kämpfen und suchte nach einem tragfähigeren Unterrichtsmodell. Die Auflösung der separativen Einführungsklassen an der Stadtschule Chur kann deswegen als Ausgangspunkt für die Entstehung des Churermodells gesehen werden (vgl. Maag, 2024). Das Modell orientiert sich an der Basisstufenpädagogik und nutzt den Raum als dritten Pädagogen (vgl. Maag, 2024, S.289). 2017 haben 40 Schulklassen mit dem Modell in der Schweiz gearbeitet und es kommen immer weitere dazu (vgl. Thöny, 2017b, S.16).

Das Churermodell verfolgt das Ziel, dass jeder/jede Schüler*in einen für sich herausfordernden und somit individualisierten und differenzierten Unterricht bekommt (vgl. Thöny, 2020). Ein individualisierter Unterricht soll ermöglicht werden, indem Lehrkräfte und Schüler*innen frei in der Gestaltung des Klassenraums sind, es täglich kleine Inputs im Sitzkreis gibt, das Lernen mit Lernaufgaben organisiert wird und die Schüler*innen freie Wahl bezogen auf den Arbeitsplatz und die Möglichkeit eines/einer Lernpartners/Lernpartnerin haben. Konkret wird im Churermodell so gearbeitet, dass Lehrkräfte im Vorfeld Lernaufgaben für den Unterricht planen, welche die Grundforderungen, die es zu erreichen gilt, umfassen. Die Schüler*innen bekommen transparent mitgeteilt, welches Niveau sie zu erreichen haben und kennen die genauen Lernerwartungen. Die Lernaufgaben werden auf unterschiedliche Niveaus angepasst, sodass ein individualisierter Unterricht ermöglicht werden kann. Im konkreten Unterricht erhalten die Lernenden vor jeder Aktivität in einem Sitzkreis einen Input von maximal 15 Minuten. Hier sollen sie über die Lernaufgaben aufgeklärt werden, damit sie wissen, was die Lernerwartungen sind und wie die Aufgaben zu bearbeiten sind. Im Sitzkreis hat jeder/jede Schüler*in einen festen Platz und bekommt so viele Instruktionen wie nötig, damit er/sie im Nachhinein lange selbstständig arbeiten und lernen kann. Am Ende jeder Lektion kommen die Schüler*innen wieder in den Sitzkreis und tauschen sich über ihre Lernerfahrungen aus. Nach einem Input haben die Schüler*innen die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Leistungsniveaus zu entscheiden. Dies setzt voraus, dass sie Lernaufgaben auswählen, die ihrem Lernstand entsprechen und sie die Aufgabenschwierigkeit einschätzen können. Dementsprechend

sollen die Schüler*innen in der Lage sein, autonom zu arbeiten und ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Schüler*innen erhalten mehr Verantwortung und werden in der Selbststeuerung ihres Lernprozesses gefördert. Zusätzlich zur Auswahl der Lernaufgaben sollen die Schüler*innen nämlich auch selbst bestimmen, an welchem Ort sie am besten lernen und ob sie alleine oder lieber mit einem/einer Partner*in eine bestimmte Lernaufgabe absolvieren möchten. Die Lernenden bestimmen ihren Arbeitsplatz und suchen sich ihren/ihre Lernpartner*in so aus, damit sie möglichst konzentriert und ohne Ablenkungen lernen können. Die Möglichkeit an Mitbestimmung steigert die Motivation der Lernenden und wirkt sich beruhigend auf den Unterricht aus (vgl. Thöny, 2020, S.3). Die mindere Fremdsteuerung der Lehrkraft kann für einige Schüler*innen allerdings auch überfordernd sein, sodass diese stets zur Verfügung steht, um den Schüler*innen, die sich schwerer mit der Selbststeuerung tun, zu unterstützen. Das Churermodell verlangt, dass Lehrkräfte mutig sind, um sich auf das Modell einzulassen und die Verantwortung zunehmend den Schüler*innen zu übertragen (vgl. Thöny, 2020). Lehrkräfte sollen keine Angst vor Veränderungen in der Struktur des Klassenzimmers haben und offen sein, den Kindern bezüglich ihrer Lernfähigkeit zu vertrauen. Daraus leitend lässt sich nachvollziehen, dass das Churermodell ein Umdenken zum traditionellen Unterricht verlangt und viel Kraft von den Lehrkräften abverlangt, sich zurückzunehmen und nicht alles vorzugeben oder einzuschreiten. Lehrkräfte werden stärker in der Beobachtungsrolle gefördert und transformieren sich zu Lernbegleiter*innen, welche herausfinden sollen, wann und in welchem Maß jedes Kind eine Unterstützung/ein Input benötigt (vgl. Thöny, 2020).

In der Folge werden die vier Kernelemente detailliert beschrieben, da diese zu einem besseren Verständnis des Churermodells beitragen und im Nachhinein dabei helfen sollen, zu verstehen, inwiefern dieses zur Inklusion (beziehungsweise zur inklusiven Bildung) beitragen kann.

Das erste Kernelement bezieht sich auf das Klassenzimmer. Die Schüler*innen haben keine festen Sitzplätze (außer im Sitzkreis) und die Bänke und Stühle können frei bewegt/verschoben werden (vgl. Lutz-Boomer, 2021, S.25). Das Schulmaterial der Kinder wird in Regalen aufbewahrt und alle Materialien haben einen festen Platz. Der Raum bietet den Schüler*innen Einzelsitzplätze, Plätze für Partnerarbeiten und Gruppenarbeiten an. Idealerweise gibt es auch Plätze, die nach außen gerichtet sind und somit ein Arbeiten mit möglichst wenig Ablenkung ermöglichen, sowie andere Plätze, die frei im Raum angelegt sind. Somit ergibt sich, dass der Klassenraum eine große Fläche haben sollte, um all jene Optionen den Schüler*innen ermöglichen zu können und sie sich frei in diesem bewegen können. Diese Raumgestaltung inspiriert sich am Kindergarten und soll für alle Schulstufen umsetzbar sein. Zudem ermöglicht diese Raumkonzeption den Raum zum dritten Pädagoge zu machen (vgl. Thöny, 2017a, S.10). Vergleichend zum traditionellen Klassenraum, eine Abbildung, wie dieser im Churermodell aussehen könnte.

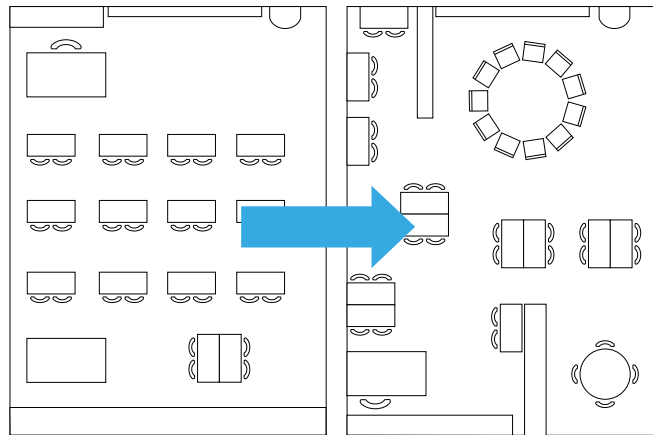


Abbildung 1: Schulzimmer (Thöny, 2017a, S.10)

Das zweite Kernelement bezieht sich auf den Sitzkreis. Dieser stellt das Kernelement des Modells dar, da hier die Schüler*innen zu Beginn und am Ende des Unterrichts zusammenkommen (vgl. Lutz-Boomer, 2021). Zu Beginn erhalten die Schüler*innen hier die nötigen Instruktionen, um die Lernaufgaben im Nachhinein bearbeiten zu können (der Input sollte so kurz wie möglich gehalten werden). Hierbei wird das Konzept verfolgt, dass die Schüler*innen wissen, dass während des Inputs sie direkte Instruktionen zum Lerninhalt und Thema der Lektion erhalten und sie währenddessen auf *Aufnahme* konditioniert sind (haben eine hohe Aktivierung während dieser Phasen) (vgl. Thöny, 2017a). Die Lektionen erhalten so die Struktur von einem Drittel Lehrzeit und zwei Drittel Erarbeitungszeit (aktive Lernzeit). Am Ende folgt im Sitzkreis eine Wiederholung und Vertiefung des Lerninhaltes. Die Lehrperson kann hier mit gezielten Fragen zum Denken und Argumentieren anregen und so sicherstellen, dass das Lernen nicht oberflächlich bleibt, sondern in die Tiefe der Inhalte geht (vgl. Thöny, 2017b, S.17). Zusätzlich dient der Sitzkreis am Ende einer Lektion dazu, den Abschluss zu bilden und auf die individuellen Lernwege zurückzublicken und diese zu reflektieren.

Das dritte Kernelement des Modells bezieht sich auf das Lernen mit Lernaufgaben. Hierbei ist vor allem wichtig, dass die Lernenden wissen, welches Niveau sie erreichen sollen und was die Mindestanforderungen (oder Grundanforderungen) sind (vgl. Lutz-Boomer, 2021). Die Lernaufgaben geben die Möglichkeit zu differenzieren und dass die Lernenden auf ihrem Niveau, mit ihrem Lerntempo arbeiten können, was wiederum die Lernmotivation steigert (vgl. Thöny, 2017b, S.16). Die unterschiedlichen Anspruchsniveaus ermöglichen, dass die Schüler*innen Lernaufgaben entsprechend ihrem Leistungsniveau bearbeiten können und hierbei auch die Unterstützung der Lehrkraft erhalten können. Das dritte Kernelement lässt sich gut anhand folgender Illustration darstellen:

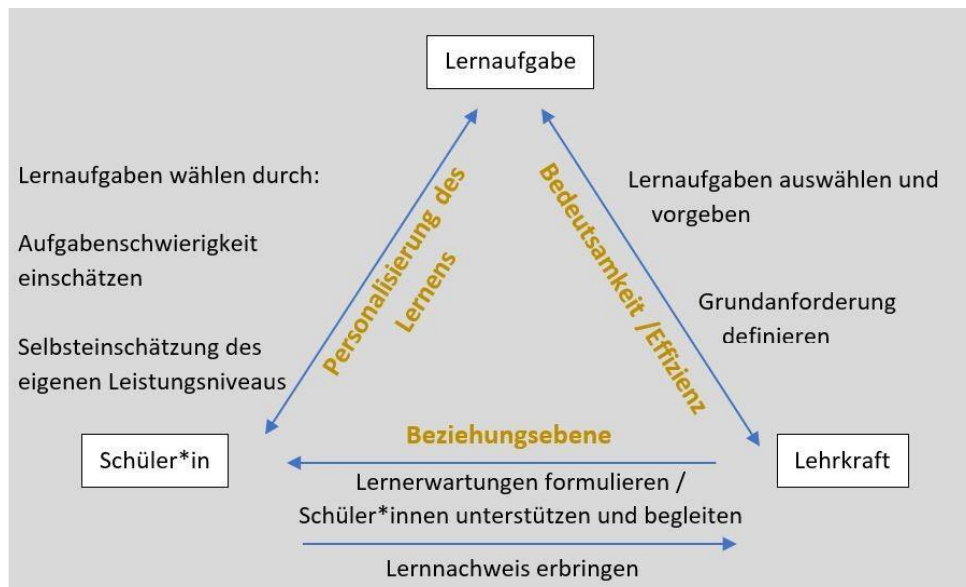


Abbildung 2: Didaktisches Dreieck im Churermodell (Thöny, 2020)

Das Ziel hinter diesem Konzept besteht darin, die Schüler*innen an ihrem individuellen Niveau abzuholen und die Lernaufgaben passend zu den Lernständen der Schüler*innen zu gestalten, damit ein effektives und erfolgreiches Lernen stattfinden kann (vgl. Thöny, 2017a). Dies entspricht dem Prinzip der Binnendifferenzierung und steigert die Lernmotivation der Kinder (vgl. Thöny, 2017a). Schüler*innen sollen Aufgaben wählen, welche für sie herausfordernd, doch zu bewältigen sind. Aus Erfahrungen von schweizerischen Lehrkräften zeigt sich, dass die meisten Lernende sich gut selbst einschätzen können und dass bei denjenigen, wo das nicht der Fall ist, die Lehrkraft zur Unterstützung zur Verfügung stehen soll (vgl. Thöny, 2017a). Schließlich sollen alle Kinder erfolgreich lernen können. Mit Hilfe dieses Konzeptes kann die Lehrkraft die Schüler*innen beobachten und sich in Einzelgespräche einbringen (vgl. Thöny, 2017a, S.13). So erfährt sie, wo die Kinder in ihrem Lernprozess stehen und was sie können. Die Aufgabe der Lehrkraft, bezogen auf die Lernaufgaben, besteht darin genau zu wissen, wo die Lernenden in ihrem Lernprozess stehen und wie sie diese gezielt auf die nächste Stufe bringen kann (es geht also nicht darum über die Herausforderung der Schüler*innen zu bestimmen und zu versuchen, diese stückweise zu erleichtern) (vgl. Thöny, 2017b, S.18). Zu Beginn können die Lernaufgaben anhand von Arbeitsblättern ausgerichtet werden, sollten jedoch mit der Zeit andere Zugänge und Verarbeitungstätigkeiten darstellen (vgl. Thöny, 2017b).

Schließlich haben die Lernenden die freie Wahl des Arbeitsplatzes, was zum vierten Kernelement des Modells führt. Die Lernenden haben dadurch die Möglichkeit, darüber nachzudenken, was sie wollen und wie sie selbst am besten lernen können (vgl. Lutz-Boomer, 2021, S.28). Die Lehrkräfte sollen den Schüler*innen vertrauen und eine Beobachtungsrolle einnehmen. Dieses vierte Kernelement hilft der Lehrkraft dabei, den Schüler*innen Zeit und Raum zu geben und ihnen ein instruktionales und exploratives Lernen zu ermöglichen (vgl. Maag, 2020). Schüler*innen können eine individuelle

Lernbegleitung erhalten und die Lehrkräfte erhalten dank des Modells einen guten Überblick über den Lernstand und den Förderbedarf der einzelnen Schüler*innen.

Die freie Auswahl der Sitzplätze wirkt sich, laut den Erfahrungen aus der Schweiz, positiv auf schwierigere Klassen aus und gibt der Lehrkraft dennoch immer die Möglichkeit, ein Kind für eine bestimmte Zeit an einen festen Sitzplatz hinzuweisen (vgl. Thöny, 2017a). Sie kann zudem angeben, dass die Kinder zum Beispiel nach der Pause eine andere Sitzordnung oder einen/eine anderen/andere Partner*in auswählen sollen. Mit dem Churermodell wächst zudem die Bereitschaft, mit anderen Klassenkamerad*innen zu arbeiten, was natürlich förderlich für eine Inklusion ist (vgl. Thöny, 2017a). Zusätzlich ermöglicht die freie Platzwahl, Außenseiter-Probleme zu erkennen und in der Klasse zu besprechen. Die Platzwahl wird situationsbedingt festgelegt und stellt einen Teil des Lernens dar und unterstützt die Reflexion des eigenen Arbeitsverhaltens (vgl. Thöny, 2017a).

Schüler*innen lernen mit Hilfe des Churermodells ihre eigenen Ressourcen kennen, diese zu nutzen, sowie ihr eigenes Lernen zu organisieren und sich bei ihren Mitschüler*innen eine Hilfestellung zu holen (vgl. Thöny, 2017a, S.9). Sie lernen zudem, sich selbst einzuschätzen und ihren Lernprozess zu reflektieren (und selbst zu erkennen). Die Schüler*innen werden in diesem Konzept daran gemessen, wie sie ihre Lernaufgaben und Lernorte auswählen und wie sie ein effektives Lernen umsetzen (vgl. Thöny, 2017a, S.12). Schüler*innen lernen, sich eigenhändig zu helfen und nicht sofort bei einer aufkommenden Hürde zur Lehrkraft zu gehen. Falls dies doch der Fall sei, kann die Lehrkraft mit Hilfe von Reflexionsfragen die Lernenden dabei unterstützen, Strategien zur Lösung zu finden/entwickeln (vgl. Thöny, 2017a). Lehrkräfte sollten den Lernauftrag nicht wiederholen oder eine direkte Hilfe geben, damit die Kinder darin gefördert werden, selbstständig zu werden. Während den aktiven Arbeitsphasen der Schüler*innen soll die Lehrperson in der Lage sein, zu entscheiden, wie sie die Lernbegleitung und Lernberatung gestaltet. Das Churermodell ermöglicht der Lehrkraft, mit einzelnen Schüler*innen ein Lerngespräch oder Coachinggespräch zu führen und so ein individuelles Feedback zum Lernprozess zu geben. Klare Anforderungen an die Lehrkräfte sind eine Präsenz, Nähe, Begleitung und enorme Beziehungsarbeit, damit das Ziel eines erfolgreichen Lernens erreicht werden kann (vgl. Thöny, 2017a, S.13). Sobald Kinder die Grundanforderungen erreichen, arbeiten sie an erweiterten Lernzielen weiter (vgl. Thöny, 2019b, S.4). Schließlich wählen die Schüler*innen zwischen den Arbeitsplätzen, Lernpartner*innen und Lernangeboten aus, sodass viel Raum zur Differenzierung ermöglicht wird (vgl. Thöny, 2017b, S.16). Die Freiheiten, die den Schüler*innen somit gegeben werden, sollen von der Lehrkraft begleitet werden (vgl. Thöny, 2017b, S.19).

Neben den vier zentralen Kernelementen können weitere pädagogische Konzepte wie Binnendifferenzierung, der Raum als dritter Pädagoge, offener Unterricht und Motivation mit dem Modell in Verbindung gebracht werden. Diese Konzepte wurden in der Forschung bereits umfassend auf ihre Effektivität untersucht und tragen zur Wirksamkeit des Churermodells bei. Aus diesem Grund

ist es wichtig, sich auch mit ihnen auseinanderzusetzen, um nicht nur ein besseres und vollständigeres Verständnis des Modells zu erhalten, sondern auch seine Auswirkungen auf die Schulgestaltung, den Unterricht und die Schüler*innen zu analysieren.

3.3 Binnendifferenzierung

Das Konzept der Binnendifferenzierung gibt es bereits seit den 1970er Jahren, doch fand dieses zu diesem Zeitpunkt noch zu wenig Eingang in die allgemeinen Förderkulturen der Schulen (vgl. Maag, 2024). Konkret geht es hierbei um Methoden, welche eingesetzt werden, um mit der immer steigenden Heterogenität unter den Schüler*innen umzugehen (vgl. Aschemann, Gugler & Nimmerfall, 2011, S.2).

Die Binnendifferenzierung kann auch als innere Differenzierung definiert werden und dient dazu, mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne diese jedoch ständig in Gruppen aufteilen zu müssen (Aschemann, Gugler & Nimmerfall, 2011, S.2). Im Fokus steht die Chancengleichheit und optimale Förderung aller, sowie ein personalisiertes Lernen und Fördern von sozialen Kompetenzen. Die Binnendifferenzierung kann im Churermodell beim dritten Kernelement, demnach beim Konzept des Lernens anhand von Lernaufgaben gefunden werden. Eine Binnendifferenzierung setzt eine hohe Autonomie/Selbstständigkeit der Schüler*innen voraus, da sich diese selbstständig mit den Lerninhalten auseinandersetzen sollen und selbst bei aufkommenden Hürden, um Hilfe bitten sollen (wie im Churermodell vorgesehen sollen die Schüler*innen selbst das Niveau der Lernaufgabe wählen). Außerdem wird die Motivation der Schüler*innen gefördert, da sie sich mit ihrem eigenem Lernprozess auseinandersetzen und aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Die Umsetzung in der Praxis setzt voraus, dass die Lehrkraft über den Lernstand der Lernenden Bescheid weiß und die einzelnen Stärken und Schwächen als optimale Lernbedingungen kennt (denn nur so können angepasste Lernangebote gestaltet werden) (vgl. Aschemann, Gugler & Nimmerfall, 2011, S.4).

Die Binnendifferenzierung beinhaltet drei Lern-Sets: eine nachgehende Differenzierung, Bearbeitungsdifferenzierung bei klaren Vorgaben und eine freigebende Differenzierung (vgl. Bönsch, 2008 in Aschemann, Gugler & Nimmerfall, 2011, S.4/5). Bei der nachgehenden Differenzierung geht es darum, dass den Schüler*innen zu Beginn des Unterrichts ein Input gegeben wird, damit sie die folgenden Aufgaben bewältigen können und über das Anspruchsniveau Bescheid wissen. Diese Form der Differenzierung findet sich beim Churermodell im Sitzkreis wieder. Nach dem Input sollen die Lernenden die vorgegebenen Lernaufgaben selbstständig erledigen und hierbei ihre Zeit, Hilfesuche und Kooperation selbst einteilen (Bearbeitungsdifferenzierung bei klaren Vorgaben). Dieser Schritt erwartet von den Lernenden eine hohe Selbstständigkeit und entspricht dem zweiten Lern-Set der Binnendifferenzierung. Die freigebende Differenzierung meint schließlich, dass sich die Lernenden den Unterrichtsstoff über einen längeren Zeitraum aneignen können.

Die innere Differenzierung kann als eine Anpassung von Lernangeboten an die Schüler*innen verstanden werden, wohingegen eine *Individualisierung* als eine Anpassung der zu unterrichtenden Lernangebote an die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen meint (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S.158). Bei der Individualisierung geht es also gezielt darum, dass jeder/jede Schüler*in ein für sich passendes Lernangebot findet und die Angebote an die einzelnen Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst sind. Im Fokus steht das selbstständige Lernen. Kommunikationsprozesse oder Interaktionsprozesse rücken eher in den Hintergrund (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S.160). Bei der Differenzierung und Individualisierung besteht stets das Ziel, dass die Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen dabei unterstützt werden, in ihrem Lernprozess voranzuschreiten und dazu befähigt werden, bestimmte Mindestziele zu erreichen (vgl. Lipowsky, 2015, S.93). Andockend zum binnendifferenzierten Unterricht soll sich die Lehrkraft im Churermodell genaustens überlegen, was mit den Lernaufgaben und Ergebnissen geschehen soll und dafür sorgen, dass es Selbstkontrollmöglichkeiten gibt (vgl. Thöny, 2017a, S.13). Es soll schrittweise gearbeitet werden und die Komplexität für die Lehrkräfte und Schüler*innen reduziert werden.

Da die Umsetzung einer inklusiven Bildung im Vordergrund des erstellten Fragebogens steht und sich die Frage stellt, ob die Konzepte des Churermodells dazu beitragen können dem Konzept der Inklusion näher zu kommen, folgt ein Blick auf die bisherige Forschung bezogen auf die Effektivität einer Binnendifferenzierung, um nachvollziehen zu können, inwiefern diese einen inklusiven Unterricht begünstigen könnte. Tatsächlich gibt es zurzeit keine Bestätigung, dass eine Differenzierung oder Individualisierung zu einer Verringerung von Leistungsunterschieden beiträgt und somit gegen die Heterogenität unter den Lernenden wirksam wäre (vgl. Lipowsky, 2015, S.94). Es gibt bisher nur einige Studien, welche eine überdurchschnittliche Leistungsförderung mit einer Verringerung der Leistungsunterschiede so erreicht haben und in dem Sinne dem Konzept der Inklusion näher gekommen sind (vgl. Lipowsky, 2015). Die Mehrheit jedoch weist einen Schereneffekt auf, wo die Leistungskurve zwischen den schwächeren und stärkeren Schüler*innen nur verstärkt wurde (vgl. Lipowsky, 2015, S.94).

Auch Hattie (2013) kam zum Ergebnis, dass ein individualisierter Unterricht, als auch ein binnendifferenzierter Unterricht nur einen geringen Effekt auf die Lernförderlichkeit haben und somit die Schüler*innen nicht mehr lernen, als in einer anderen Form des Unterrichts (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S.162). Ältere Metaanalysen wie die von Horak (1981) oder die von Bangert, Kulik und Kulik (1983) weisen nur geringe Effekte eines individualisierten Unterrichts auf (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015). Solche geringen Effekte lassen sich nach diesen Metaanalysen auf einen Mangel der Qualität der Umsetzung und auf eine fehlende Vertiefung des Lernprozesses zurückführen. Dieses Erkenntnis ist wichtig, da sich daraus ableiten lässt, dass bessere Effekte erwartet werden können, wenn Lehrkräfte entsprechend ausgebildet sind und eine Differenzierung umsetzen können. Dies stimmt zudem mit den hervorgehobenen Studien von Prengel (2013) überein, welche besagen, dass für

eine erfolgreiche inklusive Bildung eine didaktische Qualität bei der Umsetzung vorhanden sein muss (und hierfür es notwendig ist, dass Lehrkräfte Kompetenzen besitzen, um didaktisch individualisieren zu können).

3.4 Der Raum als dritter Pädagoge

Nach einem schwedischen Sprichwort hat ein Kind drei Lehrer: „Der erste Lehrer seien die anderen Kinder, der zweite Lehrer sei der Lehrer und der dritte Lehrer eben der Raum“ (Nugel, 2014, S.137). Im Churermodell spielt die Raumgestaltung (erstes Kernelement) eine zentrale Rolle und kann als dritter Pädagoge definiert werden (vgl. Thöny, 2017a), da der Raum mit seinen Gestaltungselementen bereits belehrend/erziehend ist (vgl. Nugel, 2014, S.136).

Ein Raum als dritter Pädagoge lässt sich daran erkennen, dass ein selbstständiges Lernen ermöglicht wird und Kinder ihrer Selbstregulierung nachgehen können (vgl. Nugel, 2014, S.137). Lernende erhalten Raumfreiheiten und können Orte, Zeitdauer, Materialien sowie Spiel- und Arbeitspartner*innen selbst auswählen (vgl. Schäfer, 2007, S.191, zitiert nach Nugel, 2014, S.138). Der Raum als dritter Pädagoge bezieht sich somit auf die Architektur des Raumes (Wände, Treppen, Fenster und Türen) und zum anderen auf den „sozial-leiblichen Effekt“ (vgl. Nugel, 2014, S.139). Schließlich kann die Raumgestaltung dazu beitragen, bei den Lernenden und bei der Lehrkraft ein positives Raumgefühl zu entfalten und zudem das Lernen zu hemmen oder zu unterstützen (vgl. Nugel, 2014). Allerdings sollte den Kindern der Umgang mit den sich erschließenden Freiheiten durch die Architektur des Raumes gelehrt werden, damit sie in diesem zu Hauptakteur ihres Lernvorgangs werden (vgl. Nugel, 2014, S.139). Ganz nach dem Sinn des Churermodells treten die Lehrkräfte also zurück, um das selbstständige Lernen der Schüler*innen zu ermöglichen, stehen jedoch stets hilfreich und unterstützend den Lernenden zur Seite. Die Raumkonzeption trägt zur Autonomie des Kindes bei und fördert zusätzlich soziale Beziehungs- und Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Nugel, 2014, S.140). Es ergibt sich, dass je nach Raumgestaltung bestimmte Lernabsichten und Lernkulturen entstehen und verfolgt werden (vgl. Lienhard-Tugener, 2013, S.13).

Die Raumgestaltung beim Klassenraum als dritter Pädagoge soll dem Kind Orientierung geben, ihm die Möglichkeit bieten, ohne Ablenkung zu lernen und kann zudem mit einer guten Einrichtung einen großen Einfluss auf das kindliche Verhalten haben (vgl. Thöny, 2020). Im Churermodell erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Lernsituation mitzugestalten, indem sie zwischen diversen Arbeitsorten entscheiden können. 75 % einer Befragung von 150 Lehrkräften gaben an (es gibt in der Ausgabe der pädagogischen Fachzeitschrift *Paed.* keine weiteren Angaben zur Stichprobe oder Erhebung), dass die Auswahl eines/einer Lernpartners/Lernpartnerin einen positiven Effekt auf das Sozialleben der Klasse hat und Unterrichtsstörungen reduzieren kann (vgl. Thöny, 2020, S.4).

Der Raum als dritter Pädagoge lässt sich im Churermodell vor allem daran erkennen, dass die Schüler*innen flexibel arbeiten können (in Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit) und anhand nicht

festgelegter Sitzplätze ihren Arbeitsplatz bestimmen können. Außerdem haben alle Materialien ihren festen Platz im Raum, sodass die Kinder sich diese bei Bedarf nehmen können und flexibel die Arbeitsmaterialien wechseln können. Der Raum im Churermodell ermöglicht den Lernenden vielfältige Lernmöglichkeiten, indem unterschiedliche Zonen für verschiedene Lernarten vorhanden sind, als auch die Arbeitsweise und Lernaufgaben selbstbestimmt gewählt werden können.

3.5 Offener Unterricht

Der offene Unterricht lässt sich durch verstärkte Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht von den Schüler*innen kennzeichnen (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S.161). Lernende können anhand dieses Konzeptes individuell nach ihren Bedürfnissen lernen. Diese Form wird auch mit dem selbstgesteuerten Lernen oder forschenden/entdeckendem Lernen, mitunter von indirekten Instruktionen beschrieben (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S.162).

Im offenen Unterricht haben die Schüler*innen einen offenen Lehrplan und können sich die Inhalte selbst auswählen, sowie den Weg der Aneignung des Wissens (vgl. Peschel, 2005, S.78).

Das Konzept des offenen Unterrichts kann so weit reichen, dass Lernende eine hohe Mitbestimmung/Mitverantwortung bezogen auf den Klassenraum, die Regeln innerhalb der Klassengemeinschaft und die Gestaltung der Schulzeit bekommen. Zudem können die Lernenden das Lerngeschehen anhand ihrer individuellen, fachlichen und überfachlichen Lerninteressen gestalten. Schüler*innen haben einen Einfluss auf das soziale Geschehen und auf die über die in der Klasse hinausgehenden Interaktionen (vgl. Karin Lutz-Boomer, 2021, S.23). Dieses Konzept soll der Chancengleichheit im Bildungssystem gerecht werden, indem alle Kinder die Gelegenheit bekommen, ihre individuellen Begabungen zum größtmöglichen Erfolg zu entwickeln und lernen, eigene Lernstrategien zu entwickeln (vgl. Largo, 2017, S.161). Bestehendes Wissen wird mit vorhandenem Wissen verknüpft und trägt somit dazu bei, dass Lernerfahrungen nachhaltig verinnerlicht werden und erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft werden.

Das Churermodell soll diesem Bildungskonzept gerecht werden, da es darauf ausgelegt ist, einen individualisierten und differenzierten Unterricht zu ermöglichen (vgl. Thöny, 2019). Schüler*innen haben im Churermodell anhand des Inputs im Sitzkreis und den vorgegebenen Lernaufgaben indirekte Instruktionen und können selbstgesteuert lernen, indem sie auswählen können, welche Lernaufgabe sie bearbeiten und wie, mit wem und wo sie diese bearbeiten. Die Lerninhalte werden von der Lehrkraft idealerweise so vorbereitet, dass sie sich am Vorwissen der Kinder anknüpfen lassen und so das bestehende Wissen mit neuen Lerninhalten verknüpft werden kann. Diese Vorgehensweise und Planung der Lehrkraft entspricht demnach dem Prinzip einer Binnendifferenzierung. Das Churermodell fördert die Entwicklung von Lernstrategien und kann demnach als offener Unterricht gekennzeichnet werden. Es ist hervorzuheben, dass ein offener Unterricht klar strukturiert werden muss und bezogen auf die UN-Kinderrechtskonvention, es das Recht jedes Kindes ist, eine Selbst- und

Mitbestimmung zu haben, sodass es wichtig ist, dass jede Lehrkraft sich mit der Öffnung des Unterrichts befasst (vgl. Brügelmann, 2015, S.349).

Für die konkrete Umsetzung in der Praxis können sich Lehrkräfte an drei Stufen orientieren; die methodisch-organisatorische, didaktisch-inhaltliche und pädagogisch-institutionelle Öffnung (vgl. Brügelmann, 2015). Bei der methodisch-organisatorischen Öffnung geht es darum, dass die Schüler*innen an denselben Aufgaben in ihrem Rhythmus arbeiten können, leichtere und schwierigere Aufgaben zur Verfügung gestellt werden und dass sie selbst die Schwerpunkte in den verschiedenen Inhaltsbereichen setzen können. Die Öffnung liegt darin, dass die Lernenden darüber entscheiden können, wann, wo und mit wem sie arbeiten, um eine Aufgabe zu erledigen (vgl. Brügelmann, 2015, S.354).

Die didaktisch-inhaltliche Öffnung umfasst das Konzept, dass das bereits vorhandene Wissen der Kinder mit neuen Lerninhalten verknüpft werden kann. Vor allem sollen hier nicht nur geschlossene Aufgaben behandelt werden, sondern viel mehr solche, die die Lernenden dazu anregen, eigene Lösungsstrategien zu finden und sich mit diversen Sichtweisen und Vorgehensweise zu beschäftigen. Die Kinder können hier die Form des Übens von bestimmten Themen beispielsweise selbst wählen und die Aufgaben erlauben es, unterschiedliche Bearbeitungsformen zu haben, um zur Lösung zu kommen (vgl. Brügelmann, 2015, S.356).

Die letzte Stufe der pädagogisch-institutionellen Öffnung umfasst die Idee, dass die Schüler*innen bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts miteinbezogen werden. Die Kinder können ihre Ziele und inhaltliche Schwerpunkte bestimmen und die Lehrkraft entscheidet nicht mehr alleine über die Lerninhalte. In dem Sinn erhalten die Schüler*innen Mitspracherecht (vgl. Brügelmann, 2015, S.359). Ein offener Unterricht kann nur gelingen, wenn die Lernenden eine Sicherheit haben und gelernt haben, mit Wahlmöglichkeiten und dem selbstständigen Arbeiten zurechtzukommen (vgl. Brügelmann, 2015, S.360). Dies lässt sich auch in Forschungen bestätigen, da sich herausstellte, dass Kinder aus Unterschichten oder mit Lernschwierigkeiten eher Probleme mit solch einer Unterrichtsform haben, sodass es unabdingbar ist, dass die Lehrkraft dafür sorgt, dass die Selbsttätigkeit gelehrt wird (vgl. Brügelmann, 2015). Der Sitzkreis im Churermodell kann hierbei beispielsweise in der Öffnung eine Struktur und so Sicherheit geben (auch die Raumstruktur und Aufgabenstellungen können Halt geben).

Ein offener Unterricht lässt sich zudem durch eine Qualität von Lernprozessen kennzeichnen (vgl. Brügelmann, 2015, S.361). Die Rolle der Lehrkraft spielt hierbei eine maßgebliche Rolle, da diese zu einer kritischen Begleiterin von Lernprozessen wird und Erfahrungen sowie das Denken der Kinder fördern soll. Ihre Rolle beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Stoff oder Normen, da es sich beim Lernen zentral um eine Veränderung und Passung geht. Lehrkräfte sollen Kinder herausfordern und ihnen während des Lernprozesses gezielte Reflexionsfragen stellen, Alternativen zur Lösungsfindung aufzeigen und Zweifel äußern (wenn ein Kind sich auf einem Weg verirrt) (vgl.

Brügelmann, 2015). So sollen Lehrkräfte auch im Churermodell den Kindern bei der selbstständigen Bearbeitung der Aufgaben keine konkreten Lösungen bei aufkommenden Schwierigkeiten geben, sondern anhand von Reflexionsfragen und Inputs die Entwicklung von Lernstrategien und Lösungsfindungen fördern.

Ein offener Unterricht sollte jedoch nicht zu einem individualisierten Unterricht werden, wo jedes Kind sich nur mit seinen eigenen Lernprozessen beschäftigt, da es sich in einer Klassengemeinschaft befindet und es zudem für die äußere Welt (Gesellschaft) sozialisiert werden sollte (vgl. Brügelmann, 2015, S.364). Der Klassenraum ist ein sozialer Raum, in dem Kinder lernen sollen, sich selbstständig mit Inhalten zu befassen, jedoch auch die Perspektiven und Sichtweisen anderer anzunehmen.

Da das Churermodell vorsieht, dass sich am Ende jeder Lektion die Klasse wieder im Sitzkreis zusammenfindet und über die Lerninhalte gesprochen und reflektiert wird, wird der Gefahr einer strengen Individualisierung entgegengewirkt und die Schüler*innen auf ein soziales Miteinander vorbereitet.

Im Allgemeinen lässt sich das Churermodell in die erste Entwicklungsstufe (vgl. Brügelmann, 2015) einordnen, sodass es sich um eine methodisch-organisatorische Öffnung des Unterrichts handelt, da Schüler*innen hier viele Freiheiten bezüglich der Auswahl der Arbeitsplätze (durch die Umstellung des Klassenzimmers) und den Sozialformen bekommen. Die didaktisch-inhaltliche und pädagogisch-institutionelle Öffnung könnte sich auch in der Umsetzung wiederfinden, je nach Planung des Unterrichts der Lehrkraft.

Wirksamkeit des offenen Unterrichts nach empirischen Studien:

Studien zeigen kaum Unterschiede zwischen den Leistungen der Lernenden in einem offenen und lehrergelenkten Unterricht (vgl. Lipowsky, 2015, S.74). Daraus schließt sich, dass eine solche Form des Unterrichts nicht unbedingt lernwirksamer ist als ein lehrerzentrierter Unterricht. Dies wurde unter anderem in der ausgewerteten Metaanalyse von Giaconia und Hedges (1982) von Hattie (2009) belegt (also, dass ein offener Unterricht die Lernleistungen nicht per se positiver beeinflusst) (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S.163). Zudem ist auch in Bezug auf Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Wirksamkeit bezogen auf das Lernen umstritten (vgl. Grosche, 2015, S.27).

Schüler*innen benötigen in offenen Lernumgebungen Selbstregulationskompetenzen, wodurch sich zwischen den Lernenden Unterschiede bilden, wie gut sie mit dieser Form zurechtkommen. Allerdings kann das selbstgesteuerte Lernen gezielt gefördert werden, indem die Lernenden reflexive Lernstrategien erwerben, welche sich wiederum positiv auf die kognitiven und metakognitiven Lernstrategien, auf affektiv-motivationale Aspekte und auf die Schulleistungen auswirken (vgl. Lipowsky, 2015). So kann ein offener Unterricht durchaus wirksam sein, wenn die Lehrkraft den Unterrichtsgegenstand strukturiert und die Lernenden kognitiv aktiviert. Schüler*innen sollen ihr bereits erworbenes Wissen mit neuen Inhalten verknüpfen, erweitern und umstrukturieren können. Im

Churermodell wird vorgesehen, dass die Lehrkraft als Beobachter*in eine aktive Rolle einnimmt und Präsenz zeigt und in gezielten Momenten die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese Form des Unterrichtens sich positiv auf ihr Lernen auswirkt.

Bezogen auf die Leistungsmotivation konnte sich in der Metaanalyse von Hattie (2009) zeigen, dass diese nicht ausgeprägter, als in einem traditionellen Unterricht war (vgl. Lipowsky, 2015, S.74). Hingegen wurden in der Metaanalyse von Giacina und Hedges (1982) positive Effekte eines offenen Unterrichtes auf die Kreativität, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Einstellung gegenüber der Schule nachgewiesen. Somit lässt sich daraus schließen, dass die Wirksamkeit eines offenen Unterrichtes in der Forschung noch bestritten ist und es an mehreren Forschungen bedarf, um aussagekräftigere Aussagen treffen zu können (woraus sich ableiten lässt, dass auch die Wirksamkeit des Churermodells für eine inklusive Bildung noch zu sehr unerforscht und somit ungewiss ist).

3.6 Motivation der Schüler*innen

Das Churermodell soll die Motivation von Schüler*innen steigern (vgl. Thöny, 2017) und stellt ein wichtiger Baustein für dessen Umsetzung dar, sowie für die Förderung eines inklusiven Unterrichtes. So soll in der Folge auch auf dieses Konzept näher eingegangen werden und sichtbar werden, weshalb dieses Element von hoher Bedeutung ist.

Im Churermodell kann durch die freie Auswahl von Lernaufgaben die intrinsische Motivation gesteigert werden. Da dieses Modell einer Öffnung des Unterrichtes entspricht, wird sich hierbei weniger auf die extrinsische Motivation als auf die intrinsische fokussiert. Zudem können Lehrkräfte, indem sie die Inhalte an die Interessen der Kinder anknüpfen, die intrinsische Motivation fördern. Im Churermodell trägt auch die Möglichkeiten an Mit- und Selbstbestimmung dazu bei, diese Form von Motivation zu fördern und somit von den belegten Vorteilen von motivierten Schüler*innen im Unterricht zu profitieren (höhere Lernintensität/Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, besseres Klassenklima, Aneignung von Lernstrategien und höhere Leistungen).

Aus eigenen Erfahrungen kann bestätigt werden, dass eine erhöhte Motivation zu besseren Leistungen und zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Inhalten führen kann. Auch in vermehrten Studien wurde bereits belegt, dass sich die Motivation positiv auf das Lernverhalten und die Leistungen von Schüler*innen auswirkt (vgl. Schiefele & Schaffner, 2015, S.154). So lässt sich erkennen, dass es im Interesse der Lehrkraft liegen sollte, die Schüler*innen im Unterricht zu motivieren, damit eine gute Qualität an Lernprozessen entstehen kann und die Kinder sich intensiv mit den zu erwerbenden Lerninhalten auseinandersetzen. Motivierte Schüler*innen befassen sich nachweislich länger mit den Lerninhalten, sodass die Lernzeit steigt und nebenbei auch der Unterricht konfliktfreier und effizienter wird (vgl. Schiefele & Schaffner, 2015). Die Motivation hat zudem Auswirkungen auf die

Zielrichtung, Ausdauer und Intensität beim Lernen und kann die Entwicklung von Lernstrategien fördern.

Der Begriff der Motivation ist jedoch zu grob gefasst, sodass es wichtig ist zu definieren, von welcher Form der Lernmotivation ausgegangen wird, um unabhängig von den kognitiven Kompetenzen eines/einer Schülers/Schülerin den Lernerfolg zu garantieren (vgl. Schiefele & Schaffner, 2015). Es kann zwischen einer extrinsischen und intrinsischen Motivation unterschieden werden.

Die extrinsische Motivation wird damit verbunden, dass ein*e Schüler*in eine Lernhandlung durchführt, weil mit diesen positiven Konsequenzen verbunden sind (vgl. Schiefele, 1996 in Schiefele & Schaffner, 2015, S.155). Eine Form extrinsischer Motivation stellt beispielsweise die leistungsbezogene Lernmotivation dar, wobei der/die Schüler*in eine Lernhandlung durchführt, um später eine gute Leistung erbringen zu können. Leistungsmotivation meint eine bestimmte Leistung erbringen zu wollen und so einen Standard zu erreichen oder sogar übertreffen zu wollen (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S.164). Solche Leistungen werden nicht wegen persönlichen Willen angestrebt, sondern um positive Fremdbewertungen (von Lehrkräften, Eltern,...) zu erhalten (vgl. Schiefele & Schaffner, 2015, S.155).

Die intrinsische Motivation umfasst Handlungen, welche nicht ausgeführt werden, um eine gute Note zu erreichen, sondern aus eigenem Willen heraus entstehen (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S.165).

Diese Handlungen werden von positiven Erlebnissen begleitet (vgl. Schiefele, 1996 in Schiefele & Schaffner, 2015, S.155).

Wirksamkeit des offenen Unterrichts auf die Motivation nach empirischen Studien:

Das Churermodell lässt sich als offener Unterricht bezeichnen, wobei einige Studien belegen, dass diese Unterrichtsform sich positiv auf die Motivation auswirken kann aufgrund des hohen Grades an Selbstbestimmung (vgl. Lipowsky, 2015, S.76). Hierbei ist allerdings wichtig, dass die Auswahl der Lernangebote die Interessen der Lernenden berücksichtigt, um tatsächlich die Motivation beeinflussen zu können. Fakt ist allerdings, dass empirisch nicht belegt ist, dass ein offener Unterricht tatsächlich zu motivierten Lernenden führt und es wird in Studien darauf hingewiesen, dass ein zu hohes Angebot auch überfordernd sein kann und so Frustrationen und Unzufriedenheiten auslösen kann (vgl. Lipowsky, 2015). Dennoch kann angenommen werden, dass die Handlungsoptionen, wie diese, die die Lernenden im Churermodell haben, sich positiv auf die Selbstbestimmung und so auf die intrinsische Motivation auswirken lassen (vgl. Lipowsky, 2015, S.75). Allerdings soll auch hier die Lehrkraft darauf achten, das Angebot an Lernaufgaben nicht zu überfordernd zu gestalten und dieses an das Niveau der Kinder anpassen (zudem soll sie als Lernbegleiter*in im Unterricht darauf achten, Kindern mit Schwierigkeiten eine Unterstützung anzubieten, sodass es zu keiner Überforderung kommt und die intrinsische Motivation tatsächlich gefördert wird).

3.7 Rezeption und Kritik zum Modell von schweizerischen Lehrkräften und Schüler*innen

Nachdem die einzelnen Kernelemente und pädagogische Konzepte des Churermodells ausführlich beschrieben und im Einklang mit dem derzeitigen Forschungsstand analysiert wurden, soll ein Blick auf die tatsächliche Wirkung des Modells in der Praxis geworfen werden. Aufgrund einer limitierten Anzahl an Quellen zur Praxisbeurteilung wird sich in der Folge vor allem auf die wenigen zur Verfügung stehenden Erfahrungen und Aussagen von schweizerischen Lehrkräften und Schüler*innen bezogen.

In der Ausgabe *SCHULEkonkret* von 2017 ist nachzulesen, dass eine Primarlehrerin aus Biel das Churermodell als ideal empfindet, um einen Inklusionsunterricht zu ermöglichen (vgl. Thöny, 2017a, S.9). Sie benötigt mehr Zeit bei der Unterrichtsplanung, kann aber dafür ihre Energie während der Umsetzung im Unterricht schonen. Sie gibt zudem an, dass der Unterricht mit einer höheren Motivation und einem allgemeinen positiveren Arbeits- und Lernverhalten einhergeht. Gemäß ihrer Erfahrung verringern sich disziplinarische Schwierigkeiten und es gibt eine höhere effektive Lernzeit sowie eine Reduktion an Hausaufgaben.

In der Fachzeitschrift für Pädagogik und Schulentwicklung *Neue Schulpraxis* von 2019 geben auch andere Lehrkräfte an, positive Erfahrungen mit dem Churermodell gesammelt zu haben (vgl. Thöny, 2019b, S.4). Eine Lehrkraft namens Nadine erklärt, dass für sie die Raumveränderung am herausforderndsten war, da sie am liebsten strukturiert und ritualisiert unterrichtet (vgl. Thöny, 2019b, S.4). Schließlich war sie davon beeindruckt, wie gut und schnell die Kinder sich zurechtgefunden haben und dass sie nach kurzer Zeit im Sitzkreis nicht mehr thematisieren mussten, wo die Kinder am besten lernen könnten. Nadine ist davon überzeugt, dass sich eine intensivere Lernphase durchgesetzt hat und die Lernenden ruhiger und konzentrierter arbeiten. Nach ihrem Eindruck dient das Modell dazu, den Raum als dritter Pädagoge zu verwenden und dazu, dass sie und die Schüler*innen sich wohler fühlen. Eine weitere Lehrkraft namens Gertrud, mit dreißigjähriger Berufserfahrung, gibt ebenfalls an, mehr echte Lernzeit bei ihrer Klasse wahrzunehmen und mehr Einzelgespräche und Einzelbetreuungen durchführen zu können (vgl. Thöny, 2019b, S.5). Ihr fällt ebenfalls auf, dass die Schüler*innen stärkere Sozialkompetenzen entwickeln und von sich aus Verantwortungen übernehmen wollen.

In einem Artikel von Reto Thöny, dem Erfinder selbst, wird von Sabrina Triet-Lusti (betreut eine zweite Klasse im Schulhaus Obermatt in Zürich) berichtet, die von der Struktur des Churermodells begeistert ist (vgl. Thöny, 2019b). Die Lehrkraft gibt an, dass sich die Schüler*innen seit Beginn mit der neuen Klassenraumgestaltung wohlfühlt haben und dadurch eine gute Stimmung entstand. Die Lehrkraft wird selbst durch das Modell zum Reflektieren des eigenen Handelns aufgefordert und dazu ermutigt, neue unkonventionelle Lösungsstrategien zu entwickeln. Sie, sowie die Schüler*innen lernen ihr Handeln zu überdenken und anzupassen. Das Modell hilft, die Selbstständigkeit der Schüler*innen

zu steigern, hängt aber laut Sabrina Triet-Lusti mit der Lernmotivation der Schüler*innen zusammen. Die persönliche Lernmotivation ist für sie zentral, damit die Schüler*innen erfolgreich lernen, wobei nach ihr die Struktur des Churermodells hierfür eine gute Unterstützung anbieten kann. Verschiedene Lerntypen werden angesprochen und nicht jedes Kind muss das gleiche Niveau erreichen. Die Kinder können sich mit den niveaueingepassten Aufgaben in ein vertieftes Arbeiten begeben und sich hierbei verstanden fühlen. Zusätzlich stärken nach ihr die Inputs im Sitzkreis das Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse und ermöglichen ihr, sich mit einzelnen Schüler*innen intensiver zu befassen.

Lehrkräfte aus der Schule Triemli besagen, dass das Churermodell ermöglicht, dass die Lernenden mehr voneinander lernen; individuelle Lernstrategien entwickeln; individuell gefördert werden können; die Kinder wissen, wo sie welche Materialien finden und der Klassenraum am Ende des Tages stets aufgeräumt hinterlassen wird, da jedes Kind das Material nach dem Gebrauch wieder an seinen Platz bringt; die Gemeinschaft innerhalb der Klasse gestärkt wird; auf Augenhöhe miteinander kommuniziert werden kann; Schüler*innen lernen sich selbst einzuschätzen; die Lernenden lernen zu respektieren, dass nicht jeder/jede die gleichen Lernaufgaben bearbeitet; unruhige Kinder weniger Möglichkeiten haben, abgelenkt zu sein; eine integrative Förderung vereinfacht wird und schließlich einen konzentrierteren Start in den Schulalltag ermöglicht werden kann (vgl. Thöny, 2019b, S.6). Zu den eher negativen Aspekten des Modells wird erwähnt, dass es für einige Lehrkräfte schwierig ist, passende Lernaufgaben zu gestalten, beziehungsweise ihnen die Ideen fehlen (vgl. Thöny, 2019b, S.6). Der Erfinder des Modells rät denjenigen an, sich selbst nicht zu überfordern und zu lernen, auch mit kleineren Lernaufgaben bereits zufrieden zu sein. Auch wird hervorgehoben, dass eine Lehrkraft enorm präsent sein muss, um zu den richtigen Zeitpunkten in das Geschehen einzugreifen und eine Differenzierung umzusetzen. Außerdem kann die Umsetzung aufgrund der Einrichtung im Klassenraum (Hocker, ...) nur dann erfolgen, wenn die finanziellen Ressourcen vorhanden sind. In einem Interview berichtet die schweizerische Lehrkraft Margrit Lanfranchi (unterrichtet in einer 1./2. Klasse) über motivierte, aktivere Schüler*innen und dass diese am Nachmittag weniger ermüdet seien, da sie in ihrem Lernrhythmus arbeiten können. Sie selbst merkt nun besser, wo die Schüler*innen in ihrem Lernprozess stehen und empfindet den Unterricht als entspannter. Sie gibt die Verantwortung ab und vertraut auf das eigenverantwortliche Lernen der Schüler*innen. Während des intensiven Arbeitens nutzt sie die Gelegenheit, mit einzelnen Schüler*innen Rechnungsprobleme oder anderes zu behandeln. Als Lehrkraft nimmt sie wahr, dass nicht alle mit dem Differenzierungsangebot zurechtkommen und dass es ihre Aufgabe ist, einzugreifen und den Schüler*innen Struktur zu geben, sowie zu bemerken, wenn sie zu leichte oder zu überfordernde Lernaufgaben auswählen (vgl. Thöny, 2017c, S.20). Eine weitere Lehrkraft namens Ursina Thöni betont vor allem das angenehme Arbeitsklima und merkt, dass sich die Schüler*innen beim Arbeiten wohlfühlen. Sie merkte, dass zu viele Lernaufgaben überfordernd sind und es besser ist, am Anfang, wenn die Klasse noch nicht an das System gewöhnt ist, mit einer kleineren Auswahl zu verfahren. Das Lernangebot sollte nicht zu

kompliziert sein und die Lehrkraft sollte nicht zu sehr gestresst sein, ein umfangreiches Angebot darzulegen.

Schließlich ist aus den hier aufgelisteten Erfahrungen zu entnehmen, dass mit dem Churermodell der Organisationsaufwand steigt, Lehrkräfte lernen müssen, die Verantwortung abzugeben und Schüler*innen mit Schwierigkeiten in der Raumorientierung und/oder Arbeitsorganisation sorgfältig begleitet werden müssen (vgl. Thöny, 2017c, S.22).

Bezogen auf die Schüler*innen listet Thöny in seinem Artikel der Fachzeitschrift für Pädagogik und Schulentwicklung *Neue Schulpraxis* (2019b, vgl. S.6-7) ebenfalls einige Kommentare auf (Aussagen stammen von einer vierten und sechsten Klasse). Hierbei wird erkenntlich, dass einige Schüler*innen die Sitzauswahl enorm schätzen und es als spannend empfinden, dass sie nach jedem Tag neben einem/einer neuem/neuen Schüler*in sitzen können. Eine andere Aussage berichtet, dass mehr Bewegung und Gemeinschaft ermöglicht wird und sie als Schüler*innen mehr Freiheiten bekommen und dennoch immer wissen, was zu tun ist. Passend zu dieser Aussage gibt ein/eine Schüler*in an, sich durch die zunehmende Bewegung (durch Platzwechsel) besser konzentrieren zu können. Allgemein geben die Aussagen der Schüler*innen Auskunft darüber, dass sie den Sitzkreis und die freie Sitzplatzauswahl enorm schätzen, spannend finden und sie motivieren. Auch wird hervorgehoben, dass es ihnen gefällt, einen Hocker zu haben, wo alle ihre Materialien gelagert sind und sie den Hocker als bequemer empfinden als einen Stuhl. Bezogen auf das Zusammengehörigkeitsgefühl im Sitzkreis erwähnt ein/eine Schüler*in, dass er/sie es mag, alle auf einen Blick zu sehen, ohne sich umdrehen zu müssen und ein/eine anderer/andere Schüler*in erwähnt, dass das nahe Beisammensitzen ihm/ihr eine angenehme Nähe verleitet.

Zusammenfassend und in Hinblick auf die Nutzung des Churermodells für eine inklusive Bildung, lässt sich festhalten, dass diese schweizerischen Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass es für einen Inklusionsunterricht geeignet ist. Vorteile des Modells scheinen nach ihnen eine höhere Motivation der Schüler*innen zu sein, sowie ein positives Arbeitsklima, ein konzentriertes und intensives Lernen, eine Förderung des Wohlbefindens in der Klasse, eine Förderung der Sozialkompetenzen der Schüler*innen und mehr Zeit für Einzelgespräche und Einzelbetreuungen. Genannte Nachteile sind mehr Zeit bei der Unterrichtsplanung und eine Herausforderung bei der Raumveränderung (vgl. Thöny, 2017a, S.9). Es muss allerdings hervorgehoben werden, dass diese Aussagen vom Gründer selbst hervorgehoben wurden und demnach subjektiv sind und kritisch zu hinterfragen sind. Thöny (2019b) gibt keine genauen Angaben bezüglich der Interviews oder Datenerhebungen an, sodass nicht sichergestellt werden kann, inwiefern diese wahrheitsgemäß sind. Dennoch sollen diese Rückmeldungen zum Modell nicht vernachlässigt und zur Reflexion herangezogen werden.

3.8 Fazit zum gegenwärtigem Forschungsstand

In der gegenwärtigen Forschung zum Churermodell lassen sich Studien zu vereinzelt Kernelemente des Modells, wie die Binnendifferenzierung oder ein individualisierter/offener Unterricht (vgl. Lipowsky, 2015; Hattie, 2013; Pool Maag, 2017 & Pool Maag, 2024), sowie die Auswirkung der Motivation auf die Leistungen (vgl. Lipowsky, 2015 & Schiefele und Schaffner, 2015) finden. Hierbei lässt sich erkennen, dass es bezogen auf die Unterrichtsform (Binnendifferenzierung/Individualisierung/offener Unterricht) keine Übereinstimmung gibt, inwiefern diese Unterrichtsformen tatsächlich effektiver sind als ein Frontalunterricht. Die Studien verweisen auf die Notwendigkeit des Erwerbs von Lernstrategien und auf die Verknüpfung von neuen Inhalten mit bereits erworbenem Wissen, um einen guten Unterricht anhand des Churermodells zu haben (vgl. Lipowsky, 2015). Bezüglich der Motivation wurde nachgewiesen, dass sich diese positiv auf die Lernleistungen auswirken kann, da sich die Schüler*innen vertiefter mit den Lerninhalten auseinandersetzen, Lernstrategien entwickeln und die erhöhte Lernzeit zudem Konflikte innerhalb der Klasse reduzieren kann (vgl. Schiefele & Schaffner, 2015). Auch einige Bachelor- und Masterarbeiten analysieren die Effektivität des Modells und verweisen damit indirekt auf sein inklusives Potenzial, indem sie sich auf folgende Themenschwerpunkte beziehen:

- Planung und Umsetzung des Modells auf der Sekundarstufe 1 (Masterarbeit von Stephan Locher, 2022),
- Chancen und Grenzen des Churermodells – eine literarische und empirische Analyse (Bachelorarbeit von Maria Rita Wenk, 2018),
- die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell (Masterarbeit von Karin-Lutz-Boomer, 2018) und
- der Umgang mit Heterogenität in der Grundschule (Bachelorarbeit von Nadja Steinbusch, 2020).

Andere schweizerische Autor*innen, wie zum Beispiel Pool Maag (2017) oder Lienhard-Tuggener (2013) sind davon überzeugt, dass das Churermodell für eine individualisierte Lernförderung geeignet sei und dieses inklusive Schulformen ermöglicht.

Maag (2017) hat beispielsweise das inklusive Potenzial in der Churer Primarschule in einer Klasse mit einem Schüler mit einem Sonderschulstatus (wurde von einem schulischen Heilpädagogen begleitet) analysiert. Sie hebt hervor, dass das Churermodell nach großen Zielen arbeiten würde und somit den Schüler*innen Zeit geben würde, um die Kompetenzen zu erreichen. Der Fokus liegt auf der individuellen Entwicklung und vor allem schwächere Schüler*innen könnten in diesem Modell in einen Lernmodus gelangen. Eine gezielte Förderung ist nach Maag (2017) durch mehr Zeit für Beobachtungen und Planung des Unterrichts möglich. Zudem ist das Churermodell hoch anpassungsfähig und erlaubt, dass sich mehrere Lehrkräfte gleichzeitig im Raum befinden können.

Bezogen zum inklusiven Potenzial ist hervorzuheben, dass Schüler*innen nach der Autorin die Möglichkeit zur Selbstdifferenzierung erhalten und durch die Binnendifferenzierung das soziale Miteinander gestärkt werden würde. Aufgrund des Churermodells hätten die Schüler*innen die Möglichkeit, in ihrem individuellen Lernprozess gefördert zu werden, und es könnte den individuellen Bedürfnissen der Kinder nachgegangen werden.

Zum Churermodell gibt es ansonsten nur eine Bachelorarbeit aus Luxemburg von Jil Hansen (2023), die das inklusive Potenzial untersucht. Da sich diese Arbeit diesem Thema widmet und in diesem Rahmen einen Fragebogen für luxemburgische Lehrkräfte entwickelt (zur Beurteilung ihrer Umsetzung des Modells und zur inklusiven Bildung), werden die Ergebnisse von Hansen (2023) in der Folge erläutert. In der Studie wurden vier luxemburgische Grundschullehrkräfte (tätig im Zyklus 2, 3 und zwei im Zyklus 4) anhand eines Leitfadeninterviews zur Förderung von Inklusion mit Hilfe des Churermodells befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Klassenzimmer als dritter Pädagoge genutzt werden kann. Drei von den befragten Lehrkräften gaben an, eine Hilfestation im Klassenzimmer zu haben, wo die Schüler*innen von der Lehrkraft individuelle Unterstützungen erhalten können. Es wurde erwähnt, dass sich die Arbeitsplätze im Verlauf des Schuljahres an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst haben. Die Lehrkräfte haben eine höhere Aufmerksamkeit, eine höhere Konzentrationsfähigkeit und eine intensivere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten bei ihren Schüler*innen wahrgenommen. Nach ihnen war eine gleichwertige Teilhabe aller Lernenden am Unterrichtsgeschehen vorhanden. Die Partizipation aller ermöglicht diesen Lehrkräften, ein besseres Verständnis der einzelnen Lernprozesse zu erhalten, so dass die Lernaufgaben nach den individuellen Bedürfnissen angepasst werden können. Sie haben alle mit einem Wochenplan gearbeitet, um einen Überblick über die bearbeiteten Aufgaben der einzelnen Schüler*innen zu haben. Der Plan wurde ebenfalls genutzt, um den Kindern individuelle Tipps zur Auswahl des Lernangebots geben zu können (wenn zum Beispiel bei der Verbesserung sichtbar wurde, dass die gewählte Lernaufgabe zu schwierig war, dann hat die Lehrkraft schriftlich angemerkt, welche Lernaufgabe der/die Schüler*in nächstes Mal ausprobieren könnte). Die Lehrkräfte betonten als Vorteil des Modells, dass nicht alle Schüler*innen die Basisaufgabe zu einer Einheit erledigen müssen. Sie bestätigten, als Lernbegleiter*innen zu fungieren und mehr Zeit für die individuelle Betreuung und Unterstützung der Schüler*innen zu haben. Die individuelle Förderung war demnach möglich und Lernaufgaben konnten durch den Wochenplan differenziell an die Lernniveaus angepasst werden, ohne hierbei die Schüler*innen bloßzustellen. Das Modell hat das Gemeinschaftsgefühl gestärkt und ermöglichte, die Bewegung im Unterricht zu erhöhen (was unruhigen Kindern zugute kam). Differenzierungsmaßnahmen wurden bezogen auf die Quantität und Qualität, dem Layout und der Nutzung von Zusatzmaterialien getroffen. Als Risiken/Gefahren des Modells erwähnten die Lehrkräfte, dass einige Schüler*innen aufgrund der offenen Unterrichtsform überfordert werden könnten. Zudem verursachen die Schüler*innen durch die freie Sitzplatzauswahl mehr Lärm während

den Einheiten, wodurch andere Kinder möglicherweise in ihrem Lernprozess gestört werden und sich nicht konzentrieren können. Als mögliche Lösung wurde das Tragen von gedämpften Kopfhörern genannt.

Hansen (2023, vgl. S.59) beschreibt, dass das Modell keine sofortige Lösung für die Inklusionsproblematik darstellen würde. Das Modell ermöglicht eine bessere Begleitung der Lernprozesse, angepasste Lernangebote und die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse. Die Lernenden haben mehr Zeit, um die Kompetenzen zu erreichen, und ihre Stärken und Schwächen werden beachtet. Die Lerngeschwindigkeit und diverse Lernstile werden von diesen Lehrkräften gewürdigt und die besonderen Bedürfnisse aller Kinder würden von allen akzeptiert werden. Alle Lehrkräfte hatten zudem zusätzliche Lehrkräfte in ihren Klassenräumen, wodurch Schüler*innen mit spezifischen Bedürfnissen individuelle Unterstützung erhielten. Nach den Aussagen wurden diese zusätzlichen Lehrkräfte weniger von den anderen Schüler*innen wahrgenommen und dadurch betroffene Kinder weniger exponiert als in einem regulären Unterricht.

Schlussendlich hatten die Kinder dank des Churermodells nach den Aussagen dieser Lehrkräfte eine erhöhte Konzentrationsfähigkeit, eine Steigerung ihrer sozialen Kompetenzen, wurden selbstständiger, hatten eine bessere Organisationsfähigkeit entwickelt, waren motivierter und konnten sich auf sich selbst und ihren individuellen Lernprozess konzentrieren. So wurde das von Thöny (2017) beschriebene positive Arbeits- und Lernverhalten auch von den luxemburgischen Lehrkräften bestätigt. Eine inklusive Atmosphäre und die gleichberechtigte Teilhabe aller am Unterricht wurden demnach belegt. Das Churermodell erlaubt es nach Hansen (2023), einen inklusiven Unterricht zu gestalten und auf die Heterogenität der Klasse eingehen zu können.

Betont wurde allerdings von der Forscherin die entscheidende Rolle der Lehrkraft und deren Umsetzung des Modells. Das inklusive Potenzial hängt in entscheidendem Maße davon ab, wie die Lehrkraft es umsetzt. Daher kommt Hansen (2023) zum Entschluss, dass das Churermodell zwar kein Heilmittel für die Inklusion ist, jedoch eine solide Grundlage für einen inklusiven Unterricht bietet. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit dem Forschungsstand zur Effektivität der Binnendifferenzierung und des offenen Unterrichts sowie mit den Aussagen von Prengel (2013).

Hansen (2023) unterstreicht zudem die Notwendigkeit von weiteren Studien, welche eine umfassendere Stichprobe hätten. Solche Studien könnten einen Beitrag dazu leisten, eine breitere Perspektive auf die Umsetzung und das inklusive Potenzial des Modells zu erhalten (sie gibt an, dass ihre Ergebnisse nur beschränkt auf diese vier Lehrkräfte wahrzunehmen sind). So lässt sich erkennen, dass diese Masterarbeit von hoher Bedeutung ist, da das Anliegen verfolgt wird, einen Fragebogen zu entwickeln, der den luxemburgischen Lehrkräften zur Umsetzung des Modells und Beurteilung des inklusiven Potenzials eine Unterstützung und Inspiration geben soll (sowie für eine tatsächliche Forschung angewendet werden könnte).

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass in der Forschung nur wenige Beiträge vorhanden sind, um das inklusive Potenzial des Churermodells zu prüfen. Die Aussagen sowohl schweizerischer als auch luxemburgischer Lehrkräfte deuten jedoch darauf hin, dass das Modell mit hoher Wahrscheinlichkeit für einen inklusiven Unterricht geeignet ist. Insbesondere aufgrund der gesteigerten Motivation, der Nutzung des Raums als dritten Pädagogen, der veränderten Lehrerrolle als Lernbegleiter*in sowie der differenzierten Lernaufgaben und der Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden. Die von Thöny (2017) beschriebenen positiven Aspekte des Churermodells sowie in der Forschung teilweise belegten positiven Effekte der mit dem Modell assoziierten pädagogischen Konzepte bestätigen demnach in gewissem Maße dessen inklusives Potenzial. Allerdings beruhen diese Beiträge auf einzelnen Aussagen von Lehrkräften und geben keine Auskunft über eine umfangreichere Stichprobe. Wie bereits in der Bachelorarbeit von Hansen (2023) plädiert wurde, sollte diese Forschungslücke noch gefüllt werden. Die vereinzelt Aussagen zum inklusiven Potenzial des Modells sollten demnach in einem größeren Setting anhand einer quantitativen Forschung überprüft werden. So ergibt sich, dass diese Masterarbeit eine Ergänzung zu den bisherigen Studien darstellt und dazu beitragen kann, dass Lehrkräfte sich am erstellten Fragebogen orientieren können, um ihre Umsetzung und das inklusive Potenzial zu beurteilen/überdenken. Würde mit dem erstellten Fragebogen tatsächlich eine größere Studie durchgeführt werden, könnte das inklusive Potenzial des Modells aus der Sicht von luxemburgischen Lehrkräften in einem umfangreicheren Setting überprüft werden. Dieses Anliegen ist insbesondere deswegen so wichtig, da die Heterogenität der Schüler*innen in den luxemburgischen Klassen ständig wächst und Lehrkräfte darum bemüht sind, eine Lösung für den Umgang mit dieser Vielfalt zu finden, damit jedes Kind eine Chancengleichheit erhält und am Unterricht teilnehmen kann.

3.9 Das Churermodell für eine inklusive Bildung

Da sich der erstellte Fragebogen vor allem mit dem inklusiven Potenzial des Churermodells befasst, soll in den bereits wenigen durchgeführten Studien ersichtlich werden, inwiefern dieses zu einer Umsetzung einer inklusiven Bildung beitragen kann. Vorweg sei angemerkt, dass die Umsetzung des Churermodells in der eigenen Klasse von der Lehrkraft viel Mut abverlangt, neue Wege einzuschlagen und anders als gewohnt zu unterrichten (vgl. Thöny, 2017 & Lienhard-Tuggener, 2014). Neben dem Mut der Lehrkraft soll für die Umsetzung des Churermodells die Schulbehörde ihre Unterstützung anbieten (vgl. Lienhard-Tuggener, 2013) und in der Schule anhand einer positiven Fehlerkultur Lehrkräfte dazu ermutigt werden, unkonventionelle Wege einzuschlagen und sich so mögliche Fehlertreue zu erlauben, denn nur so kann der inklusiven Bildung näher gekommen werden. Neben der Unterstützung der Schulbehörde und Schulleitung ist es ebenfalls notwendig die Eltern am Elternabend ausreichend über das Modell zu informieren, sowie das Lernangebot zu den Lernaufgaben nicht zu hoch und dadurch überfordernd zu gestalten. Die Schüler*innen sollen einen klaren Überblick

darüber haben, welche Aufgaben den Grundanforderungen entsprechen und welche für erweiterte Anforderungen ausgelegt sind. Unabdingbar sind klare Regeln und Rituale, sowie dass die Lehrkraft den Schüler*innen vertraut und bereit ist, die Verantwortung abzugeben. Die Umsetzung soll langsam erfolgen und sich entwickeln, indem bereits vorhandenes vom Unterricht übernommen wird und langsam angepasst wird. Mit Achtung auf diese Kriterien sollte das Churermodell erfolgreich umgesetzt werden können (vgl. Thöny, 2017b, S.19).

Da das Churermodell in der Schweiz erfunden wurde, gibt es vor allem Beiträge von schweizerischen Lehrkräften zum Modell und dessen inklusiven Potenzials. Die Analyse des Churermodells im Kontext einer inklusiven Bildung und Didaktik fällt allerdings sehr gering aus (vgl. Maag, 2017, S.32).

Aus den Fallanalysen lässt sich erkennen, dass das Churermodell gemäß den fünf Leitprinzipien von Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014) auf das inklusive Potenzial hin analysiert wurde. Mit dieser Perspektive wurde festgestellt, dass für die Inklusion vor allem die didaktische Integration individualisierter Curricula und das Co-Teaching relevant seien (vgl. Maag, 2017). Es wurde gezeigt, dass eine gleiche Behandlung aller Lernenden (trotz ihrer individuellen Bedürfnisse und diversen Lernvoraussetzungen) mit dem Churermodell ermöglicht werden konnte. Das Churermodell ermöglicht es nach den Fallbeispielen, mit einer Binnendifferenzierung zu arbeiten, wodurch eine quantitative (Zeit, Aufgabenmenge) und qualitative (Unterstützungsformen, Aufgabenschwierigkeit, Selbstdifferenzierung) Differenzierung gelingt. Zudem konnte auf die individuelle Entwicklung der Schüler*innen Rücksicht genommen werden, da von größeren Lernzielen ausgegangen wurde und es darum ging, was die Kinder am Ende eines Jahres konnten (vergleichbar mit Luxemburg, wo anhand von Kompetenzen gearbeitet wird, die die Kinder am Ende des Schuljahres erreichen sollen). Diese Arbeitsweise verlangte allerdings von den Lehrkräften, differenzierte Lernaufgaben ausarbeiten zu können und steht im Gegensatz zum zweiten Leitprinzip einer inklusiven Didaktik von Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014), welches besagt, dass es ungeeignet ist, ein Mindestniveau zu bestimmen. In der Umsetzung des Churermodells wurde nämlich bei den Fallbeispielen sichtbar, dass am Ende des Jahres nach einer Norm beurteilt wurde (vgl. Maag, 2017, S.36). Dennoch zeigte sich, dass anhand des Churermodells mehr Gewicht auf die individuelle Entwicklung der Kinder gelegt werden konnte und vor allem schwächeren Schüler*innen dabei geholfen werden konnte, in einen Lernmodus zu kommen. Ein Heilpädagoge meinte sogar konkret, dass „Kinder mit besonderem Bildungsbedarf im Churermodell primär einmal zur Schule [gehen] würden wie alle anderen“ (SHP_38, zitiert nach Maag, 2017, S.37). Es zeigte sich bei schweizerischen Lehrkräften, dass heterogene Lerngruppen gemeinsam eine gute Lernqualität dank des Churermodells erreichen konnten. Dies vor allem dadurch, da die Lehrkraft im Churermodell mehr Zeit für die Beobachtungen im Unterricht hatte und so ihre Planung des Unterrichts besser an die Lernenden anpassen konnte und gezielte Förderungen umsetzen konnte. Bezüglich einer inklusiven Bildung, wo die soziale Teilhabe

an oberster Stelle steht, konnte festgestellt werden, dass bei der Umsetzung des Churermodells die Schüler*innen sich nicht anpassen mussten, da das Modell vorsieht, dass jeder verschieden ist und anders arbeitet (vgl. Moor, 2017, S.37). Die Kinder der Fallbeispiele der Schweiz konnten dort lernen, wo sie zurzeit in ihrem Lernprozess standen. Dies konnte vor allem durch die Lernaufgaben ermöglicht werden, welche an die individuellen Lernbedürfnisse angepasst wurden und durch die Möglichkeit der Mitbestimmung von den Lernenden. In der Umsetzung des Churermodells können die Lernenden nämlich neben den Lernaufgaben auch die Platzwahl und den/die Lernpartner*in auswählen, sodass eine Möglichkeit zur Selbstdifferenzierung besteht. Die soziale Teilhabe wurde in der Umsetzung in den Fallbeispielen auch durch den Sitzkreis gefördert. Im Sitzkreis haben sich die Lernenden über ihre Lernerfahrungen ausgetauscht und ihre Lernergebnisse am Ende einer Einheit präsentiert. Das Churermodell erleichterte nach den Lehrkräften den Umgang mit der Heterogenität vor allem durch die größeren Handlungsspielräume (vgl. Maag, 2024). Der Schulraum hat nachweislich einen Einfluss auf die Partizipation der Lernenden und die umsetzbare Didaktik (vgl. Zenke, 2020). Im Churermodell kann der Raum nach den Erfahrungen der schweizerischen Lehrkräfte als dritter Pädagoge genutzt werden (vgl. Maag, 2024). Dies vor allem durch den Sitzkreis, die Fachinputs der Lehrkraft und den selbstgesteuerten Lernsequenzen mit Wahlmöglichkeiten der Schüler*innen. Im Kanton von Zürich gaben Grundschullehrkräfte an, dass das Churermodell einen individuellen Bezug zu den Bedürfnissen der Schüler*innen ermögliche, die Selbstbestimmung und die individuellen Lernprozesse der Schüler*innen gefördert werden würden. Darüber hinaus würde das Modell die Zusammenarbeit mit anderen Förderlehrpersonen erleichtern und sei gut einsetzbar, wenn es knappe Förderressourcen gäbe. Förderlehrpersonen gaben an, dass das Churermodell Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten ermöglichen würde. Nach ihnen würde die Förderzeit effektiver genutzt werden als in einem herkömmlichen Unterricht. Auch das gute Klassenmanagement anhand der klaren Struktur der Abläufe wurde von ihnen hervorgehoben. Die Erfahrungen dieser Grundschullehrkräfte aus Zürich zeigten, dass das Churermodell unabhängig der Klassenraumgröße umgesetzt werden konnte (wobei betont wurde, dass ausreichende Gruppen- und Einzelarbeitsplätze, sowie Nischen in Form von einer Sofaecke vorhanden sein sollten) und dass bezogen auf die Raumnutzung das Lehrerpult an Bedeutung verlieren würde (die Lehrkräfte waren dort, wo die Lernenden sich befanden). Nach ihren Erfahrungen war der Stuhlkreis der meistgenutzte Ort. Dies ist nicht verwunderlich, da die Lernenden dort ihren Input für die Einheit erhalten und am Ende einer Einheit sich hier über ihre Lernerfahrungen austauschen. Darüber hinaus, werden Geburtstagsrituale und Bewegungspausen ebenfalls dort umgesetzt. Schließlich zeigte sich bei diesen schweizerischen Grundschullehrkräften, dass die Kinder Einzelsitzplätze für ein konzentrierteres Arbeiten bevorzugten, konzentrierter arbeiten konnten und in der Lage waren, die Platzwahl an den Lernanforderungen anzupassen (vgl. Maag, 2024). Im Gespräch mit den Kindern dieser Grundschulen stellte sich allerdings heraus, dass die Lehrkräfte oft für Ruhe sorgen mussten. Trotzdem zeigte sich,

dass die Kinder die Selbstdifferenzierung nutzen konnten und ihre individuellen Bedürfnisse mit den vorhandenen Angeboten abgleichen konnten und so eine für sich passende Wahl treffen konnten.

Die Fallbeispiele aus der Schweiz zeigten schließlich, dass die Lernintensität in den Schulen, wo das Churermodell umgesetzt wurde, beeindruckend hoch sei. Aufgrund der Erfahrungen kann also davon ausgegangen werden, dass das Churermodell für eine inklusive Bildung geeignet ist und vor allem auch dadurch, da sich mehrere Lehrkräfte problemlos im Raum bewegen können (vgl. Moor, 2017, S.37) und das Modell eine Individualisierung und Differenzierung ermöglicht.

Schlussfolgernd lassen die Erfahrungen der schweizerischen Lehrkräfte darauf hinweisen, dass das Churermodell eine gute Grundlage für einen inklusiven Unterricht darbietet, da es anschlussfähig an die Prinzipien einer inklusiven Didaktik ist und eine Basis für eine individualisierte Lernförderung gibt (vgl. Maag, 2017 & Lienhard-Tuggener, 2013, S.14).

4. Diese Arbeit

4.1 Mein Verständnis von Inklusion in dieser Masterarbeit

Kommen wir schließlich dazu, wie das Konzept der Inklusion in dieser Masterarbeit verstanden wird und warum Grosche (2015) als Bezugspunkt dient, um einen Fragebogen zu entwickeln, der das Churermodell hinsichtlich seines inklusiven Potenzials bewertet.

Die Definition von Grosche (2015) zur Inklusion bezieht sich auf konkrete Elemente, die sich auch im Churermodell wiederfinden lassen, wie das Erreichen von Lernzielen, der gemeinsame Unterricht, die Bewertung nach individuellen Lernzielen, die Auswahl von Unterrichtsinhalten/Lernaufgaben,... Aus diesem Grund wurde Grosches Ansatz als Grundlage für diese Arbeit gewählt. Somit wird in der folgenden Masterarbeit der Begriff der Inklusion, insbesondere im Kontext des Churermodells, auf Basis folgender Definitionen von Grosche (2015) betrachtet:

- „Definition der formalen Zugehörigkeit: Inklusion ist die formale Schulzugehörigkeit aller Schülerinnen und Schüler zur Stammschule.
- Förderzieldefinition: Inklusion ist die Förderung von Schulleistungen und erkennenden Beziehungen zwischen den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden sowie zu den Lehrkräften.
- Outcome-Definition: Inklusion ist die Erreichung von Lernzielen bei allen Kindern und Jugendlichen gemäß ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen sowie die Erreichung von wertvollen und tragfähigen Beziehungen in der Klassengemeinschaft.
- Einstellungsdefinition: Inklusion ist die positive Einstellung, Wertschätzung, Anerkennung und bewusste Bejahung von Heterogenität.
- Schulsystemdefinition: Inklusion ist die Beibehaltung nur einer einzigen Schulform bei vollständiger Abschaffung eines vielgliedrigen Schulsystems.
- Zwei-Gruppen-Definition: Inklusion ist die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf in einer Klasse.
- Definition über multiprofessionelle Teams: Inklusion ist die Kooperation, Beratung und Supervision in und durch multiprofessionelle Teams.
- Freiheitsdefinition: Inklusion ist die individuelle freiheitliche Auswahl der Unterrichtsinhalte durch die Schülerinnen und Schüler selbst.
- Definition über Barrierefreiheit: Inklusion ist die Planung und Durchführung aller Aktivitäten in einer Art und Weise, dass alle Schüler*innen und Schüler gemeinsam daran teilnehmen können.
- Zieldifferenzdefinition: Inklusion ist die Unterrichtung und Bewertung von allen Schülerinnen und Schülern nach individuellen Lernzielen.
- Unterrichtsdefinition: Inklusion ist individualisierter und effektiver Unterricht.
- Heterogenitätsdefinition: Inklusion ist die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimension im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht.
- Team-Teaching-Definition: Inklusion ist die gemeinsame Unterrichtung durch mehrere gleichberechtigte Lehrkräfte.
- Rechtliche Definition: Inklusion ist der in Gesetzen formulierte Rechtsanspruch auf einen Platz in einer allgemeinen Schule, auf Vorrang des gemeinsamen Unterrichts, auf Bereitstellung angemessener Vorkehrungen zur Ermöglichung von Teilhabe (was immer das im konkreten Fall sein könnte), auf Ermöglichung von zieldifferenten Bewertungen und auf Gewährleistung der erforderlichen Förderung.
- Wertedefinition: Inklusion ist ein unteilbares Menschenrecht auf soziale Teilhabe.“ (Grosche, 2015, S.33-35)

In Grosches Sicht gibt es zwei Ziele von Inklusion (vgl. Grosche, 2015, S.26). Zum einen ist die Inklusion eine effektive, passgenaue und individuelle Förderung jedes Kindes und zum anderen verfolgt die Inklusion das Ziel, die soziale Teilhabe, Würde und Anerkennung zu ermöglichen. Diese beiden Kernelemente lassen sich auch im Churermodell anhand der verschiedenen Lernaufgaben und der Möglichkeit von individuellen Hilfestellungen wiederfinden. Die soziale Teilhabe wird im Churermodell durch den Sitzkreis und Austausch über die Lernerfahrungen, sowie die Möglichkeit der gemeinsamen Bearbeitung von Lernaufgaben gefördert. Die individuellen Leistungsverbesserungen werden anerkannt und von der Lehrkraft im Gespräch mit den Schüler*innen selbst und den Eltern hervorgehoben, sodass die Schüler*innen in eine selbstreflektierende Haltung zu ihrem Lernprozess kommen und individuelle Entwicklungen selbst wahrnehmen können. Da sich diese Masterarbeit mit der Entwicklung eines Fragebogens zum Beurteilen des inklusiven Potenzials des Churermodells beschäftigt und dazu dienen soll, dass Lehrkräfte evaluieren können, inwiefern sie bereits inklusiv arbeiten, beziehungsweise welche Konzepte sie noch verbessern könnten, ist die Sichtweise von Grosche (2015, vgl. S.30), dass Modelle (hier das Churermodell) zur Steuerung von Inklusion dienen, aber nicht mit dem Begriff gleichzusetzen sind, passend. Modelle geben nämlich keine Auskunft darüber, wie eine Förderung und Akzeptanz in der Praxis konkret umgesetzt werden können, sondern beziehen sich vielmehr auf einzelne Konzepte wie auf den Raum oder auf die Unterrichtsorganisation. Mit dieser Perspektive sollte auch das Churermodell und der hier entwickelte Fragebogen verstanden werden. Der Fragebogen gilt lediglich als Überprüfung der Umsetzung von einzelnen Konzepten des Churermodells und weist auf, inwiefern diese sich innerhalb einer Klasse befinden (der Fragebogen hilft aber nicht dabei, wie man die Konzepte in der Praxis umsetzen soll). Die Definition von Grosche (2015) zur Inklusion lässt sich nicht nur gut mit den Kernelementen des Churermodells verbinden, sondern entspricht zudem dem luxemburgischen Verständnis einer Inklusion (soziale Teilhabe, Wertschätzung, Anerkennung und individuelle Förderung). Durch das Bewerten nach Kompetenzen werden in Luxemburg die individuellen Entwicklungsschritte der Lernenden berücksichtigt und anerkannt. Zudem werden individuelle Förderungen anhand spezifischer Hilfsmaßnahmen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene sichergestellt.

4.2 Was will ich zur Forschung beitragen?

Das Churermodell erweist sich als eine vielversprechende Unterrichtsmethode zur Umsetzung einer inklusiven Bildung. Das Anliegen dieser Masterarbeit liegt also darin, den luxemburgischen Lehrkräften mit Hilfe des erstellten Fragebogens einen Reflexionsansatz zu geben, um über ihre Umsetzung des Modells und über sein inklusives Potenzial nachzudenken. Da in Luxemburg eine große heterogene Vielfalt in den Klassen herrscht und das Schulsystem bereits darum bemüht ist inklusive Ansätze (wie das Beurteilen der Leistungen anhand von Kompetenzen, die Einteilung des Schulsystems in Zyklen oder das Vorhandensein von spezifischen Zentren für Kinder mit sonderspezifischen Bedürfnissen) umzusetzen, könnte dieser Fragebogen eine hilfreiche Unterstützung

sein, um über die eigene Praxis zu reflektieren und sich gegebenenfalls inspirieren zu lassen einiges im eigenen Unterricht anzupassen.

Wenn die Anzahl an Studien zum Unterrichtsmodell des Churermodells steigt, kann ein genaueres Bild erarbeitet werden, wie die Kernelemente des Modells umgesetzt werden, wobei die Lehrkräfte auf mögliche Schwierigkeiten treffen und wie mit dem Modell in der Praxis gearbeitet wird. Da der erstellte Fragebogen allerdings nicht für eine konkrete Studie genutzt wird, dient er als Reflexionsrahmen für betroffene luxemburgische Grundschullehrkräfte oder als Inspiration für andere Forscher*innen für eine tatsächliche Forschung.

Bei den meisten Studien und Quellen zum Churermodell wird sich auf ein Interview mit einzelnen Lehrkräften oder Schüler*innen beschränkt. Die bisherigen Studien befassen sich vor allem mit den Chancen und Grenzen des Churermodells, mit der Planung und Umsetzung dieses, mit dem Umgang der Heterogenität in der Grundschule oder auch mit dem kompetenzorientierten Arbeiten. Diese Masterarbeit unterscheidet sich von den bisherigen Studien insofern, dass anhand des erstellten Fragebogens eine Vorarbeit für eine quantitative Erhebung geleistet wird, welche dazu genutzt werden könnte, um sich einen Überblick über die Umsetzung des Modells mit einer größeren Stichprobe verschaffen zu können und zum anderen der Fokus auf der Thematik einer inklusiven Bildung liegt (und nicht auf die bisherigen behandelten Themen der vorhandenen Studien zurückgegriffen wird). Da in der bisherigen Forschung zum Churermodell es keine quantitativen Verfahren zur Analyse des inklusiven Potenzials (und grundsätzlich nur sehr wenige Studien zum inklusiven Potenzial) gibt, füllt diese Masterarbeit eine bestehende Forschungslücke, indem ein Fragebogen entwickelt wird, welcher für eine solche Forschung genutzt werden könnte.

5. Fragebogenentwicklung

Im Rahmen dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf der Entwicklung eines Fragebogens. Konkret wird ein Fragebogen erstellt, der dazu dient, die Umsetzung des Churermodells durch luxemburgische Grundschullehrkräfte sowie ihre subjektive Beurteilung des Modells in Hinblick auf den Nutzen für eine inklusiven Bildung zu erfassen. Zur Erstellung des Fragebogens wurde eine deduktive Vorgehensweise gewählt, bei der bereits existierende Fragenbögen zum Churermodell als Inspiration dienten und Hypothesen auf Grundlagen der vorhandenen Theorien gebildet/übernommen wurden. Demnach wurden beispielsweise die Rückmeldungen schweizerischer Lehrkräfte in den Fragebogen integriert, um zu prüfen, ob sich diese Aussagen auch in einem anderen Kontext (luxemburgische Grundschule) bestätigen lassen. Der konkrete Ablauf der Fragebogengestaltung wird im Kapitel 5 näher erläutert.

Die Gestaltung eines Fragebogens ist sehr komplex und ein/eine Forscher*in muss viele Schritte durchlaufen, bevor ein endgültiger Fragebogen entsteht und die Datenerhebung beginnen kann. So soll in diesem Kapitel präzise auf die einzelnen Schritte eines Forschungsprojektes eingegangen werden (von der Entstehung bis zur Umsetzung), die nötige Theorie zu einzelnen Aspekten erläutert werden und so zur Entwicklung des hier vorgestellten Fragebogens übergegangen werden. Die Theorie liefert dabei die Grundlage für die Gestaltung des Fragebogens und ermöglicht es, diese nachzuvollziehen.

5.1 Überblick der Phasen einer Projektdurchführung

Vor einer Durchführung einer Forschung sollte zunächst das Erkenntnisinteresse klar und präzise sein. Anhand einer detaillierten Literaturrecherche ergibt sich meist eine Forschungslücke, welche noch gefüllt werden muss. Daraus kann dann eine neue Studie entstehen. Die Inspiration für ein Erkenntnisinteresse kann aber auch durch eigene Interessen heraus entstehen oder durch eigene frühere Forschungsarbeiten, dem Interessen des Vorantreibens der eigenen Karriere, der Wahrnehmung eines sozialpolitischen Problems, ... (vgl. Porst, 1998, S.5). Die Idee eines Fragebogens zum Churermodell entstand zum einen aus dem eigenen Interesse heraus und zum anderen durch die vorhandene Forschungslücke bezogen auf eine Analyse seines inklusiven Potenzials (sowie durch das Fehlen von quantitativen Verfahren zur Messung des Modells in einem größeren Setting).

Nach der Themenfindung und Konkretisierung des Forschungsvorhabens/Erkenntnisinteresses sollte sich ein/eine Forscher*in in die bereits bestehende Literatur hineinlesen, um den Stand der Forschung zu kennen. Die Literatur gibt zahlreiche Anregungen und kann dabei helfen, die Hypothesen für die Forschung zu präzisieren (vgl. Porst, 1998, S.6). Der/die Forscher*in erkennt anhand der Literatur, ob eine Erklärung oder Prognose für das eigene Forschungsvorhaben gewählt werden sollte (bei einer Erklärung wird nach Ursachen für einen Tatbestand gesucht, wohingegen bei einer Prognose anhand der Theorie ein zukünftiger Tatbestand formuliert wird). Dieser Schritt gehört zum theoretischen

Bezugsrahmen, woraufhin in einem nächsten Schritt dann eine Generierung von Hypothesen folgen kann (vgl. Porst, 1998, S.7). Der erstellte Fragebogen verfolgt die Hypothese, dass Lehrkräfte mit dem Churermodell inklusiv arbeiten können (was bereits von einigen schweizerischen Lehrkräften bestätigt wurde). Somit ergibt sich die Prognose, dass auch in Luxemburg inklusiv mit dem Modell gearbeitet werden kann.

Hypothesen können als Annahmen über die Realität beschrieben werden und werden oft unter der Form *wenn-dann* formuliert, um zwei Variablen in Beziehung zueinander zu setzen (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.9). Wird diese Form ausgewählt, befindet sich im Wenn-Teil des Satzes die unabhängige Variable (Ursache) und im Wann-Teil die abhängige Variable (Wirkung). Hypothesen können sich auch an einer Verteilung einer Ausprägung oder an das Vorkommen eines Phänomens richten. Hypothesen, welche sich nach einer Analyse bewähren/bestätigen, werden zu *Gesetze* und diejenigen, die verworfen werden, bleiben eine *Theorie*.

Zur Formulierung einer Hypothese kann der/die Forscher*in sich an der vorhandenen Theorie zu seinem/ihrer Thema inspirieren (deduktive Vorgehensweise) oder durch das Aufgreifen eines Problems in der Praxis oder durch seine/ihre eigene Erfahrung heraus zu einer Annahme kommen (induktive Vorgehensweise) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.10).

Schließlich werden durch die Hypothesen nicht direkt messbare Phänomene (die man nicht sehen, fühlen oder schmecken kann) messbar gemacht. Der Prozess der Messung wird als Operationalisierung bezeichnet (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.12). Zu der Operationalisierung gehört, dass das zu messende Phänomen einen Begriff erhält, sowie Indikatoren festgelegt werden, die als messbare Ersatzgröße für das Phänomen fungieren. Außerdem gehört zur Operationalisierung das Verfassen von Auswertungsvorschriften, damit klar ist, wie die Indikatoren gemessen und ausgewertet werden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.12). Anhand einer gewählten Messmethode (Befragung, Beobachtung oder Inhaltsanalyse) können die Indikatoren dann gemessen werden (wobei nicht jede Datensammlungstechnik geeignet ist, um einen bestimmten Indikator zu messen) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.12).

So sind die Verfahren zur Datenerhebung sehr vielfältig. Arten von Befragungen stellen narrative, explorative oder Tiefeninterviews, Leitfadeninterviews, standardisierte Interviews, eine persönlich-mündliche Befragung, eine schriftliche oder telefonische Befragung oder computergestützte Verfahren dar (vgl. Porst, 1998, S.13-16). Auch speziellere Formen wie eine Gruppendiskussion, Beobachtung, Inhaltsanalyse oder Experimente sind denkbar (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.40-72).

Der/die Forscher*in kann sich also für unterschiedliche Instrumente entscheiden, wie zum Beispiel für ein Beobachtungsverfahren, persönlich-mündliches Verfahren, die Erhebung anhand eines offenen Leitfadens oder für einen standardisierten Fragebogen (vgl. Porst, 1998, S.8).

Unter Forschungsformen werden empirische Vorgehensweisen verstanden, worunter beispielsweise eine Fallstudie, vergleichende Feldstudie oder ein Experiment fallen (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.81-83). Für die tatsächliche Datenerhebung und Entscheidung der Art der Befragung, soll sich der/die Forscher*in darüber Gedanken machen, ob er/sie die Daten selbst erheben möchte (beziehungsweise kann) oder dies einem Datenerhebungsinstitut übergibt (falls beispielsweise die Studie die eigenen Kapazitäten überschreitet und bundesweit vorgenommen werden sollte). Wird die Datenerhebung selbst organisiert, ist zu entscheiden in welcher Form diese stattfinden soll und wie die Stichprobe erreicht wird, beziehungsweise wer überhaupt in die Stichprobe hineingehört und ob die Daten anonym erhoben werden oder ob sie mit einer persönlichen Kontaktaufnahme erhoben werden. Es ist zu entscheiden, ob der/die Forscher*in die Stichprobe selbst befragt oder seine/ihre Persönlichkeit zurückhält (vgl. Porst, 1998, S.8). Um sich für eine Befragungsform zu entscheiden, kann es hilfreich sein, über das verfolgte Ziel nachzudenken. Wenn zum Beispiel ein mittelbarer Ansatz gewählt wird, werden Expert*innen über ihre Meinung/Einschätzung zum Untersuchungsobjekt befragt. Mit diesem Weg können schnelle Ergebnisse erzielt werden, doch gehen die Ergebnisse der Forschung nicht über die Meinungen der Expert*innen hinaus (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996). Auch der Standardisierungsgrad, also ob eine unstrukturierte (narrative Interviews), halbstandardisierte (Tiefeninterviews) oder standardisierte Befragung (exakte Vorgaben zur Formulierung, Reihenfolge der Fragen und Antwortmöglichkeiten) erfolgt, hat einen Einfluss auf die Befragungsform. Die Teilnehmeranzahl, also ob eine Einzel- oder Gruppenbefragung vorgenommen wird, ist auch ausschlaggebend, sowie die Wahl einer mündlichen oder schriftlichen Befragung. Auch die Häufigkeit der Befragung (einmalige oder mehrmalige), das Ziel der Ermittlung (ermittelnde Befragung, um Meinungen/Wissen/Gefühle zu erheben; vermittelnde Befragung, um den Befragten als Ziel einer informatorischen Kommunikation zu haben oder eine vermittelnde und ermittelnde Befragung, um zum Beispiel in klinisch-therapeutischen Interviews eine Diagnose/Vermittlung einer Therapie vorschlagen zu können), die Sprachlichkeit und die Art der Befragungssituation (Teilnehmer*innen wissen bewusst, dass sie befragt werden oder im Gegenteil, wissen nicht, dass sie befragt werden) können beeinflussen, wie sich der/die Forscher*in für die Form der Befragung entscheidet (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.27-32).

Da sich diese Masterarbeit an einer Befragung orientiert und hierfür einen Fragebogen nutzt, sollen drei Voraussetzungen für das Gelingen der Erhebung mitbedacht werden. Zum einen wird eine Willigkeit benötigt (also, dass eine Antwortbereitschaft bei den Teilnehmer*innen vorhanden ist), sowie eine Antwortehrlichkeit (also, dass die Befragten ehrlich antworten) und zum anderen auch eine Fähigkeit (also, dass die Teilnehmer*innen die nötigen Sprachkompetenzen besitzen, um die Fragen zu verstehen/sich auszudrücken und eine Sachkompetenz zur Thematik haben) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.27). Eine schriftliche Befragung beinhaltet zudem Risiken, wie dass nicht gewusst ist,

wer den Fragebogen überhaupt ausgefüllt hat, keine nachträglichen Erklärungen möglich sind und die Rücklaufquote gering ausfallen kann (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.30).

Bezogen auf die Population/Stichprobe sollte der/die Forscher*in klar definieren, wer in seiner/ihrer Forschung befragt werden sollte und warum. Die Größe der Population, welche befragt werden soll, kann dabei helfen zu determinieren, ob eine Vollerhebung stattfinden soll oder eine Stichprobe aus einer Population ausgewählt wird (vgl. Porst, 1998, S.9). Mit dem Begriff einer Vollerhebung wird gemeint, dass eine Erhebung aller Merkmalsträger*innen einer Grundgesamtheit (demnach alle Personen, die für die Untersuchung in Frage kommen) erfolgt (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.73). Wie man zur Stichprobe gelangt, stellt ebenfalls eine Herausforderung dar. Der/die Forscher*in kann sich entweder für eine willkürliche Auswahl, indem er/sie keine systematische Vorgehensweise verfolgt, sondern Personen einbezieht, die er/sie bereits kennt (und die bequem zu erreichen sind) oder für eine bewusste Auswahl der Stichprobe entscheiden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.74). Bei einer explorativen Studie ist es beispielsweise sinnvoll, extreme Fälle einzubeziehen, damit möglichst viele Variablenausprägungen einbezogen werden können, sodass hier eine bewusste Auswahl verwendet werden würde. Der/die Forscher*in kann allerdings auch das Konzentrationsprinzip nutzen. Bei diesem Verfahren wird sich auf eine bestimmte Gruppe innerhalb der Population fokussiert und sich hierbei auf diesen Teil der Stichprobe mit dem größten Einfluss fokussiert (zum Beispiel bei der Analyse von Unternehmen, würde sich auf die großen Unternehmen fokussiert werden und nicht auf die Kleinen, welche nur 20 % der gesamten Stichprobe darstellen würden) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.75). Eine weitere bewusste Methode, um zur Stichprobe zu gelangen, ist das Schneeballverfahren. Dieses wird umgesetzt, wenn die anvisierte Gruppe für Außenstehende schlecht identifizierbar ist. Hierbei kennt der/die Forscher*in jemanden aus der anvisierten Population und nutzt den/die Bekannten/Bekannte, um an seine/ihre Kontakte weitergeleitet zu werden und so zur anvisierten Stichprobe zu gelangen (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.75). Eine bewusste Form der Auswahl stellt zudem das Quotenverfahren dar, da hier festgelegte Merkmale (Quoten) bestimmt werden und daran orientiert die Stichprobe ausgewählt wird. So kann der/die Forscher*in zum Beispiel am Alter, Geschlecht, Einkommen oder Bildungsgrad festlegen, wer in die Stichprobe einfließen soll (möchte zum Beispiel zur Hälfte Männer und zur anderen Hälfte Frauen befragen) und wird nur Personen suchen, die den vorgegebenen Quoten entsprechen (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.75). Neben der willkürlichen und bewussten Auswahl der Stichprobe gibt es auch die Möglichkeit einer Zufallsauswahl/Zufallsstichprobe. Bei diesem Verfahren hat jede Person, die zur anvisierten Stichprobe gehört, eine Chance, in die Forschung einbezogen zu werden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.75). Ein solches Verfahren könnte zum Beispiel das Sammeln von Personen in einem Lostopf darstellen und durch das Ziehen würden dann die Personen bestimmt werden, die in die Forschung einbezogen werden würden. Dieses Verfahren kennzeichnet sich durch die Objektivität des/der Forschers/Forscherin aus.

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Bei dieser Masterarbeit wird sich auf die Population von luxemburgischen Grundschullehrkräften beschränkt und vor allem auf diejenigen, die mit dem Churermodell arbeiten. Die Auswahl der Stichprobe ist bewusst und könnte in einer konkreten Umsetzung nach dem Schneeballverfahren oder auch nach dem Quotenverfahren verfahren. Beim erstellten Fragebogen wurde vorgesehen, die Erhebung zwischen zwei vorbestimmten Schulen zu unternehmen, sodass die Stichprobe durch das Anschreiben der Präsident*innen dieser beiden Grundschulen kontaktiert werden könnte. Schließlich kann eine Sicherheit für die Repräsentativität einer Stichprobe nie ganz gegeben werden, da es immer mal vorkommen kann, dass Teilnehmer*innen den Fragebogen nicht ernst ausfüllen (keine validen Antworten) oder währenddessen abbrechen/diesen gar nicht ausfüllen (Fehlen von Daten oder zu wenige Daten) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.77). So bleibt stets kritisch zu hinterfragen, ob die tatsächlichen erhobenen Daten der Stichprobe für die Grundgesamtheit aussagekräftig sein können (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.77).

Sofern die Planung und Durchführung fest stehen, sollte ein Pretest durchgeführt werden, um die Qualität der Messinstrumente zu überprüfen (vgl. Porst, 1998, S.9). Der Pretest dient dazu zu ermitteln, ob die formulierten Fragen überhaupt das erheben, was der/die Forscher*in erheben möchte, zu zeigen, ob die Fragen verständlich formuliert sind und dazu, ob eine Handhabbarkeit besteht (vgl. Porst, 1998, S.9).

Nach der allgemeinen Darstellung des Forschungsaufbaus und der Umsetzung werden nun die einzelnen Schritte im Detail erläutert. Das theoretische Verständnis wird schließlich dazu beitragen, verstehen zu können, wie der erstellte Fragebogen zustande kam. Beginnend mit einem Einblick in die allgemein einzuhaltende Ethik einer Forschung, folgen die Gütekriterien einer Forschung und dann die Kernelemente zur Fragebogenerstellung, Ziel eines Fragebogens, den Aufbau, die Fragen- und Antwortformulierung, die Skalen, die Operationalisierung, der Pretest und abschließend die Ziele einer Forschung.

5.2 Forschungsethik

Die Durchführung einer Studie unterliegt bestimmten Kriterien der Forschungsethik. So wird von dem/der Forscher*in vor der eigentlichen Erhebung verlangt, bei der Begründung der Durchführung seiner/ihrer Studie ganz konkret zu beschreiben, was er/sie erforschen möchte, wie die Erhebung aussehen wird und was von den Teilnehmer*innen verlangt wird (und wie mit den erhobenen Daten im Nachhinein weitergearbeitet wird) (vgl. Friedrichs, 2014, S.81). Jedes Land hat eine Ethikkommission, die bestimmt, welche Kriterien erfüllt werden müssen, damit eine Forschung als ethisch korrekt betrachtet wird (zum Beispiel wird es als unethisch angesehen, wenn Teilnehmer*innen nur zum Teil

über die Gründe einer Studie informiert werden). Die American Sociological Association (ASA) gibt zum Beispiel klar vor, dass der/die Forscher*in dazu verpflichtet ist, die Teilnehmer*innen über die Art der Forschung zu informieren, sowie dass deren Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgt, sie über relevante Informationen der Durchführung und möglichen Einflussfaktoren zur Bereitschaft einer Teilnahme informiert werden müssen, als auch sonstige relevante Aspekte der Forschung angemessen beschrieben werden sollen und angegeben wird, dass bei Abbruch der Teilnahme dies keine negativen Folgen haben wird, sowie einen vertraulichen Umgang mit den Daten gewährleistet wird (vgl. Friedrichs, 2014, S.82). Ausnahmen über die Vollständigkeit der Informationen können bei psychologischen Studien genehmigt werden, wo beispielsweise ein Täuschungsverfahren eingesetzt wird, um an Ergebnisse zu gelangen, die bei der tatsächlichen Offenbarung des Forschungsinteresses, höchstwahrscheinlich nicht zu Stande kommen würden (vgl. Friedrichs, 2014, S.83).

Bezogen auf die Einwilligung der Teilnahme von Betroffenen, müssen Forscher*innen bei einer Erhebung in den Schulen, wo Kinder (Minderjährige) befragt werden, daran denken, eine Genehmigung von den Eltern zu erhalten, damit deren Kinder an der Studie teilnehmen dürfen. Allgemein sollen Teilnehmer*innen auch darüber informiert werden, ob die Studie im Nachhinein publiziert wird oder nicht, da dies auch einen Einfluss auf ihre Teilhabe haben kann. Schließlich kann es nur mit der Einwilligung der Teilnehmer*innen zur Umsetzung der Durchführung kommen.

Auch die Inhalte einer Studie sollen ethisch angemessen sein. So soll der/die Forscher*in über die gestellten Fragen reflektieren (sind die Fragen angemessen oder ethisch verwerflich, indem beispielsweise über private oder intime Inhalte befragt wird) und darüber, ob mit Zusatzwissen herausgefunden werden könnte, wer die Teilnehmer*innen sind. Es gilt, die Personen zu schützen und anonym zu halten, wenn vorgegeben wird, dass die Teilnahme auf anonymer Basis erfolgt (vgl. Friedrichs, 2014, S.86).

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Der hier erstellte Fragebogen erfüllt die ethischen Vorschriften, indem in der Einleitung das Forschungsinteresse und der Umgang mit den Daten beschrieben werden. Die anvisierte Stichprobe, also die Lehrkräfte beider Grundschulen, werden darüber informiert, dass ihre Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgt (und sie zu jeder Zeit abbrechen können) und dass ihre Daten nur im Rahmen dieser Studie genutzt werden würden. Außerdem wurde an die Anfrage einer Genehmigung des luxemburgischen Bildungsministeriums, der jeweiligen Präsident*innen und der Teilnehmer*innen des Pretests gedacht. Aus Gründen des Schutzes der Identität der Lehrkräfte wurde sich zudem gegen die Erhebung ihres Alters und Geschlechts entschieden (wenn die Erhebung, wie vorgesehen in zwei Schulen stattfinden würde und zufälligerweise bei der Stichprobe ein bestimmtes Alter nur einmal

vorkommen würde, könnte herausgefunden werden, wer diese Lehrkraft sei). Würde der Fragebogen nur als Inspiration von einzelnen Lehrkräften für die eigene Praxis genutzt werden und nicht im Rahmen einer Studie, würde keine Genehmigung benötigt werden, da es sich um einen privaten Nutzen handeln würde und die Daten nicht erhoben werden würden.

5.3 Gütekriterien

Neben der Forschungsethik soll der/die Forscher*in auch die Gütekriterien einer Forschung berücksichtigen, damit diese qualitativ hochwertig und nutzbar ist. Um die erhobenen Daten angemessen interpretieren zu können, müssen in der Datenerhebung und Auswertung bestimmte Gütekriterien berücksichtigt werden. So gibt es Gütekriterien zu der Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Messinstrumente und solche zu der gesamten Forschung in Hinblick auf die Generalisierbarkeit und Eindeutigkeit der Ergebnisse (vgl. Krebs & Menold, 2014, S.425). Messinstrumente müssen eine Objektivität, Reliabilität und Validität haben, um den Gütekriterien einer quantitativen Forschung zu entsprechen.

Zur Objektivität zählt, dass die Durchführung möglichst unabhängig vom/von der Forscher*in ist. Standardisierte Fragebögen können hierbei hilfreich sein, da bei eigenen erstellten Fragebögen, Faktoren, wie die Reihenfolge von Fragen, die Antwortvorgaben oder Befragungssituation, einen negativen Einfluss auf die Objektivität haben können. Auch bei der Auswertung helfen sorgfältige Dokumentationen der Datenaufarbeitung (statistische Analysen, Modifizierungen, Umgang mit fehlenden Daten) dabei, eine Objektivität zu gewährleisten.

Es ist von einer Reliabilität die Rede, wenn bei einer exakten Wiederholung die gleichen Ergebnisse erzielt werden können. Somit steht hier die Replizierbarkeit der Messungen im Vordergrund, welche die Genauigkeit der Erfassung der Objekte garantiert (vgl. Krebs & Menold, 2014, S.428). Es sollte demnach bei jeder Forschung beachtet werden, inwiefern die angewandten Messinstrumente dazu dienen, eine genaue Messung anzustreben (unabhängig von den zu messenden Inhalten), um von einer Reliabilität ausgehen zu können.

Das Gütekriterium der Validität umfasst, dass mit den Messinstrumenten die Inhalte gemessen werden, die gemessen werden sollen. Hierfür ist es notwendig, dass der/die Forscher*in die zu messenden Objekte genauestens beschreibt und konkretisiert, welche Dimension erfasst werden soll (bei der Einstellung von Lehrkräften muss beispielsweise beschrieben werden, welche Einstellung zu welchem Phänomen erfasst werden soll) (vgl. Krebs & Menold, 2014, S.431).

Bezogen auf das Forschungsdesign gelten Gütekriterien zur externen und internen Validität, zur statistischen Signifikanz und zur praktischen Relevanz. Die externe Validität umfasst die Betrachtung, inwiefern die Ergebnisse zu der im Vorfeld definierten Grundgesamtheit übertragbar sind. So wird hier

darauf geachtet, ob die Ergebnisse mit der Schätzung des Populationswertes einhergehen oder nicht (vgl. Krebs & Menold, 2014, S.435). Zur internen Validität gehört die Interpretation der Ergebnisse. Wenn das aufgestellte Design ermöglicht, die aufgestellten Hypothesen zu erklären, gibt es eine interne Validität. Diese fällt geringer aus, wenn der/die Forscher*in beispielsweise bei der Interpretation auf Alternativerklärungen zurückgreifen muss, um die Ergebnisse zu erklären (vgl. Krebs & Menold, 2014, S.435). Eine statistische Signifikanz bedeutet, dass die Ergebnisse einer Untersuchung nicht durch Zufall zustande gekommen sind. Dies sagt jedoch nichts darüber aus, ob die Ergebnisse praktisch bedeutsam sind. Die praktische Relevanz wird durch die Effektgrößen bestimmt, die die Stärke eines Zusammenhangs oder die Größe eines Unterschieds quantifizieren. Dies ist wichtig, da bei großen Stichproben selbst minimale Unterschiede statistisch signifikant werden können, obwohl sie praktisch unbedeutend sind (vgl. Krebs & Menold, 2014, S.437). Durch die Berücksichtigung von Effektgrößen lassen sich Forschungsergebnisse unabhängig von der Stichprobengröße interpretieren, was zu einem aussagekräftigeren Forschungsdesign beiträgt. Vor allem soll die Objektivität, Reliabilität und Validität berücksichtigt werden, damit die durchgeführte Forschung und ihre Ergebnisse sinnvoll und verwertbar für die Gesellschaft sind.

5.4 Fragebogengenerstellung & Ziel eines Fragebogens

Unter dem Begriff eines Fragebogens wird verstanden, dass dieser mehr oder weniger standardisierte Fragen zusammenfasst, mit dem Ziel, anhand der Beantwortungen von Personen theoretische Konzepte und Zusammenhänge zu überprüfen. Der Einsatz eines Fragebogens hilft demnach dabei, eine Theorie mit einer Analyse zu verbinden (vgl. Porst, 1998, S.21) und wird genutzt, um Sachverhalte zu beschreiben und Hypothesen zu testen (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.675). Hierbei muss der/die Forscher*in darauf achten, dass eine quantitative oder qualitative Übereinstimmung der Instrumente mit dem Forschungsziel besteht. Demnach werden Hypothesen durch einzelne Variablen operationalisiert und anhand von Fragen erhoben (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.675). So muss eine vollständige (quantitativ) oder inhaltlich angemessene (qualitativ) Operationalisierung aller Hypothesen erfolgen, damit das Forschungsziel untersucht werden kann. Alle theoretischen Begriffe sollten im Fragebogen wiederzufinden sein und die gut durchdachte Gestaltung des Fragebogens (Frageformulierung, Antwortkategorien, Art der Frage) sollte schließlich zu validen (gültigen) und reliablen (zuverlässigen) Antworten führen (vgl. Porst, 1998, S.21). Der Fragebogen sollte so gestaltet sein, dass zu erwartete Reaktionen vermieden werden, weshalb es wichtig ist, sich als Forscher*in mit kognitiven und kommunikativen Prozessen in Befragungssituationen auszukennen (vgl. Porst, 1998, S.21). Fragebögen können mit nur geschlossenen Fragen, nur offenen Fragen oder mit einer Mischung beider Fragearten gestaltet werden. Mit dem Fragebogen werden nicht nur Daten erhoben, sondern auch gesammelt und festgehalten (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.675).

Um einen reibungslosen Durchlauf des Fragebogens zu gewährleisten, eignen sich Überleitungstexte, um von einem Themenblock zum nächsten zu schreiten. Diese kleinen Texte sollen eine Orientierung geben und den Teilnehmer*innen die Chance geben, sich auf ein nächstes Thema einstellen zu können (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.677).

5.5 Aufbau eines Fragebogens

Beim Aufbau des Fragebogens stellt sich zunächst mal die Frage, in welcher Reihenfolge die Fragen angeordnet werden. Vor allem bei mündlichen Erhebungen spielt die Reihenfolge eine erhebliche Rolle, bei schriftlichen hingegen etwas weniger, da Teilnehmer*innen die Fragen nicht unbedingt in der gegebenen Reihenfolge beantworten werden.

Im Einstieg eines Fragebogens sollten Fakten oder Einstellungen erhoben werden, die unabhängig vom Wissen der Befragten sind, um nicht gleich die Befragten zu überfordern (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.676). Zu beachten wäre somit, dass Einstiegsfragen von allen Teilnehmer*innen zu beantworten sind und allgemein die Fragen spannend, themenbezogen und relevant für die Befragten sind (vgl. Porst, 1998, S.31). Gut geeignet sind offene Fragen, die einen klar ersichtlichen Bezug zur Forschungsfrage haben, da diese die Teilnehmer*innen motivieren und ihr Interesse für die weiteren Fragen weckt (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.676). Die Motivation der Befragten soll durchgehend erhalten oder sogar erhöht werden, um zu vermeiden, dass die Teilnehmer*innen den Fragebogen abbrechen (vgl. Porst, 1998, S.31). Die Logik des Aufbaus des Fragebogens sollte nachvollziehbar sein und zudem ist es hilfreich/sinnvoll, Fragen zu einem Themenblock zusammenzufassen. Die Eingliederung, mit Hilfe von thematischen Blöcken, hilft den Teilnehmer*innen dabei, sich auf ein Thema konzentrieren zu können und kann dazu beitragen, mögliche Verwirrungen zu vermeiden (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.676). Zentrale Fragen für die Forschung sollten in der Mitte des Fragebogens gestellt werden, da so eine hohe Anzahl an Antworten anvisiert werden kann (zum einen sollte die Konzentration und Motivation noch vorhanden sein und zum anderen ist es unwahrscheinlich, dass bis dorthin bereits viele den Fragebogen abgebrochen haben) (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.676). Sehr schwierige oder heikle Fragen sollten ebenfalls in der Mitte des Fragebogens gestellt werden. Wobei heikle Fragen sogar tendenziell eher am Ende gestellt werden sollten, da diese mit dem Risiko eines Abbruchs des Fragebogens oder Antwortverweigerung/abstürzenden Motivation einhergehen können. Ganz zum Schluss sollten jedoch wieder einfache zu beantworteten Fragen gestellt werden, da hier oftmals die Konzentration und Motivation der Teilnehmer*innen nachlässt. Abschließend kann der/die Forscher*in bei der Gestaltung des Fragebogens darüber nachdenken, ob es sinnvoll sei, Befragungshilfen in Form von Listen, Skizzen, Bildern oder ähnlichem zur Verfügung zu stellen, um Informationen optisch darstellen zu können und so das Verständnis zu erleichtern. Falls unter der Stichprobe es sein könnte, dass einige

einzelne Fragestellungen nicht sinnvoll beantworten könnten, wäre es gut, im Fragebogen die Option zu haben, eine Frage zu überspringen.

Schließlich spielt das Layout des Fragebogens eine bedeutende Rolle, da dieses darüber entscheidet, wie angesprochen sich die Teilnehmer*innen beim Ausfüllen fühlen und wie gut sie durch diesen navigiert werden können (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.680). Zu einem professionellen schriftlichen Fragebogen gehört eine Einleitung mit einer Beschreibung der Forschung/dem Ziel der Befragung, sowie eine Beschreibung der Form der Fragen und wie diese auszufüllen sind (vgl. Porst, 1998, S.33). Teilnehmer*innen sollen Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens erhalten, wissen, wie ihre Antworten genutzt werden (Datenschutz) und an wen sie sich bei Fragen zur Forschung wenden können. Der Fragebogen soll attraktiv gestaltet und übersichtlich sein. Das gewählte Deckblatt und Layout sollten Bezug zum Thema haben und am Ende sollte den Teilnehmer*innen gedankt werden. Auch die Möglichkeit, am Ende eine Anmerkung zum Fragebogen geben zu können, zeigt von Seriosität (vgl. Porst, 1998, S.33).

Um den Prozess der Gestaltung des Fragebogens endgültig abzuschließen, sollte der/die Forscher*in nach der Konstruktion noch einmal auf die am Anfang aufgestellten Hypothesen zurückgreifen und überprüfen, ob die Fragen tatsächlich dazu dienen, diese zu überprüfen oder sich vom eigentlichem Forschungsziel/dem zentralen Sachverhalt entfernen (nicht relevant sind) (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.683).

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Auf Grundlage dieser Theorie wurde entschieden, im erstellten Fragebogen zunächst Fragen zur Person zu erheben, anschließend die Themenblöcke zum Churermodell und dessen inklusivem Potenzial zu behandeln und den Fragebogen mit offenen Fragen abzuschließen. Die Zusammenfassung aller Fragen zur Umsetzung sowie zur Beurteilung des Churermodells ermöglicht es den Teilnehmer*innen, einen strukturierten Überblick über die gestellte Fragen zu erhalten. Dadurch wird ihnen bewusst, wie viele Fragen zu beantworten sind und welche Themenbereiche behandelt werden. Dies unterstützt die Befragten dabei, gezielter auf die einzelnen Fragen zu antworten, da sie konkreter erfassen können, was mit den jeweiligen Fragen gemeint ist. Zudem reduziert es das Risiko, dass sich Fragen für die Teilnehmer*innen überschneiden. Auf das Hinzufügen von Skizzen, Listen oder Bildern wurde bewusst verzichtet, da dies nicht als notwendig erachtet wurde. Die Option, Fragen zu überspringen, wurde ebenfalls nicht vorgesehen, da alle Lehrkräfte der Stichprobe mit dem Churermodell oder einzelnen Konzepten daraus arbeiten. Dadurch soll sichtbar werden, mit welchen Konzepten sie konkret arbeiten und wie sie diese in Hinblick auf eine inklusive Bildung bewerten.

Da das Layout eine bedeutende Rolle spielt, wurde sich bei dem hier erstellten Fragebogen für eine Einleitung (mit konkreter Beschreibung zur Forschung und Durchführung des Fragebogens), Aufteilung des Fragebogens nach Themen, für offene Fragen gegen Ende des Fragebogens (welche die Meinung der Teilnehmer*innen über die Zukunft des Modells befragen) und für eine Danksagung als Abschluss entschieden. Der erstellte Fragebogen enthält am Ende kein Kommentarfeld, da bei den Themenblöcken jeweils die Möglichkeit für Anmerkungen gegeben wurde (bei der Danksagung wird allerdings eine E-Mail angegeben, an die sich die Teilnehmer*innen bei Fragen wenden können). Der helle Hintergrund mit der Abbildung eines Stiftes soll den Bezug zur Schule herstellen und dazu beitragen, dass die Fragen gut lesbar sind und nicht durch eine Ikone im Hintergrund unlesbar werden.

5.6 Fragen- und Antwortformulierungen

Die Fragen eines Fragebogens gehören zu einem kommunikativen Prozess und stellen eine spezielle Form der Konversation dar (vgl. Porst, 1998, S.23). So benötigt die Formulierung von Fragen ein gut durchdachtes Konzept des/der Forschers/Forscherin, um auf einer verständlichen Ebene mit den Teilnehmer*innen zu kommunizieren. Stanley L. Payne hat 1951 ein Buch („The Art of Asking Questions“) zur Frageformulierung herausgebracht, was seither für viele Forscher*innen als Anhaltspunkt gilt, um Regeln für die Formulierung von Fragen aufzustellen (vgl. Porst, 2014, S.687).

Bevor auf die unterschiedlichen Formen von Fragestellungen eingegangen wird, sollte zunächst ein Verständnis dafür aufgebaut werden, wie Fragen überhaupt verständnisvoll gestaltet werden können, sodass ein qualitativ hochwertiger Fragebogen entstehen kann. Nach dem Modell („model of information processing in a survey situation“) von Strack Martin (1987:124ff.; in Porst, 2014, S.688) unterlaufen Personen einer Befragung vier Herausforderungen. Zuerst müssen Personen die Frage verstehen, um in einem zweiten Schritt die relevanten Informationen zum Beantworten der Frage im Gedächtnis zu haben. In einem dritten und vierten Schritt müssen Befragte ihr Urteil bilden und schließlich in das Antwortformat des Fragebogens einpassen. Die Qualität der Fragen bestimmt, inwiefern die Befragten diese vier Herausforderungen umsetzen können und dadurch auch, wie die Qualität der Antworten ausfällt.

Allgemein gilt in der Fragen- und Antwortformulierung, dass die Fragen und Antworten kurz, eindeutig, konkret formuliert sein sollen, dass keine Fremdwörter genutzt werden oder unverständliche/mehrdeutige Begriffe, dass die Fragen nicht suggestiv gestellt werden oder gar hypothetisch, sie die Teilnehmer*innen nicht überfordern sollen und schon gar nicht doppelte Verneinungen beinhalten sollen. Fragen müssen eindeutig gestellt werden und an die zu befragte Stichprobe von der Sprache her angepasst werden (vgl. Porst, 1998, S.27/28). Für das Sicherstellen der Verständlichkeit der Frage, sollten Befragten wissen, was alle Begriffe in der Fragestellung bedeuten und entnehmen können, was der/die Forscher*in mit der Frage wissen möchte (vgl. Porst, 2014,

S.689). Ein/eine Forscher*in kann sich an 10 Regeln orientieren, um eine Qualität der Fragestellungen zu gewährleisten;

1. Er/sie soll einfache und unzweideutige Begriffe verwenden, die von allen Befragten verstanden werden können.
2. Er/sie soll lange und komplexe Fragen vermeiden.
3. Er/sie soll hypothetische Fragen vermeiden.
4. Er/sie soll doppelte Stimuli und Verneinungen vermeiden.
5. Er/sie soll Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden.
6. Er/sie soll Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragten vermutlich nichts wissen.
7. Er/sie soll Fragen mit eindeutigem zeitlichem Bezug verwenden (Wird sich auf die Gegenwart oder ein genaues Datum in der Vergangenheit bezogen?).
8. Er/sie soll Antwortkategorien verwenden, die es den Personen erlauben, sich zuzuordnen und die alle Antwortoptionen abdecken (damit verhindert wird, dass eine Person eine Antwort nicht geben kann, da sich die Antwortoption nicht in den Antwortmöglichkeiten befindet).
9. Er/sie soll sicherstellen, dass der Kontext einer Frage nicht die Antwort beeinflusst (im Sinne, dass Fragen mit ihren Antwortmöglichkeiten einen Einfluss auf Folgefragen haben).
10. Er/sie soll unklare Begriffe definieren.
(vgl. Porst, 2000 in Porst, 2014, S.689-697)

Neben den Überlegungen, wie die Fragestellungen entsprechend formuliert werden, sollte sich der/die Forscher*in auch Gedanken über die Form der Fragestellungen machen, denn Fragen unterscheiden sich in ihrem Inhalt, ihrer Zielrichtung und Form voneinander.

Bezogen auf den Inhalt können Fragen zu Einstellungen, Meinungen, Überzeugungen, Wertorientierungen, Wissen, Verhalten oder zu Eigenschaften gefragt werden.

Unter der Form werden offene, geschlossene oder halboffene Fragen unterschieden. Offene Fragen geben im Gegensatz zu geschlossenen Fragen keine Antwortmöglichkeiten vor, sondern sollen in den eigenen Worten der Teilnehmer*innen beantwortet werden. Geschlossene Fragen begrenzen demnach die Antwortmöglichkeiten und können entweder nur eine zuverlässige Antwort erheben (Teilnehmer*innen müssen sich für eine Antwortoption entscheiden) oder mehrere zuverlässige Antworten erlauben (mehrere Kreuze können gesetzt werden). Offene Fragen erlauben es, dass die Teilnehmer*innen sich in gewohnter Sprache ausdrücken können und sind nützlich, wenn ein Objektbereich exploriert werden sollte. Allerdings müssen die Befragten sich verbal gut ausdrücken können und der/die Forscher*in hat einen hohen Aufwand bei der Vercodifizierung von offenen Fragen, da jede einzelne Antwort zu einer Kategorie orientiert werden muss (Kategorien werden aus den erhobenen Daten gebildet und sollen mit dem Forschungsziel übereinstimmen, vollständig sein, voneinander unterschieden werden können und eindeutig sein) (vgl. Züll & Menold, 2014, S.716). Des Weiteren kann die Interpretation bei der Vercodifizierung von offenen Fragen fehlerhaft sein.

Geschlossene Fragen erleichtern die Vercodung, doch birgt sich hier die Gefahr, dass Teilnehmer*innen sich in keiner der gegebenen Antwortoptionen wiederfinden. Bei Nominalskalen kann eine geschlossene Frage beispielsweise die Antwortoptionen *Ja* oder *Nein* geben, bei Ordinalskalen können geschlossene Antwortoptionen wie *stimmt*, *stimmt vielleicht*, *stimmt nicht* und bei einer metrischen Skala wäre es denkbar eine Anzahl zu befragen oder eine Skala vorzugeben, wo

Teilnehmer*innen von den Ziffern 1 bis 9 angeben sollen, inwiefern sie zustimmen/nicht zustimmen (1= stimmt, 9= stimmt nicht) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.36). Offene Fragen können allerdings die Motivation während des Ausfüllens des Fragebogens steigern und tragen dazu bei, zusätzliche Informationen zu erheben (vgl. Züll & Menold, 2014, S.713). Der Einsatz offener Fragen bietet sich vor allem dann an, wenn die Optionen an Antwortmöglichkeiten zu groß ausfallen würden oder der/die Forscher*in vermeiden möchte, die Teilnehmer*innen in eine Richtung zu lenken. Offene Fragen werden allerdings mit einem höheren Aufwand von den Befragten verbunden, wodurch das Risiko besteht, dass diese keine Antwort geben oder ein *weiß nicht* angeben. Offene Fragen sollten an das Thema der Untersuchung andocken und am Interessen der Befragten orientiert sein, damit Teilnehmer*innen bereit sind (motivierter sind) auf diese zu antworten (vgl. Züll & Menold, 2014, S.715). Zusätzlich müssen die Fragen so gestellt sein, dass klar ersichtlich wird, was von den Befragten erwartet wird. So können beispielsweise Angaben zur Formulierung (Stichworte, Auflistung, Beschreibung) eingefügt werden. Um eine Vollständigkeit bei den Beantwortungen zu erhalten, ist es ratsam, auch Antwortoptionen wie *sonstiges*, *weiß nicht* oder *trifft nicht zu* hinzuzufügen (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.36). Die Form von halboffenen Fragen gibt Antwortmöglichkeiten vor, hat allerdings ein Kommentarfeld, sodass sich Teilnehmer*innen zu ihrer Antwort erklären können. Diese Form von Antwortoption ist vor allem dann nützlich, wenn die möglichen Antworten auf eine Frage gut abgeschätzt werden können, doch nicht definitiv zu bestimmen sind.

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Der in dieser Arbeit erstellte Fragebogen enthält alle drei Antwortoptionen (sowie die Antwortoption *weiß nicht*) und bedient sich vor allem bei Fragen der Umsetzung und Beurteilung des Churermodells an halboffene Fragen, da auch hier aus der Literatur mögliche Antwortoptionen gefunden werden können, dennoch die Umsetzung und Beurteilung im großen Maß subjektiv ist und somit schwierig zu determinieren ist. Die bei diesem Fragebogen eingesetzten offenen Fragen sollen vor allem zusätzliche Informationen bei der Umsetzung und Bewertung des Modells geben. Auch hier kann die Umsetzung je nach Lehrkraft stark variieren, sodass ausschließlich geschlossene Fragen niemals ausreichend wären, um einen tieferen Einblick in die tatsächliche Praxisumsetzung zu erhalten und demnach zu verzerrten und ungenauen Daten führen würden. Die hier gestellten offenen Fragen verlangen vor allem eine Beschreibung der Teilnehmer*innen von ihren Erfahrungen mit der Inklusion, ihrer Bewertung des Churermodells für eine inklusive Bildung und welche positiven Erfahrungen sie bereits mit dem Modell sammeln konnten. Zusätzlich sollen die Befragten darüber reflektieren, wie das Modell zukünftig optimiert werden könnte. Mit diesen Fragen werden die Teilnehmer*innen selbst angesprochen, was zur Steigerung ihrer Motivation beisteuern soll. In der Regel fällt es Personen

leicht, über ihre alltägliche Arbeit zu berichten und anzugeben, was besser laufen könnte und somit auch einen Kommentar für die Zukunft verfassen zu können.

Der Ansatz, mit der Form von halboffenen Fragen zu arbeiten und somit quantitative und qualitative Verfahren miteinander zu kombinieren, ist in der Forschung als Mixed-Methods Ansatz bekannt (vgl. Kelle, 2014, S.153). In den 1920er Jahren wurden quantitative Verfahren streng von qualitativen getrennt, da beide Ansätze als gegensätzlich zueinander betrachtet wurden (verfolgen jeweils andere Ziele). Die quantitativen Verfahren haben eine Objektivität und Reliabilität im Fokus, wobei qualitative Verfahren sich auf eine Exploration und detaillierte Beschreibung von Einzelfällen beziehen (vgl. Kelle, 2014, S.155). Vorgelegte Verfahren und eine detaillierte Planung der Durchführung, wie es bei quantitativen Verfahren der Fall ist, stehen demnach in einer Kontroverse zu qualitativen Methoden. So wurden beide Forschungsmethoden lange Zeit als widersprüchlich zueinander gesehen. Erst mit den Psychologen Campbell und Fiske (1959), wurden beide Verfahren miteinander kombiniert, um eine Maximierung der Validität der Ergebnisse zu erhalten (vgl. Kelle, 2014, S.156). Die Methodenkombination wurde so gewählt, dass sie sich ergänzen, um verschiedene Phänomene beschreiben zu können. So kam mit der Entwicklung der Zeit eine Akzeptanz auf und es zeigte sich, dass eine Kombination beider Ansätze dazu geeignet sei, um Daten und Methoden zu validieren oder um unterschiedliche Ergebnisse zu erzielen, welche sich ergänzen sollen (vgl. Kelle, 2014, S.157). Methodologische Modelle, wie beide Forschungsmethoden zu kombinieren sind, gibt es nicht. Allerdings besteht in der Forschung die Übereinstimmung, dass die Verbindung beider Ansätze jeweils die Schwächen der einzelnen ausgleichen sollen (zum Beispiel Probleme einer sozialen Erwünschtheit oder nicht Positionierung entgegenzuwirken oder um Erklärungslücken füllen zu können) (vgl. Kelle, 2014, S.158).

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

In dem erstellten Fragebogen wurde ein Mixed-Methods Design (unter geschlossenen Fragen, gibt es die Möglichkeit einen Kommentar zu verfassen und so die Antwort zu erklären/ergänzen) gewählt, um die statistischen Fragen zu ergänzen und weitere Erklärungen zu der Umsetzung und Meinung zum Churermodell zu erheben. Vor allem, da nicht immer jedes Element wie in der Theorie umgesetzt wird, helfen die schriftlichen Ergänzungen, dabei ein größeres Verständnis für die Antworten auf die Fragen zu erhalten und einen vollständigeren Blick zu erhalten.

Neben der Entscheidung einer geeigneten Form kann der/die Forscher*in auch Fragen einbauen, welche eine bestimmte Funktion verfolgen. Hier kann zwischen einer sachlich-logischen und einer psychologischen Funktion unterschieden werden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.33). Fragen haben eine sachlich-logische Funktion, wenn Filterfragen (bestimmte Komplexe werden für einen Teil

der Befragten ausgeschaltet, da einige Fragen nur bestimmte Personengruppen ansprechen) oder Kontrollfragen (später auftauchende Fragen überprüfen die Richtigkeit von vorherigen Antworten) verwendet werden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.33). Eine psychologische Funktion liegt vor, wenn Trichterfragen (von allgemeinen Fragen wird zu spezielleren übergegangen), Einleitungs- oder Eisbrecherfragen (Frage soll nur als Auflockerung genutzt werden) oder Übergangsfragen (leiten von einer Frage zur nächsten) gestellt werden. Schließlich wird die Funktion auch über den Informationsstand bestimmt (ist der Tatbestand unbekannt, sind Begriffe unverständlich, werden die Begriffe mit anderen Sinngehalten belegt oder ist der Unterschied zwischen Tatsachen- oder Meinungsfragen unklar) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.34).

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

In dem hier erstellten Fragebogen wurde auf den Einsatz solcher spezifischen Formen von Fragestellungen verzichtet, da sie nicht als notwendig betrachtet wurden.

Schließlich zeigt sich, dass der/die Forscher*in auf einer Ebene mit den Teilnehmer*innen kommunizieren muss, welche für alle verständlich ist, damit die Fragestellungen gut beantwortet werden können und es zu möglichst wenigen Verzerrungen kommt. Somit wird im nächsten Unterkapitel ein Einblick in die Kognitionspsychologie geworfen, um zu verstehen, wie es zu Antwortverzerrungen kommen kann und welche es gibt.

5.6.1 Einfluss auf die Informationsverarbeitung/Antwortverhalten von Befragten

In der Kognitionspsychologie wird zwischen chronischen und situativen, verfügbaren Informationen unterschieden. Bei den chronischen Informationen handelt es sich um solche, die leicht im Gedächtnis zur Verfügung stehen, da sich die Person bereits öfter mit dem Sachverhalt beschäftigt hat. Bei situativen Informationen handelt es sich um solche, die nur unter bestimmten Bedingungen zum Vorschein kommen/wieder in Erinnerung gelangen. So kann zwischen Einstellungsfragen (kognitive Informationen; bereits gebildete Meinungen sollen abgefragt werden) oder Verhaltensfragen (situative Informationen; sich an relevante Ereignisse erinnern) unterschieden werden.

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Der hier erstellte Fragebogen knüpft an chronische Informationen und somit an Einstellungsfragen, da luxemburgische Lehrkräfte in der täglichen Umsetzung des Churermodells bereits mehrfach über dieses und seine dazugehörigen Konzepte nachgedacht haben. Zudem ist die inklusive Bildung in Luxemburg ein großes Thema und wird sogar verpflichtend als Aufgabe einer Lehrkraft gesehen,

sodass auch dieser Inhalt nicht nur in einigen bestimmten Situationen aufkommt, sondern Teil der täglichen Praxis darstellt. Die Unterscheidung dieser beiden Arten von Informationszugriff ist bedeutend, da daran orientiert sichtbar werden kann, wie Teilnehmer*innen auf die gestellten Fragen reagieren/antworten und wie hoch die gestellten Anforderungen sind.

Auch die Auswahl zwischen offenen oder geschlossenen Fragen hat Auswirkungen auf das Antwortverhalten. In der Kognitionspsychologie zeigt sich, dass offene und geschlossene Fragen verschiedene kognitive Anforderungen an die Teilnehmer*innen stellen (vgl. Porst, 1998, S.25). Geschlossene Fragen beeinflussen die Antwortoption beispielsweise mit der Rangordnung der Skalen und mit dem entschiedenen Skalenniveau. Teilnehmer*innen versuchen sich in die gegebenen Skalen einzuordnen und interpretieren die vorgegebene Skala als eine sinnhaft konstruierte. Es wird angenommen, dass die Skala eine reale Verteilung in der Gesellschaft widerspiegelt. Wenn beispielsweise nach dem Fernsehkonsum gefragt wird, wird angenommen, dass die vorgegebenen Stundenanzahloptionen die Anzahl des Konsums der Gesellschaft widerspiegeln. In so einer Skala versuchen sich die Teilnehmer*innen dort zu platzieren, wo sich vermutlich die meisten Leute befinden. Die Auswahl an Wertbereichen in einer Skala wird dementsprechend als Bezugsrahmen für das eigene Verhalten herangezogen und zum anderen wird aus den Werten entnommen, wie häufig dieses Verhalten in der Gesellschaft vermutlich vorkommt und sich daran orientiert. Ebenfalls kann eine zu große Auswahl an Antwortoptionen dazu leiten, dass sich die Teilnehmer*innen entweder für die zuerst genannten Kategorien oder zuletzt genannten Kategorien entscheiden, je nach gewählter Präsentationsform (bei schriftlichen Antwortoptionen neigen Teilnehmer*innen zu den erstgenannten Kategorien und bei vorgelesenen zu den letzten) (vgl. Porst, 1998, S.27).

Das Antwortverhalten wird zudem davon beeinflusst, was Befragte glauben, dass der/die Forscher*in mit der Forschung erreichen möchte. Somit ist es notwendig, dass im Voraus der/die Forscher*in den Teilnehmer*innen das Ziel der Untersuchung informativ darlegt. Die Informationen sollen wahrheitsgemäß sein und sich an wissenschaftlichen Theorien orientieren. Sie sollen die Bedeutung für die Forschung hervorheben, zielgerichtet und eindeutig formuliert sein. So kann umgangen werden, dass die Teilnehmer*innen versuchen, sich die Bedeutung für die Befragung selbst zu erschließen und dementsprechend möglicherweise anders die Fragen beantworten.

5.6.2 Antwortverzerrungen

Mit dem Begriff Antwortverzerrung ist gemeint, dass Teilnehmer*innen nicht ehrlich nach ihrer Meinung die Fragen beantworten. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, wie zum Beispiel, wenn die Formulierungen der Fragestellungen uneindeutig sind und die verwendeten Begriffe entweder den Befragten nicht bekannt sind oder eine mehrdeutige Interpretation haben (vgl. Müller-Böling &

Klandt, 1996, S.37). Vor allem sollen Begriffe wie *verbieten* oder *erlauben* in den Fragestellungen vermieden werden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.35).

Auch die Reihenfolge der gestellten Fragen kann einen Einfluss auf das Antwortverhalten haben, indem die Befragten beispielsweise davon ausgehen, dass eine gestellte Frage so platziert wurde, um die Antwort auf die folgende zu beeinflussen. Dies wird als Kontexteffekt beschrieben und meint, dass sich Sukzessions-, Reihenfolge- oder Platzierungseffekte im Fragebogen befinden können, welche schließlich zu Antwortverzerrungen führen (vgl. Schuman & Presser, 1981; Bradburn, 1983; Hippler & Schwarz, 1987; Schwarz und Sudman, 1992 in Porst, 1998, S.31).

Die häufigsten Formen von Antwortverzerrungen treten allerdings auf, wenn die Teilnehmer*innen von einer sozialen Erwünschtheit oder Zustimmungstendenz ausgehen (vgl. Rippl & Seipel, 2015, S.117). Eine soziale Erwünschtheit meint, dass Teilnehmer*innen nicht nach ihrer Meinung, sondern entsprechend einer subjektiv wahrgenommenen sozialen Norm die Fragen beantworten. Hierbei handelt es sich um gesellschaftliche oder gruppenspezifische Normen, welche für eine soziale Anerkennung als wichtig betrachtet werden. Je nachdem die Frage formuliert wird, kann beim Ausfüllen der Fragen eine soziale erwünschte Antwort bestärkt werden, da eine kulturelle Zugehörigkeit im Mittelpunkt steht. So sollen Forscher*innen die gestellten Fragen auf normrelevante Inhalte überprüfen und auf die Formulierung der Fragen achten.

Die Formulierung kann zudem zu einer Zustimmungstendenz führen, sodass Teilnehmer*innen den Items unabhängig ihres Inhalts zustimmen (vgl. Rippl & Seipel, 2015, S.119). Eine Tendenz zur Zustimmung kann vor allem bei Personen mit einer geringen Ich-Stärke, also einem geringen Selbstbewusstsein, verstärkt auftreten (vgl. Rippl & Seipel, 2015, S.119). Es ist also unabdingbar, dass der/die Forscher*in keine suggestiven Fragen formuliert, wie zum Beispiel „Sind Sie auch der Meinung, dass...“, da solche Fragen zu einer Zustimmung oder sozialen erwünschten Antwort verleiten und so die Antworten verzerren (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.35).

Schließlich können Antworthemmungen auch auftreten, wenn beispielsweise Fragen zu privaten/intimen Themen gestellt werden, die Teilnehmer*innen Furcht vor negativen Auswirkungen ihrer Antwort haben (Lehrkräfte sich beispielsweise nicht trauen das Churermodell zu kritisieren, da sie dann gegen die Moral der Schule/den/die Präsident*in gehen würden) oder über ein kriminelles Verhalten gefragt wird (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.37). Eine weitere Verzerrung kann durch die Erhebungssituation selbst hervorgehoben werden, vor allem bei einer Kontaktaufnahme mit einzelnen Befragten und anschließendem persönlichem Interview (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.37).

Verzerrungen können teilweise reduziert werden, indem der/die Forscher*in beispielsweise verdeckte Fragen/Ersatzfragen einsetzt, um indirekt eine Antwort für den interessierenden Fragebereich erheben zu können. Auch mehrere Antwortoptionen können dazu beitragen, Antworten zu verallgemeinern und somit intimere/privatere Fragestellungen einbauen zu können. Die Strategie des Verharmlosens oder Überrumpeln (sodass der/die Teilnehmer*in nicht über die Frage nachdenken kann) kann hilfreich sein, wenn über ein negativ sanktioniertes Verhalten befragt werden soll (oder wenn dieses Verhalten als normal dargestellt wird) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.37). Diese Formen des Abbaus von Antworthemmungen sind allerdings kritisch zu hinterfragen, da diese auch zu verzerrten Antworten führen können, indem Befragte sich beispielsweise imponiert fühlen, anzugeben, dass sie bereits einmal gestohlen haben, auch wenn dies nicht der Fall ist (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.37).

Schließlich führen Antwortverzerrungen zu unvollständigen Daten, welche, sei es durch fehlende Antworten, das Abbrechen des Fragebogens, einen Mangel an Teilnehmer*innen, Sprachbarrieren, Antwortverweigerungen, übersprungene Fragen oder durch die Inkompetenz auf die Frage antworten zu können, zu Schwierigkeiten der Datenanalyse führen (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.90).

5.7 Skalen

Nachdem der/die Forscher*in festgelegt hat, welche Inhalte und unter welchem Antwortformat befragt werden sollen, folgen Reflexionen über die Konstruktion der Antwortskalen.

Hierbei ist es empfehlenswert, dass der/die Forscher*in sich bereits Gedanken über die Datenauswertung macht, da die Formulierung der Frage bestimmt, welches Skalenniveau und welche anschließenden statistischen Verfahren folgen (vgl. Franzen, 2014, S.701). Zudem ist es für das gewählte Skalenniveau sinnvoll, sich die Frage zu stellen, ob die Studie für internationale Vergleiche herangezogen werden soll, denn dies würde bereits vorgeben, dass ein Trend- oder Paneldesign erforderlich sei (vgl. Franzen, 2014, S.702). Mit einem Trenddesign ist gemeint, dass die exakt gleichen Fragestellungen und Antwortoptionen wiederholt werden.

Eine ausgewählte Skala soll schließlich manifeste oder latente Variablen, also das Verhalten oder die Einstellung von Personen, erheben und schließlich messen. Diese Variablen werden mit Symbolen oder Zahlen versehen, damit sie eine kodifizierte Benennung erhalten und so ein Bezugssystem entstehen kann (eine Skala) (vgl. Franzen, 2014, S.705). Allgemein stellt sich als Forscher*in bei der Gestaltung der Skala die Frage, wie viele Antwortkategorien gegeben werden sollten, ob eine gerade oder ungerade Anzahl verwendet wird (es demnach eine Mittelkategorie gibt), ob eine einzelne Beschriftung der Kategorien oder eine Bezeichnung von den jeweiligen Endpunkten vorgenommen wird, ob eine verbalisierte oder numerische Form der Skala genutzt wird, ob eine Skala positiv oder negativ beginnt (auf- oder absteigend ist) und ob die Verbalisierung itemspezifisch oder standardisiert vorgenommen wird (vgl. Franzen, 2014, S.702). Wie die Entscheidungen auch ausfallen mögen, ist es

entscheidend, dass die Skalen den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen. Es lässt sich in der Regel feststellen, dass die Validität eher von der Frageformulierung abhängt und dass die Reliabilität zunehmend durch die gewählte Skala beeinflusst wird. Je mehr Antwortmöglichkeiten zur Verfügung stehen, desto höher fällt die Reliabilität aus (vgl. Franzen, 2014, S.703).

Mit der Zeit zeigte sich in der Forschung, dass sich eine numerische Skala mit sieben plus/minus zwei Skalenpunkte bewährt hat (vgl. Cox, 1980 in Porst, 1998, S.29 & vgl. Miller, 1956 in Franzen, 2014, S.705). Vor allem bei einer Ratingskala (beispielsweise von *stimme sehr stark zu* bis *stimme überhaupt nicht zu*), sollte die Skala in 7 bis 9 Kategorien unterteilt sein, damit möglichst gleiche Intervallstände garantiert werden können (vgl. Franzen, 2014, S.706/707).

Ebenfalls zeigte sich, dass Befragte mit einem hohen Bildungsstand nachweislich besser mit ausdifferenzierten Skalen von sieben oder mehreren Abstufungen zurechtkommen, als Personen ohne hohen Bildungsgrad (vgl. Franzen, 2014, S.705). Dieses Wissen kann dem/der Forscher*in nützlich sein, um bei seiner/ihrer Forschung über die Anzahl an Antwortmöglichkeiten zu entscheiden (wenn eine allgemeine Bevölkerungsbefragung unternommen wird, sollte er/sie weniger Skalen verwenden) (vgl. Franzen, 2014, S.706). Zudem kann aus der Forschung entnommen werden, dass sich eine ungeordnete Antwortvorgabe bei einer Nominalskala anbietet und eine geordnete Antwortvorgabe dann nützlich ist, wenn beispielsweise das Ausmaß einer Zustimmung/Ablehnung von Personen zu einer Aussage gemessen werden sollte (vgl. Franzen, 2014, S.705).

Als Forscher*in muss sich ebenfalls für oder gegen die Auswahl einer Mittelkategorie entschieden werden, also ob eine gerade oder ungerade Anzahl an Antwortkategorien gegeben wird. Eine solche Kategorie könnte dazu führen, dass sich Teilnehmer*innen für diese als eine Art Ausweichmöglichkeit entscheiden, wenn sie sich nicht positionieren möchten oder keine eigene Meinung zum Thema haben. Allerdings kann bei einem Verzicht auf die Mittelkategorie den Teilnehmer*innen die Chance entnommen werden, sich tatsächlich in diese Kategorie zu positionieren (vgl. Porst, 1998, S.29). Zudem kann es bei Verzicht der Mittelkategorie vorkommen, dass Befragte sich bedrängt fühlen und im Zweifelsfall eher die Frage bejahen, was zu Messfehlern führen würde (vgl. Franzen, 2014, S.706). Wenn sich für eine Mittelkategorie entschieden wird, kann durch die Antwortoption *weiß nicht* vermieden werden, dass Befragte aus einer Meinungslosigkeit heraus antworten (vgl. Converse/Presser, 1986 in Franzen, 2014, S.706). Allerdings könnte diese Antwortmöglichkeit auch ausgewählt werden, um den kognitiven Aufwand zu minimieren und die Fragestellung nicht bewusst lesen zu müssen (vgl. Franzen, 2014, S.706).

Es zeigt sich, dass nicht nur die Fragestellungen und Inhalte, sondern auch die ausgewählte Skala, zu Antwortverzerrungen führen kann. Ein gewähltes Skalenniveau gibt Hinweise zur Interpretation der

Frage und kann beispielsweise eine soziale erwünschte Antwort fördern (vgl. Franzen, 2014, S.704). Um dem entgegenzuwirken, sind offene numerische Antwortmöglichkeiten eine gute Option. Zudem erlaubt eine solche Skala die Variablen auf dem höchstmöglichen Skalenniveau zu messen. Eine genaue numerische Abfrage kann jedoch bei heiklen Themen, wie die genaue Anzahl des Einkommens oder bei Fragen zu Einstellungen, Werten, Meinungen oder Einschätzungen, zu Antwortverweigerungen leiten (vgl. Franzen, 2014, S.705).

Eine weitere Verzerrung kann auch entstehen, wenn sich der/die Forscher*in für das Verwenden einer gleichen Skala für den gesamten Fragebogen entschieden hat, da dies für Teilnehmer*innen auf Dauer ermüdend sein kann (vgl. Franzen, 2014, S.705).

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Bei dem entworfenen Fragebogen wurde sich für eine ungerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten, demnach für eine Mittelkategorie entschieden. Diese Entscheidung wurde getroffen, da es tatsächlich vorkommen kann, dass ein Element des Churermodells nur *manchmal* in der Praxis umgesetzt wird und nicht täglich. Würde diese Kategorie entfernt werden, würden die Teilnehmer*innen sich vermutlich eher dafür entscheiden, dass ein bestimmtes Konzept eher nicht umgesetzt werden würde, auch wenn es zweimal die Woche der Fall wäre (was also zu einer Verzerrung der Daten führen würde). So wurde sich hier bewusst für eine Mittelkategorie entschieden, um zu verhindern, dass ein ungenaues Bild der Umsetzung des Modells entsteht oder wie die Lehrkräfte die Auswirkungen auf die Schüler*innen bewerten (auch hier ist es schwierig sich als Lehrkraft klar für eine Seite zu positionieren, sodass die Kategorie *weiß nicht* hinzugefügt wurde). Die Skala orientiert sich an fünf Antwortmöglichkeiten, um die Teilnehmer*innen nicht zu überfordern. Zusätzlich wurde sich für die Nutzung gleicher Skalen für jeweilige Themenblöcke entschieden, damit die Befragten sich schnell im Fragebogen orientieren können und es leichter haben, diesen auszufüllen. Konkret wurden zwei unterschiedliche Skalen entworfen, um diese jeweils an die Fragestellungen anpassen zu können (es handelt sich immer um eine fünfstufige Skala) und so dennoch eine kleine Abwechslung zu haben und einer Ermüdung vorzubeugen. Die Skala wurde jeweils aufsteigend gestaltet (also zum Beispiel von *immer* bis *nie*), da empirisch keine Studien belegen, dass eine aufsteigende oder absteigende Skala einen Einfluss auf das Verhalten der Befragten haben würde (die Annahme, dass Teilnehmer*innen die Antwortoptionen, die sie zuerst lesen und ihren Vorstellungen entspricht, wählen, wurde bisher nicht belegt) und diese Gestaltung als passend/optisch ansprechend empfunden wurde (vgl. Franzen, 2014, S.708).

5.8 Operationalisierung von Daten

Nachdem der Fragebogen gestaltet wurde, muss der/die Forscher*in sich überlegen, wie die gesammelten Antworten im Anschluss ausgewertet werden. Dieser Vorgang wird mit einer Operationalisierung der Daten verbunden.

Die Operationalisierung beinhaltet drei Arten von Indikatoren (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.17). Zu *definitionalen Indikatoren* gehören Begriffe, die irgendwann von einer Person festgelegt worden sind. *Korrelative Indikatoren* beruhen auf Wahrscheinlichkeitsaussagen, welche durch eine Mehrzahl an aufkommenden Fällen als höchstwahrscheinlich zusammenhängend gesehen werden (also, dass zum Beispiel Fieber ein Indikator für Krankheit ist). Die *kausale Indikatoren* beschreiben eine Ursache oder Wirkung und werden von einer Theorie abgeleitet (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.18). Hierbei handelt es sich also um eine Untersuchung von Eigenschaften mit zwei Merkmalsausprägungen, welche als *Variablen* gekennzeichnet werden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.14). In einer Untersuchung von Variablen (kausalen Indikatoren) werden abhängige (Wirkung) von unabhängigen (Ursache) Variablen voneinander unterschieden und analysiert, wie sich diese beiden gegenseitig bedingen. Diese Unterscheidung von Indikatoren ist demnach bedeutend, da es als Forscher*in wichtig ist, bestimmen zu können, inwiefern der ausgewählte Indikator tatsächlich das zu messende Phänomen misst. Der Grad der Genauigkeit der Messung, also die *Validität*, muss für eine zuverlässige Forschung gewährleistet werden.

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Beim erstellten Fragebogen wird sich auf kausale Indikatoren gestützt, da eine vorhandene inklusive Bildung (Wirkung) durch das Nutzen des Churermodells beschrieben werden soll (was wiederum von der Theorie abgeleitet wurde). Das Churermodell stellt also die unabhängige Variable dar und die inklusive Bildung die abhängige Variable, da das Modell eine Ursache darstellen soll, die einen Einfluss auf den Unterricht haben soll und eine Wirkung auf die inklusive Bildung haben soll. Eine intervenierende Variable (eine, die zwischen den anderen beiden Variablen steht) stellt in diesem Fragebogen die Umsetzung der Lehrkräfte dar (beziehungsweise ihre Qualifikation).

Sobald die Indikatoren festgelegt sind, sollte der/die Forscher*in eine Messvorschrift festlegen, also eine Anweisung, wie die Erfassung der Indikatoren zu folgen hat (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.18). Hiermit soll bestimmt werden, inwiefern das ausgewählte Verfahren tatsächlich dazu führt, das zu messen, was gemessen werden sollte. Es wird demnach über den Genauigkeitsgrad der Messung reflektiert, welcher schließlich bestimmt, ob die Forschung reliabel ist. Die *Reliabilität* kennzeichnet sich dadurch aus, dass mit den gegebenen Messvorschriften jeder/jede Forscher*in zu dem gleichen

Resultat kommen wird (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.19). Eine gegebene Reliabilität gilt als notwendige Voraussetzung, um von einer Validität ausgehen zu können.

Die Indikatoren müssen in diesem Schritt also empirischen Begriffen (Zahlen) zugeordnet werden. Diese Zuordnung wird nicht willkürlich bestimmt, sondern folgt festgelegten Regeln (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.20) und orientiert sich an Merkmalsträger (Objekte, Fälle oder Subjekte), an Merkmaldimensionen (Merkmale oder Eigenschaften dieser Objekte) oder an Merkmalsausprägungen (Werte/Ausprägungen zu diesen) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.13).

Die Indikatoren zu den unterschiedlichen Messniveaus (nominalskaliertes, ordinalskaliertes oder metrisches Messen) werden demnach anders codiert und folgen unterschiedlichen Zuordnungen.

Beim nominalskaliertem Messen werden Zahlen so zugewiesen, dass jedem Objekt genau ein Wert auf der Skala der Merkmaldimensionen zugewiesen werden kann (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.21). Die Zahl wird durch eine Benennung widergespiegelt und hilft dabei, die einzelnen Merkmalsausprägungen voneinander zu unterscheiden. Mit der Nominalskala (der niedrigsten Form der Skalenniveaus) lassen sich demnach nur Unterscheidungen feststellen (vgl. Cleff, 2008).

Beim ordinalskaliertem Messen wird eine Rangordnung ausgedrückt, die beispielsweise einen Vergleich von zufrieden bis unzufrieden aufweist (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.21). So kann der/die Forscher*in die Intensität einer Merkmalsausprägung herausfinden (vgl. Cleff, 2008). Hier können demnach Entschlüsse wie größer/kleiner, weniger/mehr oder besser/schlechter getroffen werden (vgl. Cleff, 2008).

Beim metrischen Messen werden Wertabstände zwischen den einzelnen Objekten ausgedrückt, wie zum Beispiel die Zeiten bei einem Wettbewerb, wobei die Skala die Abstände der Merkmalsträgern widerspiegelt (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.21). Die metrische Skala wird als höchste Form betrachtet, da hier die Informationen in eine Rangordnung gebracht werden können und zudem darüber Auskunft gegeben werden kann, wie groß der Abstand zwischen den Merkmalsausprägungen ist (vgl. Cleff, 2008). Je höher das Messniveau oder die ausgewählte Skala, desto bedeutender wird die statistische Auswertung, da mehrere Verfahren angewendet werden können. Die Entscheidung des Skalenniveaus beeinflusst demnach das gewählte statistische Verfahren (vgl. Cleff, 2008).

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

In dem hier erstellten Fragebogen wurde sich zunehmend für eine Ordinalskala entschieden (im Einstieg bei den Fragen um die eigene Person handelt es sich um eine Nominalskala), um bestimmen zu können, inwiefern ein bestimmtes Konstrukt des Churermodells umgesetzt wird und wie dieses bezogen auf die inklusive Bildung von den Lehrkräften bewertet wird. Die Ordinalskala reicht von *immer bis nie* oder von *stimme voll zu* bis *weiß nicht*.

Für die statistische Auswertung von Ordinalskalen können der *Median* (Mittelwert, wo die Hälfte darüber und die andere darunter liegen), die *Terzile* (Ausprägung wird in drei gleich besetzte Drittel geteilt) oder die *Spearman Rang-Korrelation* (Ausmaß eines Beziehungszusammenhangs zwischen zweier Variablen wird ausgedrückt) berechnet werden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.22). Nominalskalen können lediglich auf die Verteilung, Häufigkeit eines Merkmals geprüft werden oder auf Abweichungen der erwarteten Zellenbesetzung von den beobachteten Zellenbesetzungen (durch einen Chi-Quadrat-Test). Bei metrischen Skalen können zusätzlich die *arithmetische Mitte* (durchschnitt, Wert einer Verteilung), die *Standardabweichung* (durchschnittliche Abweichung der einzelnen beobachteten Werte vom arithmetischen Mittelwert), die *Pearson Korrelation* (Beziehungsmaß zwischen zwei Variablen), die *Regressionsanalyse* (Struktur zwischen einer abhängigen und (mehreren) unabhängigen Variablen) und die *Faktorenanalyse* (Aufdecken von Metavariablen hinter den Beobachtungsvariablen) analysiert werden (Müller-Böling & Klandt, 1996, S.22).

Bei Messungen von Gefühlen oder Einstellungen wird oft angenommen, dass sich diese Konstrukte nicht messen lassen, doch muss bedacht werden, dass das Messen an sich keiner mechanischen, sondern logischen Operation folgt (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.22). Zudem spiegeln sozialwissenschaftliche Phänomene auch Variablen wider, die eine Klasse von Merkmalen darstellen. Die Ausprägungen dieser Merkmale sind oftmals erfassbar, auch wenn hierfür ein Phänomen zuerst in mehrere Dimensionen heruntergebrochen werden muss (und dadurch eine stufenweise Operationalisierung erfolgt). Die Frage der Operationalisierung von sozialwissenschaftlichen Phänomenen soll sich demnach auf die realisierbaren Messniveaus konzentrieren und nicht darüber debattieren, dass solche qualitativer Natur und somit unmessbar seien (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.23). Aus diesem Grund kann mit dem erstellten Fragebogen mit ordinalskalierten Messungen bestimmt werden, inwiefern luxemburgische Lehrkräfte bestimmte Konstrukte des Churermodells umsetzen und wie ihre Einstellung zu bestimmten Elementen einer inklusiven Bildung in diesem Rahmen aussieht.

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Das gewählte Skalierungsverfahren orientiert sich beim erstellten Fragebogen an einer Likert-Skalierung. Hierbei werden mehrere Items zusammengestellt und die vorgegebenen Antworten erhalten bestimmte Zahlenwerte (diese werden bei der Auswertung addiert) (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.23). So kann beim erstellten Fragebogen beispielsweise die Skalierung von *stimme voll zu* bis *weiß nicht*, so nummeriert werden, dass *stimme voll zu* die Ziffer 1 erhält und *weiß nicht* die Ziffer 5. Es muss allerdings bedacht werden, dass sich der entworfene Fragebogen an einem Mixed-Method Ansatz orientiert und demnach nicht alle Antworten gleich operationalisiert werden können.

Bezogen auf die offenen Fragen, müssen die gegebenen Antworten zu Kategorien zugeordnet werden. Diese Kategorien entstehen durch die Aussagen der Lehrkräfte. Die Codes werden demnach anhand des Datenmaterials entwickelt, im Gegensatz zu den geschlossenen Fragestellungen, wo die Codes die zählbaren Sachverhalte repräsentieren und deswegen einer strengen Reliabilität und Objektivität unterliegen. Beim Nutzen beider Methoden soll der/die Forscher*in achtsam sein, da das Risiko besteht, qualitativen Codes eine Aussagekraft zu unterstellen, die sie nicht haben (vgl. Kelle, 2014, S.159).

5.8.1 Datenerfassung und mögliche Analyseverfahren

Nachdem ein Verständnis dafür aufgebaut wurde, wie Fragestellungen gestaltet werden sollten und auf welche Merkmale ein*e Forscher*in achten muss (bei der Gestaltung, sowie bei der nachträglichen Auswertung), soll darauf eingegangen werden, wie die Umfrage überhaupt ablaufen soll und wie die Stichprobe kontaktiert werden soll, damit es schließlich zu einer Datenerfassung kommen kann.

Wie bereits im Einstieg unter den ethischen Vorschriften beschrieben wurde, ist es beim Anschreiben der Teilnehmer*innen eines Fragebogens notwendig, diese über die Untersuchung angemessen zu informieren. Beim Anschreiben soll der/die Forscher*in das Vorgehen kurz beschreiben, seine/ihre Kontaktdaten für Rückfragen zur Verfügung stellen und die Anonymität der Befragten hervorheben (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014, S.683). Zudem sollen Teilnehmer*innen bei der Ansprache darüber informiert werden, weshalb ihre Teilhabe relevant und sinnvoll ist. Der Nutzen der Befragung soll erkenntlich sein und zeigen, wie die Erhebung zu einer Verbesserung Ihrer Lebenswelt beisteuern kann. Mit dem Anschreiben wird ein erster Eindruck vermittelt, weshalb es wichtig ist, dass der/die Forscher*in seriöse und professionell wirkt, indem alle relevante Informationen zu seiner/ihrer Person, Forschung und zu den Projektleiter*innen offengelegt werden (und eine Unterschrift des/der Projektleiters/Projektleiterin vorhanden ist).

Die eigentliche Datenerfassung kann schließlich online über einen Computer oder schriftlich in Papierformat durchgeführt werden. Wie bei der Operationalisierung beschrieben, erhalten die Daten jeweils einen Code, um im Nachhinein mit einem Auswertungsverfahren (wie zum Beispiel SPSS) ausgewertet zu werden. Geschlossene Fragen, also solche Fragen, wo die Teilnehmer*innen nur ein Kreuz zu setzen haben, werden in der Regel Ziffern verpasst, damit die Datenerfassung durch die direkte Eingabe von Codeziffern erfolgen kann. Im Gegensatz dazu müssen offene Fragen, wo die Teilnehmer*innen also einen Text verfassen, selbst vercodet werden. Zu jeder offenen Frage muss ein Codeplan entwickelt werden, welcher die Dimensionen umfasst, die von den Fragen abgeleitet werden können (vgl. Porst, 1998, S.10). Die Texte können somit zu den nummerierten Dimensionen des

erstellten Codeplans zugeordnet werden und mit Ziffern codiert werden (und somit im Datensatz aufgenommen werden).

Sobald alle Daten vorhanden sind, müssen fehlende oder unzulässige Werte gekennzeichnet und korrigiert werden. Dann kann die Übersetzung in die Sprache des ausgewählten Auswertungsprogramms erfolgen und die Daten schließlich analysiert werden (vgl. Porst, 1998, S.11). Das Definieren von fehlenden Daten ist wichtig, da bei einer bewussten Verweigerung einer Antwort von einer Verzerrung der Ergebnisse ausgegangen wird, bei einer Inkompetenz auf die Frage antworten zu können, jedoch nicht unbedingt eine Verzerrung vorliegen muss (wenn beispielsweise eine Person in Rente nicht angeben kann, was ihr Gehalt ist, da sie keines bekommt und dies der Realität entspricht) (vgl. Lück & Landrock, 2014, S.402). Solche Werte sollten nicht in die Berechnungen einfließen und dementsprechend nicht codiert werden. Der/die Forscher*in soll zudem den Datensatz auf mögliche Fehler untersuchen, die beispielsweise durch Tippfehler, technische Fehler oder Irrtümer auf Seiten der Befragten entstehen können (vgl. Lück & Landrock, 2014, S.404). Solche Verfahren der Datendokumentation (Codebuch, Methodenbericht über die Prozesse der Datenerhebung, Erstellung der Messinstrumente, Stichprobenauswahl,... und interne Dokumentation über die statistische Auswertung) sind von Bedeutung, damit der/die Forscher*in selbst und auch andere nachvollziehen können, wie die Forschung durchgeführt wurde und wie die Ergebnisse zustande kamen. Nur so können die Daten archiviert werden und für weitere Forschungen verwendbar gemacht werden (vgl. Lück & Landrock, 2014, S.408).

Bei der Auswertung können dann unterschiedliche Analysen angewendet werden. Zu den univariaten Analysen gehören zum Beispiel die Betrachtung der Randverteilung oder Häufigkeitsauszählung. Die bivariate Analyse soll Zusammenhänge zwischen messbaren Variablen sichtbar werden lassen anhand von Tabellenanalysen oder bivariaten Korrelationen. Schließlich können multivariate Analysen Zusammenhänge zwischen mehreren messbaren oder latenten Variablen darstellen (mit einer Faktorenanalyse, Clusteranalyse oder Regressionsanalyse zum Beispiel) (vgl. Porst, 1998, S.12). Eine weitere Analyse stellt die Inferenzstatistik dar, wo herausgefunden werden soll, inwiefern die Verhältnisse in der Stichprobe auf die Grundgesamtheit übertragbar sind (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.90).

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Bei dem hier erstellten Fragebogen wäre vor allem eine univariate Analyse für die Umsetzung des Churermodells relevant (wie häufig die Lehrkräfte ein bestimmtes Konstrukt des Modells in ihren Klassen umsetzen) und die multivariate Analyse (um erkennen zu können, welche Konstrukte des Modells mit dem Konstrukt einer Inklusion einhergehen).

5.9 Pretest

Es sollte bisher ersichtlich geworden sein, dass das Erstellen eines Fragebogens enorm anspruchsvoll ist. Aus diesem Grund gilt es, als unabdingbar, einen Pretest durchzuführen, bevor die eigentliche Hauptstudie durchgeführt wird. Es handelt sich um eine Art Testlauf des eigentlichen Fragebogens, um die Qualität dieses Erhebungsinstruments zu analysieren und daraufhin aufbessern zu können (vgl. Porst, 1998, S.32). Wie bereits erläutert, durchlaufen Befragte nach der Kognitionspsychologie vier Phasen, bevor sie Fragen und die Antwortmöglichkeiten verstehen können (vgl. Faulbaum et al., 2009, S.40 in Weichbold, 2014, S.300). Eine Frage muss zuerst verstanden werden, damit anschließend eine Informationsgewinnung folgt und daraus leitend ein Urteil gebildet werden kann und es zu einer Antwort kommt. Bei einem Fragebogen können bei diesen vier Schritten Schwierigkeiten auftreten, indem die Frage nicht verstanden wird, die Informationen nicht mehr im Gedächtnis sind, wenn die Antwort erfolgen soll, das Urteil durch beispielsweise eine soziale Erwünschtheit beeinflusst wird oder die Antwortkategorien nicht mit der gewünschten Antwort übereinstimmen. Durch den Pretest sollen solche Hürden entlarvt werden, damit sie in der eigentlichen Erhebung nicht vorkommen. Ziel eines Pretests ist es also potenzielle Fehlerquellen in einem Fragebogen zu entlarven, sowie diesen auf seine Verständlichkeit und weitere Faktoren (aufkommende Probleme/Schwierigkeiten bei Fragen, das Interesse und die Aufmerksamkeit der Befragten bei einzelnen Fragen, die Häufigkeitsverteilung der Antworten, die Reihenfolge der Fragen, die Zeitdauer, technische Schwierigkeiten oder auch Kontexteffekte) zu überprüfen. Der Pretest gilt als notwendig, da bei einer quantitativen Befragung der Fragebogen nach Beginn der Erhebungsphase nicht mehr umgeändert werden kann (vgl. Weichbold, 2014, S.299).

Wie ein Pretest auszusehen hat und wie die Durchführung vorgenommen werden sollte, ist nicht klar definiert (vgl. Porst, 1998, S.37). Allgemein gilt als Orientierungsrahmen, dass der Pretest einmalig und unter möglichst realistischen Hauptstudienbedingungen erfolgen sollte, zudem sollte dieser den Beteiligten die Aufgabe geben, Probleme und Auffälligkeiten bei der Durchführung zu berichten/zum Vermerken, damit der/die Forscher*in am Ende des Pretests mit den Reaktionen der Befragten Rückschlüsse auf die Verständlichkeit und Gestaltung des Fragebogens ziehen kann. Bezogen auf die Teilnehmer*innen des Pretest, müssen diese nicht Teil der anvisierten Stichprobe sein, sollten jedoch zu dieser ähnlich sein.

Methoden, wie das Think-aloud (Befragten sollen ihre Gedanken während des Ausfüllens laut aussprechen), das Probing (nachdem eine Antwort gegeben wurde, werden Zusatzfragen gestellt), dem Paraphrasing (Befragten sollen die Fragen in ihren Worten wiedergeben), das Confidence Rating (Befragten geben an, wie sicher sie sich beim Beantworten der Frage gefühlt haben) oder die Analyse der Latenzzeit (hier wird mit der benötigten Zeit, um eine Antwort zu geben, gemessen, wie schwierig eine Frage ist) können für einen Pretest angewendet werden (vgl. Weichbold, 2014, S.301).

Auch der Austausch innerhalb einer Expert*innengruppen, ein Tiefeninterview (um herauszufinden, wie die Fragen oder Begriffe verstanden werden) oder eine Checkliste könnten eingesetzt werden (vgl. Weichbold, 2014, S.300).

Mit dem ausgefüllten Pretest kann der/die Forscher*in die Antwortverteilungen analysieren und daraus schließen, ob Probleme beim Verständnis aufkamen (wenn beispielsweise ein großer Anteil mit *weiß nicht* geantwortet hat). Bei einem persönlichen Pretest kann auch das Verhalten der Befragten Ausschluss darüber geben, wie verständnisvoll der Fragebogen ist und ob dieser in einer angemessenen Dauer ausgefüllt werden kann (vgl. Weichbold, 2014, S.302).

Ein Fragebogen kann zudem mehreren Pretests unterliegen, vor allem wenn durch den ersten Pretest viele Veränderungen vorgenommen wurden und neue Fragen integriert wurden (vgl. Weichbold, 2014, S.303).

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Da ein Pretest vor einer Durchführung eine Notwendigkeit darstellt, wurde sich auch bei dem hier erstellten Fragebogen Gedanken über einen Pretest gemacht. Es handelt sich um einen schriftlichen Pretest, welcher in einem digitalen Austausch (über E-Mail) verwendet werden könnte. In diesem erhalten die Befragten eine kleine Einführung, wie sie diesen zu verstehen haben und welche Antworten sie zu den jeweiligen Kategorien formulieren könnten. Es wurde sich auf die Methode des Probings fokussiert, wo Teilnehmer*innen zuerst die Frage beantworten und erst daran anschließend über diese reflektieren sollen (über die Verständlichkeit, wie die vorgegebene Skala empfunden wird, ob die Fragestellung als überflüssig gesehen wird und ob sie weitere sonstige Kommentare hinzufügen möchten). Im Pretest wird deswegen zuerst die Frage mit den Antwortmöglichkeiten gestellt und erst anschließend taucht eine Kiste auf, wo die Befragten ihre Gedanken zur Fragestellung und den Antwortoptionen notieren können. Am Ende des Pretests werden die Teilnehmer*innen gebeten, sich schriftlich zum gesamten Fragebogen zu äußern, um einen Gesamteindruck erhalten zu können (Zeitaufwand,...). Der Pretest könnte schließlich an einige Lehrkräfte geschickt werden, die mit dem Churermodell arbeiten oder auch an solche, die sich mit diesem Modell gut auskennen.

5.10 Ziele von Forschungen

Nachdem ausführlich beschrieben wurde, wie ein Fragebogen zu gestalten ist und worauf der/die Forscher*in bei der gesamten Planung seiner/ihrer Forschung achten sollte und welche unterschiedlichen Möglichkeiten bestehen diese in die Tat umzusetzen, sollte auch nachvollzogen werden können, wofür sich ein solcher Aufwand lohnt.

Empirische Forschungen verfolgen das Ziel, Hypothesen auf ihre Bewährung hin zu überprüfen und werden dementsprechend mit Hilfe einer Forschung entweder falsifiziert (verworfen, da die Realität anders aussieht, als in der Hypothese angenommen) oder bestätigt. Wobei belegte Hypothesen nur darlegen, dass in dem genauen Rahmen/Setting der Untersuchung sich diese bewährt haben und nicht als allgemeingültig angesehen werden können (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.92). So ergibt sich, dass Forschungen vor allem dabei helfen, vorwissenschaftliche Erkenntnisse nochmals zu überprüfen, diese in anderen Rahmenbedingungen zu überprüfen oder dabei helfen zu versuchen, Einsichten in Zusammenhänge mit der Realität zu finden (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.93).

Neben der Tatsache, dass die Erkenntnisse aus den erhobenen Daten dazu dienen, die Realität/Wirklichkeit zu beschreiben und zu erklären, helfen die Aussagen auch dabei Aussagen über bestehende Systeme ausüben zu können und darüber wie zukünftige Systeme gestaltet werden könnten (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.86). Vor allem die Aktionsforschung (Forscher*in versucht Bedürfnisse der Beteiligten zu berücksichtigen und handelt mit diesen im Feld) und die Forschung durch Entwicklung (es wird etwas entwickelt, in der Realität umgesetzt und dann erst darüber geforscht, weshalb es funktioniert) tragen dazu bei, mehr über die Schaffung von Systemen herauszufinden.

Übertragung auf den entwickelten Fragebogen:

Die Forschung zum Churermodell kann als eine Forschung durch Entwicklung betrachtet werden, da vor allem in Luxemburg das Modell seit ungefähr vier Jahren umgesetzt wird und es bisher kaum Forschungen zu diesem gibt (sowie allgemein Forschungen dazu fehlen, das Modell auf ein inklusives Potenzial hin zu analysieren und sich erst mit der Zeit einige Forschungen in diese Richtung entwickelt haben). So kann auch hier durch die Ergebnisse der Umsetzung erforscht werden, welche Ursachen den Erfolg des Modells bestimmen (das Modell kann als erfolgreich gesehen werden, da immer mehrere luxemburgische Lehrkräfte sich dem Modell widmen und dieses versuchen in ihren Klassen umzusetzen und zudem weil schweizerische Lehrkräfte dieses als empfehlenswert bezeichnen).

Eine Forschung durch Entwicklung, wie die hier angestrebte zum Churermodell, kann hilfreich sein, um Hinweise für zukünftige Gestaltungsprozesse entnehmen zu können. Demnach würde die Umsetzung dieser Forschung dazu beitragen, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Konzepte oft von den luxemburgischen Lehrkräften umgesetzt werden und darauf aufbauend, wie das Modell zukünftig optimiert werden könnte. Es ist allerdings zu beachten, dass sich die Erkenntnisse bei dieser Forschungsart nicht verallgemeinern lassen und nur für den luxemburgischen Kontext gültig wären (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.87).

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass wissenschaftliche Erkenntnisse zu einer praktischen Verwertung in der Realität beisteuern sollen und dabei helfen, Kenntnisse für die Praxisgestaltung zu gewinnen. Inwiefern die erhobenen Daten eine Verwertbarkeit haben, hängt allerdings von dem Informationsgehalt und dem Wahrheitsgehalt der empirischen Erkenntnisse ab und demnach davon, wie qualitativ hochwertig die Forschung gestaltet wurde (vgl. Müller-Böling & Klandt, 1996, S.93 & S.95).

6. Erstellter Fragebogen zur Überprüfung der Umsetzung einer inklusiven Bildung mit Hilfe des Churermodells

6.1 Motivation für die Entwicklung eines Fragebogens

Der Grund für das Erstellen eines Fragebogens zur Analyse des inklusiven Potenzials des Churermodells entstammte (wie bereits erwähnt) aus eigenen Interessen heraus und durch die erarbeitete Literatur. Als tätige Lehrkraft in Luxemburg habe ich persönlich erfahren, wie schwierig es ist, dem Konzept der Inklusion (wobei luxemburgische Lehrkräfte dazu verpflichtet sind, inklusiv zu arbeiten) gerecht zu werden. In einem Praktikum wurde ich auf das Churermodell aufmerksam, wodurch ich anfangs, mich mehr für dieses Modell zu interessieren und in die Thematik hineinzulesen. Hierbei fiel mir auf, dass viele Kernelemente mit denen einer inklusiven Bildung einhergehen, weswegen ich mich gefragt habe, inwiefern das Modell nützlich sein könnte, um so zu arbeiten. In der gegenwärtigen Literatur gibt es kaum Studien dazu, wodurch sich dann schließlich die Motivation für diese Masterarbeit erschloss.

Konkret stand im Vorfeld fest, dass ein quantitatives Verfahren genutzt werden sollte, um mehrere Lehrkräfte zum Modell befragen zu können (Interviews beziehen nur eine geringe Stichprobe ein und sind somit weniger aussagekräftig für Verallgemeinerungen). Dadurch stand fest, dass ein Fragebogen erstellt werden sollte und zudem einer in digitaler Form, um die Reichweite erhöhen zu können. Da in Luxemburg bisher noch wenige Schulen mit dem Modell arbeiten, sollte der erstellte Fragebogen dazu dienen einen Vergleich zwischen der Schule, die am längsten mit dem Modell arbeitet (seit fünf Jahren) und mit der Schule, die erst vor einem Jahr eröffnet wurde und somit erst kürzlich mit dem Modell vertraut ist, zu machen. Diese Art von Erhebung würde in der Umsetzung einen interessanten Einblick darüber geben, wie das Modell von erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrkräften umgesetzt und empfunden wird. Vor allem könnte sich mit den Daten erheben lassen, welche Konzepte besonders oft umgesetzt werden und wie die Lehrkräfte das Modell bezogen auf sein inklusives Potenzial beurteilen. Um die Einstellung der Lehrkräfte optimal erheben zu können, wurde sich für einen Mixed-Methods Ansatz entschieden, da so die Lehrkräfte anhand von Kommentarfeldern und offenen Fragen ihre gegebenen Antworten besser erläutern können (und zudem so der Gefahr von ungenauen Daten entgegengewirkt werden kann, indem die Lehrkräfte beispielsweise sich nicht in einer der vorgegebenen Antwortoptionen wiederfinden würden und dadurch falsche Aussagen oder gar keine Aussage geben würden). Schließlich sollte so eine größere Stichprobe erreicht werden können und dennoch den Blick für das Individuelle nicht verloren gehen.

6.2 Inklusion messen

Im erstellten Fragebogen soll gemessen werden, inwiefern das Churermodell ein inklusives Potenzial hat. Somit ist es wichtig, zu wissen, wie das Konzept der Inklusion überhaupt gemessen werden kann, da der Begriff sehr ungenau ist und in vielen Studien unterschiedlich gehandhabt wird.

Im Allgemeinen lässt sich erkennen, dass verschiedene Schwerpunkte gesetzt und analysiert werden.

Um die Inklusion zu messen/beurteilen, wird sich oftmals auf standardisierte Testverfahren bezogen.

Diese setzen vor allem den Fokus auf eine gezielte Förderung, um die vom System vorgelegten Leistungserwartungen zu erfüllen (vgl. Langner & Jugel, 2019). Der Fokus liegt auf einer Beurteilung der Ist-Situation, die an Standardisierungen festgelegt wird. Dieses Vorgehen birgt die Gefahr, ein defizitäres Menschenbild zu fördern, da es zu einer starken Betonung der Leistung kommt und der Fokus auf Individualität und Anerkennung des Individuums verloren geht. Es wird sich demnach in erster Hinsicht von dem Konzept der Inklusion entfernt (das Subjekt selbst geht verloren) und den Eindruck vermittelt, dass Menschen „normalisiert“ werden sollen, indem alle Lernende ein Standardniveau erreichen sollen (vgl. Grosche, 2015, S.27).

Allerdings kann die Diagnostik selbst nicht inklusiv sein. Entscheidend ist der Umgang mit dieser.

Damit Lehrkräfte die Diagnostik zur Inklusion wertvoll für den eigenen Unterricht nutzen können, sollen sie verstehen, dass das Ziel dieser nicht das Erreichen von normativen Leistungsanforderungen darstellt, sondern es darum geht die Lernausgangslagen und -bedingungen zu analysieren (vgl.

Langner & Jugel, 2019, S.140). Diagnostische Prozesse helfen demnach dabei, das Kind besser verstehen zu können und daraufhin individuell subjektbezogene Entwicklungschancen zu schaffen (vgl. Langner & Jugel, 2019). Damit Lehrkräfte also die Kinder in ihren Klassen optimal fördern

können und in den Worten von Vygotsky (1987) auf die Zone der nächsten Entwicklung bringen können, benötigen Lehrkräfte diagnostische Verfahren, um herauszufinden, auf welcher aktuellen Entwicklungszone sie sich befinden (vgl. Prengel, 2016). Im Vordergrund steht also eine

Unterstützung der Umsetzung von individualisierten Lernwegen und eine Steigerung einer

Partizipation/Beteiligung am Unterricht. Die Diagnostik sollte also nicht im Sinne des Erreichens von Lernleistungen verstanden werden, sondern vielmehr als hilfreiches Tool, um die Partizipation und Beteiligung am Unterricht steigern zu können (vgl. Langner & Jugel, 2019, S.138). Lehrkräfte sollen die Diagnostik (auch wenn sie sich an standardisierten Testverfahren stützt) nutzen, um zu erkennen, wie die Umsetzung von individualisierten Lernwegen gegeben werden kann (vgl. Prengel, 2016).

Die inklusive Diagnostik soll insofern im Kontext einer Ermöglichung der Teilhabe verstanden werden, welche nur durch eine gezielte Beobachtung und umfangreiche Dokumentation der Entwicklungs- und Lernprozesse der Schüler*innen von den Lehrkräften ermöglicht werden kann.

Diagnostik im inklusiven Bereich im Kontext der Schule verfolgt demnach das Ziel eines individualisierten Unterrichts, wo an der Entwicklung jedes einzelnen Kindes angesetzt wird und dadurch passende Lernangebote gestaltet werden können. Darüber hinaus soll ein Unterricht im

Kontext von Inklusion ein individualisiertes Lernen in Kooperation ermöglichen, also das Lernen mit anderen Schüler*innen ermöglichen (vgl. Langner & Jügel, 2019, S.148).

Schlussendlich dient eine Diagnostik im inklusiven Bereich dazu, das pädagogische Handeln anzupassen, mit dem Ziel, alle Schüler*innen am Unterricht teilhaben zu lassen und in ihren individuellen Lernprozessen voranschreiten zu lassen. Dieses Verständnis stimmt mit dem Inklusionsverständnis von Grosche (2015) (siehe Punkt 3.10) sowie mit dem in dieser Arbeit verfolgten Inklusionsverständnis überein.

Zu den Instrumenten der Diagnostik gehören beispielsweise Selbstassessment, Peerassessment oder auch Kompetenzraster, Portfolios und freie Texte (vgl. Prengel, 2013, S.7). In Verbindung mit der Analyse der speziellen Bedürfnisse der Kinder kann die Lehrkraft dann zu vielseitigen Hilfsmitteln zurückgreifen und einen barrierefreien Unterricht gestalten. Je nach ausgewähltem Instrument werden unterschiedliche Schwerpunkte einer Inklusion analysiert. In der Diagnostik von Inklusion kann sich aufgrund der Ungenauigkeit des Begriffs zum Beispiel auf vier unterschiedliche Ebenen/Schwerpunkte im schulischen Kontext fokussiert werden (vgl. Göransson & Nilholm).

- A. **„Platzierungsdefinition** („placement definition“): Schulische Inklusion ist die Platzierung von Schüler*innen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelklassen (Original: „inclusion as placement of pupils with disabilities/in need of special support in general education classrooms“).
- B. **Spezifische Individualisierungsdefinition** („specified individualised definition“): Schulische Inklusion ist die Berücksichtigung der sozialen und akademischen Bedarfe von Schüler*innen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelklassen (Original: „inclusion as meeting the social/academic needs of pupils with disabilities/in need of special support“).
- C. **Allgemeine Individualisierungsdefinition** („general individualised definition“): Schulische Inklusion ist die Berücksichtigung der sozialen und akademischen Bedarfe *aller* Schüler*innen in Regelklassen (Original: „inclusion as meeting the social/academic needs of *all* pupils“).
- D. **Gemeinschaftsdefinition** („community definition“): Schulische Inklusion ist die Schaffung von Lerngemeinschaften in Regelklassen mit bestimmten Eigenschaften (die sich stark zwischen Studien unterscheiden) (Original: „inclusion as creation of communities with specific characteristics (which could vary between proposals)“).“ (zitiert nach Grosche & Lücke, 2020, S.33)

In Bezug auf diese Masterarbeit wird sich der erstellte Fragebogen auf die allgemeine Individualisierungsdefinition von Inklusion bezogen. Diese fokussiert sich auf die Berücksichtigung

und Ermöglichung von hohen akademischen Kompetenzen und tiefen sozialen Erlebnissen aller Schüler*innen (also mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) (vgl. Grosche & Lüke, 2020, S.33). Für die Operationalisierung werden hierfür Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung genutzt. So soll der hier erstellte Fragebogen, welcher sich an luxemburgische Lehrkräfte wendet, als diagnostisches Mittel dazu dienen, die Inklusion nicht als eine Methode zu analysieren, sondern als das Resultat der Anwendung von gewissen Methoden (hier das Churermodell). Der Fragebogen verfolgt demnach das Ziel herauszufinden, wie die akademischen und sozialen Bedarfe aller Schüler*innen am besten gefördert werden können (die Inklusion stellt hierbei eine abhängige Variable dar, welche nach Grosche und Lüke (2020) oft intervallskaliert wird), indem analysiert wird, wie die Lehrkräfte ihren Unterricht (basierend auf dem Churermodell) selbst einschätzen in Bezug auf dessen inklusiven Potenzials. Diese Erhebung dient dazu herauszufinden, inwiefern eine Chancengleichheit/Partizipation und kulturelle Teilhabe im Unterricht durch die Methode des Churermodells ermöglicht werden kann (vgl. Prengel, 2014).

So ergibt sich, dass der hier erstellte Fragebogen sich darauf bezieht, ob bestimmte pädagogische Methoden (hier das Churermodell) differenziell wirksam sind. Im Fokus liegt die Frage, wie Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernbedingungen und -voraussetzungen effektiv unterrichtet werden können, also wie in einer heterogenen Regelklasse die akademischen Kompetenzen aller Schüler*innen gefördert werden können (vgl. Grosche & Lüke, 2020, S.47).

6.3 Vorgehensweise zur Erstellung des Fragebogens

Zur Inspiration für die Gestaltung des tatsächlichen Fragebogens wurde sich zuerst an die Theorie angelehnt. Aus dieser wurden zentrale Elemente herausgearbeitet, die in Verbindung mit einer inklusiven Bildung gebracht werden können, sowie auch Indikatoren gesucht, die zum Konzept des Churermodells gehören, um über dessen Umsetzung eine Auskunft geben zu können. Das Forschungsinteresse muss klar sein, um passende Items für einen Fragebogen zu finden. Aus diesem Grund war es wichtig bei diesem Schritt sich ausschließlich auf Merkmale zu fokussieren, die tatsächlich typisch für das Churermodell und für eine inklusive Bildung sind.

Typisch für die Feststellung der Umsetzung des Churermodells (also die Merkmale) sind nach der Theorie;

- das Vorhandensein eines Sitzkreises
- die Möglichkeit von Selbstbestimmung und Mitbestimmung der Lernenden (Wahlmöglichkeit bezüglich des Arbeitsplatzes und der Lernaufgaben)
- kurze Inputs der Lehrkraft vor jeder Einheit und das Zusammenfinden nach einer Einheit im Sitzkreis, um über die Lernerfahrungen sich austauschen zu können
- keine festen Sitzplätze (außer im Sitzkreis)
- Materialien der Klasse haben ihren festen Standort im Klassenzimmer
- Individualisierung möglich (Lehrkraft hat während den Einheiten mehr Zeit, auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen)
- Co-teaching (mehrere Lehrkräfte und Fachkräfte können sich im Raum befinden)
- Autonomes und soziales Lernen (gibt Phasen, wo alle Schüler*innen gemeinsam lernen)

- Lernende wissen, welches Mindestniveau sie zu erreichen haben
- Lehrerpult verliert an Bedeutung

Bezogen auf die Verbindung des Churermodells und einer inklusiven Bildung wurden vor allem folgende Items herausgearbeitet:

- Lernaufgaben -> ermöglichen ein differenziertes Lernen (jeder/jede auf seinem/ihrem Niveau und in seinem/ihrem Tempo) und somit eine individuelle Förderung
- Lernmaterial wird aufbauend organisiert
- Arbeit nach Kompetenzen wird ermöglicht
- Lehrkräfte als Lernbegleiter*innen (geben individuelle Rückmeldungen an die Kinder)
- Lernprozess jedes Kindes ist der Lehrkraft bekannt und dient als Anhaltspunkt, um den Unterricht zu planen (die Lernaufgaben)
- Individuelle Lernbegleitung für Schüler*innen mit einem Förderbedarf wird ermöglicht (mehrere Personen können sich im Raum bewegen)
- Individuelle Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen werden berücksichtigt (indem die Kinder in ihrem Tempo lernen können und bestimmen können, wo und mit wem sie am besten lernen)
- Ermöglicht Teilhabe & Chancengleichheit, da jedes Kind am Unterricht teilnehmen kann
- Schüler*innen erhalten Anerkennung und Wertschätzung (werden bei ihrem individuellen Lernprozess gefördert und im Fokus steht die individuelle Entwicklung)
- Alle Kinder fühlen sich willkommen
- Regelmäßiger Austausch zwischen den Eltern, Kindern, Lehrkräfte und Fachkräfte, um über den Lernprozess des Kindes zu sprechen (im Fokus liegen die Stärken)
- Lehrkräfte arbeiten im Team (kooperieren mit anderen Lehrkräften)
- Modell kann zu jeder Zeit umgesetzt werden (Schüler*innen müssen nicht angepasst werden)

Schlussendlich wurde sich auf die Rückmeldungen der schweizerischen Lehrkräfte bezogen und auf die einzelnen pädagogische Konzepte (Binnendifferenzierung, Raum als dritter Pädagoge, offener Unterricht, Motivation), um weitere Items aus der Literatur entnehmen zu können, die kennzeichnend für die Arbeit mit dem Churermodell sind;

- Unterricht wird mit einer höheren Motivation und positiverem Arbeits- und Lernverhalten verbunden
- Reduktion an Hausaufgaben
- Kinder finden sich schnell im Modell zurecht
- Intensivere Lernphasen machen sich bemerkbar
- Kinder lernen ruhiger und konzentrierter (sind weniger abgelenkt)
- Lernenden werden selbstständiger
- Mehr Zeit für Einzelgespräche (Lehrkraft kann sich intensiver mit einzelnen Kindern befassen)
- Förderung der Sozialkompetenzen
- Kinder wollen von sich aus Verantwortung für ihr Lernen übernehmen
- Kinder fühlen sich wohl (bei den Lehrkräften und Kindern entwickelt sich durch das Konzept des Raumes als dritten Pädagogen ein positiveres Raumgefühl)
- Kinder lernen über ihr Handeln zu reflektieren und dieses anzupassen
- Kinder erwerben Lernstrategien
- Verschiedene Lerntypen werden angesprochen
- Zusammengehörigkeitsgefühl wird gestärkt
- Kinder können voneinander lernen / Klassengemeinschaft wird gestärkt (lernen sich selbstständig mit Inhalten auseinanderzusetzen, als auch die Perspektiven der anderen anzunehmen)
- Rituale helfen bei der Strukturierung des Schulalltags
- Im Rahmen eines offenen Unterrichts sollte eine didaktisch-inhaltliche Öffnung gewährleistet werden, indem die Lernaufgaben am Vorwissen der Kinder anknüpfen

- Das Churermodell fördert die Motivation (durch die Option der Selbstbestimmung), was wiederum das Lernverhalten positiv bestärkt und zu konzentrierteren/effektiveren Lernphasen führt (und besseren Leistungen)

Herausforderungen:

- Passende Lernaufgaben zu gestalten
- Organisationsaufwand des Unterrichts steigt (Lehrkräfte benötigen mehr Zeit bei der Unterrichtsplanung)
- Raumveränderung ist eine Herausforderung für die Lehrkraft
- Lehrkräfte müssen mutig sein und sich trauen, die Verantwortung teilweise abzugeben (indem Kinder selbst über das Niveau der Lernaufgaben bestimmen)
- Lehrkraft muss enorm präsent sein, um zum richtigen Zeitpunkt einzugreifen und die Schüler*innen zu unterstützen
- Ressourcen müssen für die Klassenraumgestaltung vorhanden sein
- Nicht alle Kinder kommen mit dem Differenzierungsangebot zurecht
- Lernaufgaben können überfordernd sein
- Kinder können Frustrationen haben, durch ein zu hohes und überforderndes Lernangebot
- Offene Struktur kann überfordernd sein (nicht jedes Kind weiß, wie es am besten lernen kann)
- Kinder müssen lernen, mit den Wahlmöglichkeiten und dem selbstständigen Arbeiten zurechtzukommen
- Lehrkräfte sollen den Kindern gezielte Reflexionsfragen stellen, damit diese lernen, selbst Alternativen zu finden/auf Lösungswege zu kommen
- Mehr Lärm während den Einheiten aufgrund von Sitzplatzwechsel

Auf Basis der identifizierten Indikatoren konnte im nächsten Schritt eine Hypothese formuliert werden. Die zentrale Annahme dieser Masterarbeit lautet: „Lehrkräfte können mit dem Churermodell inklusiv arbeiten“. Um diese Hypothese überprüfen oder widerlegen zu können, musste sie zunächst operationalisiert werden. Dies bedeutet, dass messbare Kriterien definiert werden, die in einem empirischen Verfahren erfasst werden können. Daher wurde ein Fragebogen entwickelt, um die relevanten Indikatoren systematisch zu messen. Die Wahl eines Fragebogens als Forschungsmethode ergab sich aus der Tatsache, dass das inklusive Potenzial des Churermodells bislang nicht mit einer größeren Stichprobe überprüft wurde. Die Stichprobe wurde gezielt gewählt, indem sich auf Luxemburg fokussiert wurde, da diese Land um eine inklusive Bildung bereits enorm bemüht ist und es fünf Schulen gibt, die mit diesem Modell arbeiten. Mit dieser klaren Forschungsstrategie konnte im nächsten Schritt die Entwicklung eines geeigneten Fragebogen vorangetrieben werden, um das Forschungsvorhaben methodisch umzusetzen.

6.3.1 Aufbau auf vorhandenen Fragebögen

Der in dieser Arbeit entwickelte Fragebogen basiert auf bereits vorhandenen Fragebögen, die jedoch nicht vollständig übernommen wurden. Vielmehr dienten sie als Orientierung und Inspiration für die eigene Gestaltung. Aus diesem Grund wird im Folgenden auf diese bestehende Fragebögen eingegangen, um zu verdeutlichen, warum sie lediglich als Anregung dienten und nicht eins zu eins übernommen werden konnten.

Nachdem sämtliche Items aus der Literatur herausgearbeitet wurden, begann die Suche nach bereits existierenden Fragebögen zum Churermodell. So hat beispielsweise Reto Thöny selbst einen Fragebogen entwickelt, der zur Überprüfung der Umsetzung des Modells genutzt werden kann (vgl. Thöny, 2017b, S.19).

Entwicklungsfelder im Churermodell

Stelle fest, wo du in Bezug auf die Merkmale des Churermodells stehst.

1 = Ich stehe noch ganz am Anfang.
2 = Wenige Ansätze sind erkennbar.
3 = Mache ich bereits, wenn auch nicht konsequent.
4 = Setze ich so um.

Fragebogen	1	2	3	4
1 Schulzimmer umstellen Das Schulzimmer ist eine Lernlandschaft mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen. Die Wandtafel ist nicht mehr der dominante Ort im Schulzimmer. Der Kreis spielt eine zentrale Rolle. Die Schülerinnen und Schüler können den Arbeitsplatz selber wählen. Gemeinschaftliche Aktivitäten stellen einen wichtigen Ausgleich zur Individualisierung dar.	☐	☐	☐	☐
2 Input – Arbeit an Lernaufgaben – Reflexion Die Inputs für die ganze Klasse finden im Kreis statt und werden kurzgehalten (in der Regel 10 bis 12 Minuten), um Lernzeit für die Schülerinnen und Schüler und Zeit für die Lernbegleitung und -beratung für die Lehrperson zu gewinnen.	☐	☐	☐	☐
3 Transparente Leistungserwartung Die Lehrperson kennt die Grundanforderungen zum Thema und macht diese auch den Schülerinnen und Schülern transparent.	☐	☐	☐	☐
4 Schüler und Schülerinnen wählen aus dem Lernangebot Die Schülerinnen und Schüler schätzen sich selber ein und wählen jene Lernaufgabe aus dem Lernangebot, die ihrem Anspruchsniveau entspricht. Die Lehrperson beobachtet und unterstützt die Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess.	☐	☐	☐	☐
5 Klassenführung Auf die Einhaltung von Regeln wird geachtet. Rituale und klare Abläufe schaffen ein angenehmes Lernklima. Die Materialien sind immer am gleichen Ort zu finden.	☐	☐	☐	☐
6 Lernreflexion Die Lehrperson führt mit den Schülerinnen und Schülern regelmässig Gespräche über ihr Lernen (Lernreflexionen mit der ganzen Klasse und einzeln). Die Schülerinnen und Schüler sollen immer wieder zu lautem Denken und Begründen herausgefordert werden.	☐	☐	☐	☐
7 Vielfalt und Unterschiede akzeptieren Die individuellen Unterschiede der Lernenden (Lernvoraussetzungen, Vorwissen, Lernstrategien, Lernpotenziale) bilden die Ausgangslage für das Lernen. Die Lehrpersonen kennen in etwa den Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐
8 Schülerinnen und Schüler lernen miteinander und voneinander Helfersysteme werden eingeführt und etabliert. Die Kinder kennen Strategien, die ihnen helfen, wenn sie nicht mehr weiter wissen.	☐	☐	☐	☐
9 Geisteshaltung: Ich traue meinen Schülerinnen und Schülern etwas zu Der Unterricht ist nicht von Kontrolle geprägt, sondern von Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder.	☐	☐	☐	☐
10 Lehrpersonen tragen zu sich selber Sorge Die Lehrperson macht Schritt für Schritt. Sie hört auf die innere Stimme. Wird die Situation unübersichtlich, reduziert sie die Komplexität für sich und die Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐

Abbildung 3: Entwicklungsfelder im Churermodell (Thöny, 2017b, S.19)

Dieser Fragebogen ist sicherlich hilfreich, um feststellen zu können, ob die Kernelemente des Churermodells in der Klasse umgesetzt werden oder sich an wichtigen Merkmalen orientiert wird. Allerdings ist dieser Fragebogen nicht ausreichend, um tatsächlich etwas über das inklusive Potenzial herausfinden zu können. Die Fragen sind allgemein gehalten und gehen nicht in die Tiefe, indem beispielsweise nicht genau über die Sitzplatzorganisation innerhalb der Klasse befragt wird (ob Einzelarbeitsplätze zur Verfügung stehen oder nicht), sondern nur gefragt wird, ob es unterschiedliche Arbeitsplätze gibt. Zudem wurden in diesem Fragebogen innerhalb einer Kategorie zu viele unterschiedliche Elemente zusammengefasst, was es den Lehrkräften erschweren könnte, zu beurteilen, inwiefern sie eine bestimmte Kategorie umsetzen. So wird in der Kategorie der Klassenführung beispielsweise sowohl gefragt, ob Rituale und Regeln eingehalten werden, als auch, ob die Materialien immer am gleichen Ort aufbewahrt werden. Dies sind zwei sehr unterschiedliche Aspekte, die auch unterschiedlich beantwortet werden könnten und daher nicht zusammen in einer Kategorie erfasst werden sollten. Der hier erstellte Fragebogen geht spezifischer auf die praxisbezogene Umsetzungen ein, sodass der Fragebogen von Thöny (2017) lediglich als Inspiration diene. In Anlehnung an diesen Fragebogen wurde entschieden, Fragen zur Organisation des Klassenraums, zur Gestaltung der Lernaufgaben, zu den Grundanforderungen/dem Mindestniveau, das erreicht werden soll, zur Organisation der Materialien, zur Reflexion über den eigenen Lernprozess sowie zu Themen wie der Bedeutung des Schüler*innenniveaus für die Planung, dem Kenntnisstand der Lehrperson über den Lernstand der Kinder, der Entwicklung von Lernstrategien bei den Lernenden und dem Vertrauen der Lehrkraft in die Schüler*innen zu stellen. Außerdem wurde bei einer früheren Version des Fragebogens (siehe Anhang 1) sich aufgrund dieses Fragebogens ebenfalls für ein Skalenniveau mit vier Antwortmöglichkeiten entschieden (1 = immer; 2 = oft; 3 = selten; 4 = nie). Weshalb dieses Skalenniveau schlussendlich geändert wurde, wird im nächsten Kapitel erläutert. Vor allem in der früheren Version des Fragebogens wird die Orientierung an diesem anhand folgender Fragestellungen sichtbar;

- Das Schulzimmer ist eine Lernlandschaft mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen.
- Das Lehrerpult ist nicht der zentrale Ort im Schulzimmer.
- Die Gestaltung des Klassenraums trägt zu einer guten Lernatmosphäre bei.
- Die Schüler*innen können ihren Sitzplatz selbst auswählen.
- Es gibt einen Sitzkreis in dem Inputs zu den Einheiten gegeben werden.
- Die Inputs im Sitzkreis dauern zwischen 10-15 Minuten.
- Es gibt klar definierte Ziele, die zu erreichen sind.
- Es gibt ein Mindestniveau welches jeder/jede Schüler*in erreichen soll.
- Die Schüler*innen werden in Kenntnis gesetzt, welches Mindestniveau Sie erreichen sollen.
- Das Lernen wird mit Lernaufgaben organisiert.
- Die Schüler*innen wissen, wo die Materialien liegen.
- Die Materialien zum Unterricht sind immer am gleichen Ort zu finden.
- Die Schüler*innen werden von Ihnen zu einer Selbstreflexion über ihre eigenen Lernprozesse angeregt.
- Die Bedürfnisse der Schüler*innen stellen die Grundlage für die Vorbereitung der Lernaufgaben dar.
- Die Schüler*innen erhalten regelmäßig Feedback von Ihnen zu ihrem Arbeitsprozess.
- Das Erlernen von Lernstrategien wird gefördert.

Die Fragen dienen der Überprüfung der Umsetzung des Churermodells. Allerdings fehlt eine Bewertung seines inklusiven Potenzials sowie eine Untersuchung weiterer zentralen Merkmale, wie der Rolle der Lehrkräfte. Daher reichen diese Fragen nicht aus, um dem Forschungsziel vollständig gerecht zu werden.

Zudem wurde bei bereits vorhandenen Bachelorarbeiten Inspiration gesucht, um Fragestellungen zu formulieren. Die Bachelorarbeit von Maria Rita Wenk und vor allem die von Jill Hansen (da diese Bachelorarbeit das Churermodell auf sein inklusives Potenzial in Luxemburg mit einer qualitativen Erhebung geprüft hat) wurden für den hier erstellten Fragebogen als Stützung herbeigezogen. Die in diesen Arbeiten gewonnenen Erkenntnisse zum Churermodell wurden in diesem Fragebogen integriert, um die Indikatoren in einem anderen Kontext erneut überprüfen zu können. So wurde beispielsweise die Frage, ob Schüler*innen mit der offenen Unterrichtsform nicht zurechtgekommen sind, aufgenommen, da in den Bachelorarbeiten festgestellt wurde, dass dies bei einigen Kindern der Fall war. Zudem wurde erwähnt, dass die Lehrkraft oft für Ruhe sorgen muss, aufgrund von häufigen Sitzwechsel. Deshalb wurden in dem hier entwickelten Fragebogen Fragen formuliert, die untersuchen, ob die Sitzmöglichkeiten zu Lärm in der Klasse führen, ob sich einige Schüler*innen durch die Sitzplatzwechsel gestört fühlen und ob die Lehrkraft häufig für Ruhe sorgen muss. Vor allem wird bei der vorläufigen Version des Fragebogens die Orientierung an diesen Bachelorarbeiten erkennbar (konkret beim Teil der Befragung zur subjektiven Wahrnehmung des Churermodells). Die Fragestellungen der Bachelorarbeiten haben die genannten Vorteile des Churermodells bestätigt und wurden daher in diesen Fragebogen integriert. Konkret wurde sich bei den folgenden Fragestellungen an diesen beiden Bachelorarbeiten orientiert:

- Sie müssen als Lehrkraft oft für Ruhe sorgen.
- Die Auswahl an Sitzmöglichkeiten führt zu Lärm in der Klasse.
- Schüler*innen fühlen sich durch andere Schüler*innen gestört, wenn sie ihren Sitzplatz während einer Einheit wechseln.
- Es gibt Schüler*innen in Ihrer Klasse die mit der offenen Form des Unterrichts nicht zurecht gekommen sind/zurecht kommen (nicht wussten/wissen, woran sie arbeiten sollen / was sie tun sollen).
- Schüler*innen tauschen sich untereinander über die Lerninhalte aus.
- Wie sieht die konkrete Umsetzung des Modells in Ihrer Klasse aus?
- Ist es machbar, einfach mit dem Modell zu beginnen?
- Haben Sie mehr Beobachtungszeit?
- Wissen Sie, wo jedes Kind in seinem Lernprozess steht?
- Welche Differenzierungen nehmen Sie bei der Unterrichtsgestaltung vor?
- Inwiefern berücksichtigt das Churermodell Ihrer Meinung nach die Vielfalt der Schüler*innen?
- Kann mit heterogenen Lerngruppen eine gute Lernqualität hergestellt werden?
- Inwiefern hat das Churermodell Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen, Lehrperson und Elternteil beeinflusst?
- Wie sieht die Zusammenarbeit mit Förderlehrkräften aus? Gibt es Unterschiede, seit Sie das Churermodell nutzen?
- Sind die Schüler*innen selbstständiger?
- Ist eine erhöhte Konzentration bemerkbar?
- Ist eine erhöhte Motivation bemerkbar?

- Setzen sich die Schüler*innen im Churermodell intensiver mit den Lerninhalten auseinander?
- Wie viel Selbstdifferenzierung und Mitbestimmungsmöglichkeiten seitens der Kinder sind Ihrer Meinung nach möglich und nötig?
- Können die Kinder die Verantwortung für Ihr Lernen übernehmen und sich besser organisieren?
- Wurde das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse durch das Modell gestärkt?
- Denken Sie, dass die Schüler*innen im Churermodell bessere soziale Kompetenzen entwickeln, als in einem traditionellen Unterricht?
- Was verstehen Sie unter dem Konzept der Inklusion im schulischen Kontext?
- Welche Erfahrungen konnten Sie bis jetzt mit inklusiven Bildungspraktiken gewinnen?
- Welches inklusive Potenzial steckt Ihrer Meinung nach im Churermodell?
- Welche Veränderungen erkennen Sie in Hinsicht auf die Inklusion von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten bei dem Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterricht?
- Inwiefern hat das Churermodell Ihnen ermöglicht, ihren Unterricht an unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -stile anzupassen?
- Wie entwickeln Sie differenzierte Lernaufgaben?
- Können Sie konkrete Beispiele für positive Auswirkungen des Churermodells auf das inklusive Lernen erläutern?
- Ist eine gleichwertige Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und Chancengleichheit durch das Churermodell möglich?
- Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen für die Lehrperson und die Klasse bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts anhand des Churermodells?
- Welche Anpassungen könnten Sie empfehlen, um das Churermodell effektiver in luxemburgischen Grundschulen zu implementieren?
- Welche Zukunft hat das Modell in Ihren Augen?

Die Fragestellungen von Thöny und der Bachelorarbeiten dienten als Grundlage zur Bewertung der Umsetzung des Churermodells sowie seines inklusiven Potenzials. Allerdings wurden in der Theorie und anhand der Aussagen schweizerischer Lehrkräfte weitere relevante Merkmale des Modells sichtbar, die in diesen Fragestellungen nicht berücksichtigt wurden. Um eine umfassendere Analyse zu ermöglichen, wurden daher zusätzliche Fragen selbst entwickelt und in den Fragebogen integriert.

6.3.2 Entwicklung und Layout des Fragebogens

In diesem Kapitel wird erläutert, wie der Fragebogen nach der Orientierung an bestehenden Fragebögen strukturiert und entwickelt wurde.

Nachdem die Fragestellungen der Bachelorarbeiten, des Fragebogens von Thöny und die eigenen entwickelten Fragestellungen (auf Grundlage der gelesenen Theorie) formuliert und verschriftlicht wurden, erfolgte eine thematische Kategorisierung. Diese Einteilung sollte den Lehrkräften beim Ausfüllen des Fragebogens eine Orientierung bieten und ihnen verdeutlichen, welches Wissen abgefragt wird. Die erste Version des Fragebogens wurde in vier Hauptkategorien unterteilt; Angaben zur Person, Umsetzung des Churermodells, wahrgenommene inklusive Didaktik, und subjektive Wahrnehmung des Churermodells.

Die erste Kategorie dient dazu, einen Überblick über die Stichprobe zu erhalten. Erfragt wurden unter anderem die Schule, an der die Lehrkräfte tätig sind, ihr Alter, ihre Berufserfahrung, ihre Erfahrung mit dem Churermodell sowie die Frage, ob sie Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, die von einer individuellen Fachkraft begleitet werden. Diese Informationen sind essenziell, um die Antworten auf die weiteren Fragestellungen besser einordnen zu können. In der Schweiz wurde beispielsweise belegt, dass mehrere Lehrkräfte gleichzeitig in einem Klassenraum arbeiten und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuell betreut werden können. Diese Thematik wurde ebenfalls in den Fragebogen aufgenommen. Allerdings kann eine fundierte Aussage dazu nur getroffen werden, wenn die befragten Lehrkräfte tatsächlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Bedarf unterrichten, die zusätzlich von einer Fachkraft unterstützt werden.

Die zweite Kategorie zur Umsetzung des Churermodells wurde in die Unterkategorien Raumgestaltung, Unterricht und Qualität der Umsetzung unterteilt. Hier wurden alle relevanten Items zusammengefasst, um zu erfassen, inwiefern die befragten Lehrkräfte das Churermodell in ihrer Klasse umsetzen.

Die dritte Kategorie zur wahrgenommenen inklusiven Didaktik wurde aufgenommen, da der erstellte Fragebogen das inklusive Potenzial des Churermodells untersuchen soll. Die Fragestellungen in diesem Abschnitt stehen im Zusammenhang mit dem in dieser Arbeit verfolgten Inklusionsverständnis und orientieren sich an bewährten inklusiven Konzepten der Schweiz.

Die letzte Kategorie zielt darauf ab, zu ermitteln, wie die Lehrkräfte das Churermodell in ihrer eigenen Schulpraxis umsetzen und bewerten. Zunächst wurden Fragestellungen zu den Erfahrungen von schweizerischen und luxemburgischen Lehrkräften aufgenommen, um zu überprüfen, ob diese Erfahrungen auch in dieser Stichprobe bestätigt werden. Anschließend wurden offene Fragen zu den Themen Churermodell, Schüler*innen und inklusives Potenzial formuliert, um ein tieferes Verständnis über die subjektive Wahrnehmung und Umsetzung der befragten Stichprobe zu erhalten.

Schließlich sollten diese vier Kategorien dem Forschungsziel gerecht werden, indem sie aufzeigen, wie die befragten Lehrkräfte das Churermodell in ihrer Klasse umsetzen, wie sie es in Bezug auf eine inklusive Didaktik wahrnehmen und wie sie individuell mit dem Modell arbeiten sowie dessen Wirkung auf die Schüler*innen und sein inklusives Potenzial bewerten. Allerdings hat sich diese frühere Version des Fragebogens als zu umfangreich dargestellt, was zu einem hohen Zeitaufwand bei der Beantwortung geführt hätte. Zudem fiel auf, dass es inhaltliche Wiederholungen gab, wie beispielsweise bei der Frage ob es klar definierte Ziele gibt, die zu erreichen sind und der Frage, ob es ein Mindestniveau gibt, das erreicht werden soll. Die Zusammenführung von sämtlichen Items aus verschiedenen Literaturquellen hat schließlich dazu geführt, dass sich einige

Fragestellungen zu stark ähnelten, was zur Folge eine Verwirrung bei den Teilnehmer*innen haben könnte. Aus diesem Grund wurde sich dazu entschieden diese frühere Version des Fragebogens zu überarbeiten, um ihn kürzer und präziser zu gestalten. Die Inhalte wurden klarer formuliert, doppelte oder sehr ähnliche Fragestellungen entfernt und der Fokus gezielter auf Fragen gelegt, die für das Forschungsziel relevant sind. So wurde beispielsweise die Frage nach dem Alter der Lehrkräfte aus der Kategorie *Angaben zur Person* entfernt, da sie für die Forschungsfrage keine wesentliche Bedeutung spielt.

6.4 Der erstellte Fragebogen

Wie bereits beschrieben, wurde in einer ersten Phase alle relevanten Fragestellungen aus der bestehenden Literatur herausgearbeitet. Anschließend wurden diese Fragen thematisch geordnet und in größere Kategorien zusammengeführt. Hierfür wurden Kategorien gebildet, die mit den Hauptmerkmalen des Churermodells übereinstimmten (die vier Kernelemente des Churermodells, ein offener Unterricht, Binnendifferenzierung, Raum als dritter Pädagoge, Motivation der Schüler*innen). Die erstellten Kategorien und Fragestellungen zeigten von einer inhaltlichen Vollständigkeit, doch erwies sich die Menge zu umfangreich. Es ließ sich ein hoher Zeitaufwand vermuten, was zu einer Erschöpfung führen würde und so das Risiko einer erhöhten Abbruchquote steigern würde. Da eine hohe Teilnahmequote essenziell ist, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurde der Fragebogen gezielt gekürzt. Hierfür wurden Fragen zu einzelnen Kategorien entfernt oder einzelne Kategorien in eine größere zusammengefasst, da sich herausstellte, dass die darunter gefassten Items sich von ihrem Inhalt her ähnelten. Zudem wurde sich bei den einzelnen Fragestellungen die Frage gestellt, wie hoch ihre Bedeutung sei, um das Ziel dieser Studie zu erreichen. In Hinblick auf den luxemburgischen Kontext wurde sich zum Beispiel gegen einige Fragestellungen entschieden, da diese sich als unbedeutend herausstellten. Wie in der Einleitung beschrieben, ist Luxemburg nämlich bereits darum bemüht, eine inklusive Bildung umzusetzen. So werden die Schüler*innen anhand von Kompetenzrastern bewertet und die Lehrkraft ist nach dem Gesetz dazu verpflichtet, den Lernstand aller Schüler*innen regelmäßig zu überprüfen (sowie die Eltern über diesen in Kenntnis zu setzen). Daraus resultiert, dass es stets ein Mindestniveau gibt, was die Schüler*innen zu erreichen haben und diese darüber Bescheid wissen. Durch diese gegebene Struktur wurden Fragen zu diesen Inhalten (bewerten nach Kompetenzen, Schüler*innen kennen das zu erreichende Mindestniveau) weggelassen.

Bezogen auf den Aufbau wurde sich an bewährte Theorien zur Fragebogenentwicklung angelehnt. So wurde darauf geachtet, dass im Einstieg offene und geschlossene Fragestellungen gestellt werden, die nicht zu überfordernd, leicht verständlich und für die anvisierte Stichprobe zu beantworten sind. Aus diesem Grund wurden zunächst Fragen zur Person gestellt. Teilnehmer*innen sollten angeben, in welcher Schule sie arbeiten, seit wie lange sie bereits als Lehrkraft tätig sind und seit wann sie mit

dem Churermodell arbeiten. Diese Informationen dienen dazu, einen Überblick über die Stichprobe zu erhalten und deren Praxiserfahrung einzuschätzen. Darüber hinaus wurde es als notwendig erachtet, zu erheben, ob die Lehrkräfte Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in ihrer Klasse haben und ob diese von einer Fachkraft begleitet werden. Dies ist von hoher Bedeutung, da das Churermodell in der Theorie vorsieht, dass sich mehrere Lehrkräfte gemeinsam in einem Klassenraum befinden können und alle Schüler*innen in diesem unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen aktiv am Unterricht teilhaben können. Nach den Einstiegsfragen folgen zwei größere Themenblöcke, einer zum Churermodell und einer zur Beurteilung des Churermodells, bevor dann in einem weiteren Themenblock auf die Inklusion eingegangen wird. Die ursprünglichen vier Kategorien des vorläufigen Fragebogens wurden demnach nicht beibehalten, sondern auf sieben Themenblöcke erweitert. Diese veränderte Einteilung hat schließlich dazu geführt, die Fragen gezielter einzuordnen und den Gesamtumfang zu reduzieren. Der endgültige Aufbau des Fragebogens gestaltet sich folgendermaßen;

1. Einige Worte vor Beginn des Fragebogens
2. Angaben zur Person
3. Das Churermodell in ihrer Klasse
4. Beurteilung des Churermodells
5. Inklusion
6. Abschließende Reflexion zum Churermodell
7. Danksagung

Der erste Themenblock dient zur Aufklärung über das Vorhaben dieser Studie und soll den Teilnehmer*innen sichtbar werden lassen, weshalb ihre Teilhabe von Bedeutung ist. Zudem erhalten die Lehrkräfte Informationen zur Bearbeitungszeit, zur thematischen Gliederung des Fragebogens, zur Vorgehensweise der Beantwortung der Fragen sowie zur Verarbeitung ihrer Daten. In der theoretischen Auseinandersetzung mit der Fragebogenentwicklung hat sich gezeigt, dass eine solche Einleitung essenziell ist, da sie Professionalität vermittelt und dazu beiträgt, dass die Teilnehmer*innen den Fragebogen ernst nehmen und sich stärker angesprochen fühlen. Die Themenblöcke zum Churermodell und zu dessen Beurteilung orientieren sich an der vorherigen Version des Fragebogens. Sie erfassen sowohl die Umsetzung des Modells als auch die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte. Da diese beiden Themenblöcke die umfangreichsten des Fragebogens sind, wurde die Struktur optimiert. Es wurde sich dazu entschieden alle Fragen zur Umsetzung des Churermodells im zweiten Themenblock zusammenzufassen und den dritten Themenblock zur Beurteilung dieses in Unterkategorien zu unterteilen. Der Themenblock zur Inklusion enthält, wie in der vorherigen Version, offene Fragen. Allerdings wurde hier die Anzahl reduziert und auf vier zentrale Fragen beschränkt. Ebenso wurde der abschließende Themenblock zur Reflexion gekürzt, sodass nun nur noch zwei offene Fragen gestellt werden, die sich auf die Optimierung und die zukünftige Entwicklung des Churermodells beziehen. Zusätzlich wurde vor jedem Themenblock ein kurzer Einführungstext

eingefügt. Dieser dient der Orientierung und hilft den Teilnehmer*innen dabei, sich auf die jeweiligen Inhalte einzustellen. All diese Anpassungen wurden vorgenommen, um den Fragebogen zu optimieren und die Teilnahme möglichst angenehm zu gestalten (klare Struktur, geringer Zeitaufwand, konkrete und präzise Fragestellungen). Um das Ausfüllen des Fragebogens zu erleichtern, wurde darauf geachtet, die Fragen so kurz wie möglich zu formulieren und jeweils nur einen Inhalt abzufragen. Bei unklaren Begriffen oder Fragen, welche mehrdeutig interpretiert werden könnten, wurden kurze Erläuterungen in Klammern ergänzt. Zudem wurde sich für die Möglichkeit des Verfassens eines Kommentars entschieden, damit die Lehrkräfte bei Bedarf weitere Informationen zu ihrer Umsetzung geben können. Zur besseren Handhabbarkeit wurde das Skalenniveau weitgehend einheitlich gehalten. So wissen die Teilnehmer*innen jeweils, wie die Fragen zu beantworten sind und müssen sich nicht ständig auf wechselnde Antwortformate einstellen (vereinfacht das Ausfüllen des Fragebogens). Insbesondere für den zweiten und dritten Themenblock zum Churermodell wurde eine fünfstufige Ordinalskala gewählt. Anders als beim vorläufigen Fragebogen, sind nicht mehr vier sondern fünf Antwortmöglichkeiten gewählt worden, da wissenschaftliche Erkenntnisse zur Fragebogenentwicklung zeigen, dass numerische Skalen mit sieben plus/minus zwei Skalenpunkte besonders zuverlässig sind (vgl. Cox, 1980 in Porst, 1998, S.29 & vgl. Miller, 1956 in Franzen, 2014, S.705). Eine zu große Anzahl an Antwortmöglichkeiten kann überfordernd wirken, weshalb die Wahl auf fünf Stufen fiel. Die Fünfer-Skala bietet zudem eine Mittelkategorie, die vor allem für Fragen zur Umsetzung und Beurteilung des Churermodells hilfreich ist. Dies vor allem dadurch, da zum einen Lehrkräfte einzelne Konzepte möglicherweise nicht immer, sondern nur manchmal umsetzen und zum anderen bei der Beurteilung des Churermodells Lehrkräfte sich tatsächlich bei einer Fragestellung unsicher sein können oder tatsächlich nicht wissen, ob zum Beispiel schwächere Schüler*innen in ihrem Lernprozess gefördert werden. Die Mittelkategorie unterstützt eine genauere Erhebung über die tatsächliche Umsetzung des Modells in der Praxis und dient dazu Verzerrungen zu reduzieren. Um einer Ermüdung und Monotonie entgegenzuwirken, wurden zwei unterschiedliche fünfstufige Ordinalskalen von *immer bis nie* und von *stimme voll zu bis weiß nicht* verwendet. Die Wahl der jeweiligen Skala erfolgte auf Basis der Fragestellung, um eine möglichst passende Antwortmöglichkeit zu gewährleisten. Zudem wurde darauf geachtet, innerhalb der Themenblöcke keinen Wechsel der Skala vorzunehmen, um Verwirrung und Ermüdung der Teilnehmer*innen zu vermeiden. Daher wurde für den Themenblock *Umsetzung des Churermodells in der Klasse* die Skala *immer bis nie* gewählt, während für den Themenblock *Beurteilung des Churermodells* die Skala *stimme voll zu bis weiß nicht* gewählt wurde. Diese beiden Themenblöcke sind in Anlehnung zur vorherigen Version des Fragebogens entstanden und decken zentrale Aspekte wie Raumgestaltung, Unterrichtsgestaltung und Qualitätsmerkmale ab. Um den Themenblock Beurteilung des Churermodells übersichtlicher und leichter ausfüllbar zu gestalten, wurde dieser Themenblock in Unterkategorien unterteilt. Die Fragen wurden thematisch gruppiert, sodass alle Aspekte eines Kernelements des Churermodells gemeinsam erfasst werden. Dies soll den Lehrkräften eine bessere

Orientierung bieten. Folgende Kategorien wurden für diesen Themenblock gebildet; *Sitzkreis, Input, Lernaufgaben, Sitzplätze, Ihre Gestaltung des Unterrichts, Feedback und Bewertung, Ihre Rolle als Lehrkraft, die Schüler*innen, Kooperation* und die *Beurteilung des Churermodells*. Diese Kategorien decken alle für diese Studie relevante Aspekte bezüglich zum Churermodell und seiner Umsetzung ab. Zudem wurde auch in diesem Themenblock die Möglichkeit ergänzt, nach jeder Unterkategorie einen Kommentar zu verfassen, um detailliertere Einblicke zu gewinnen. Welche Fragen für diese beiden Themenblöcke letztendlich aufgenommen oder verworfen wurden, ist im endgültigen Fragebogen im Anhang 2 nachzulesen. Grundsätzlich lag der Fokus darauf, Fragen auszuwählen, die mit den Merkmalen des Churermodells übereinstimmen und mit inklusiven Ansätzen verbunden werden können, wie beispielsweise, ob schwächere Schüler*innen gefördert werden, die Inputs der Einheiten im Sitzkreis gegeben werden, das Lernen mit Lernaufgaben organisiert wird, es unterschiedliche Niveaus gibt,...

Der fünfte Themenblock umfasst alle Items zur Inklusion und wurde bewusst mit offenen Fragen gestaltet. Offene Fragen ermöglichen es, die subjektive Einstellung der Lehrkräfte besser zu erfassen sowie ihre Wahrnehmung und Bewertung des Churermodells in Hinblick auf eine inklusive Bildung detailliert darzustellen. Folgende Fragestellungen wurden für diesen Themenblock als besonders relevant erachtet:

- Welche Erfahrungen konnten Sie bisher mit inklusiven Bildungspraktiken gewinnen?
- Ist das Churermodell für eine inklusive Bildung geeignet?
- Können Sie konkrete Beispiele für positive Auswirkungen des Churermodells auf das inklusive Lernen erläutern?
- Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen für die Lehrperson und die Klasse bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts anhand des Churermodells?

Diese Fragestellungen im gesamten Fragebogen sind so formuliert, dass sie für alle Lehrkräfte gut zu beantworten sind, da sie sich auf deren alltägliche Schulpraxis beziehen und keine zu komplexen Inhalte abfragen. Die inhaltliche Abstimmung auf die Stichprobe ist entscheidend, um eine hohe Konzentration, Motivation und Teilnahmbereitschaft zu gewährleisten. Zudem erhöht dies die Zuverlässigkeit der Antworten und führt zu aussagekräftigen Ergebnissen. Es versteht sich von selbst, dass zur avisierten Stichprobe nur Lehrkräfte gehören, die mit dem Churermodell arbeiten, da andere diese Fragen nicht sinnvoll beantworten könnten. Ein wesentlicher Aspekt bei der Gestaltung des Fragebogens war zudem, die Motivation der Teilnehmenden möglichst lange aufrechtzuerhalten und das Abbruchrisiko zu minimieren. Daher wurden bewusst anspruchsvollere Fragen erst gegen Ende des Fragebogens platziert. Der Themenblock zur Inklusion erscheint erst später, da die offenen Fragen einen höheren Arbeitsaufwand erfordern und demnach auch ein erhöhtes Risiko eines Abbruchs des Fragebogens darstellen. Teilnehmer*innen werden gebeten, sich in ihren Worten zu ihren Erfahrungen zur Inklusion mitzuteilen und inwiefern sie das Churermodell für eine inklusive Bildung bewerten. Hier besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte keine klare Meinung dazu haben oder sich nicht dazu äußern möchten, was zu einer geringeren Datenmenge führen könnte. Die letzte Fragestellung dieses

Themenblocks bezieht sich auf die alltäglichen Herausforderungen der Lehrkräfte. Diese Frage könnte die Motivation wiederum steigern, da es in der Regel vielen leichter fällt, kritische Aspekte oder Herausforderungen zu benennen (zum Beispiel ein Mangel an Ressourcen und deswegen eingeschränkte Sitzplatzauswahl). Der sechste Themenblock fordert die Lehrkräfte dazu auf, ihre persönliche Vorschläge zur Optimierung des Churermodells zu formulieren. Auch diese Fragestellung ist komplex und stellt eine Herausforderung dar, weshalb sie bewusst ganz zum Schluss platziert wurde.

Zum Abschluss des Fragebogens erhalten die Teilnehmenden eine Danksagung für ihre Mitwirkung. Zudem wird die E-Mail-Adresse der Forschungsleiterin angegeben, damit bei auftauchenden Fragen oder Rückmeldungen die Betroffenen die Option haben, sich an diese zu wenden. Eine solche Danksagung zeigt von Professionalität und hat einen positiven Einfluss auf die Teilnehmer*innen.

6.5 Pretest

Nachdem der Fragebogen final erstellt wurde, wurde ein Pretest (siehe Anhang 3) erstellt, um sicherzustellen, dass die Fragestellungen für die anvisierte Stichprobe verständlich seien und der Zeitaufwand nicht zu hoch ausfallen würde (der Fragebogen sollte 15 Minuten nicht überschreiten). Die Stichprobe für den Pretest wurde daran festgelegt, dass diese Lehrkräfte mit dem Churermodell arbeiten sollten, aber nicht Teil der anvisierten Stichprobe sein sollten (also nicht in der Schule von Mamer oder Wobrécken arbeiten sollten). Anhand der Schneeballmethode wurden schließlich zwei Lehrkräfte ausfindig gemacht, welche bereit waren, am Pretest teilzunehmen. Dieser wurde über E-Mail an die Lehrkräfte weitergeleitet und wurde somit digital ausgefüllt (dieses Verfahren wurde aufgrund einer örtlichen Distanz gewählt). Im Rahmen der Forschungsethik wurde auch daran gedacht, vor der Durchführung des Pretests eine unterschriebene Genehmigung der Lehrkräfte zu erhalten (siehe Anhang 3).

Der Pretest selbst verfolgt die Methode des Probings, indem Fragestellungen gestellt und erst anschließend die Meinung der Stichprobe über das Frageformat und die gegebenen Antwortmöglichkeiten erfragt wird. Schließlich stellte sich mit dem Pretest heraus, dass die Fragestellungen passend zum Ziel dieser Forschung seien, verständlich seien, der Fragebogen nicht zu lange dauern würde und die Teilnehmer*innen die Antwortmöglichkeiten als passend empfunden haben, sodass keine Optimierungen mehr vorgenommen werden mussten.

Die tatsächliche anvisierte Stichprobe könnte in einer konkreten Umsetzung über E-Mail kontaktiert werden. Der einfachste Weg hierfür ist es, die Präsident*innen der jeweiligen Schulen anzuschreiben und um ein Weiterleiten der E-Mail mit dem Umfragelink zu bitten (siehe Anhang 4). Zudem kann so die Einwilligung der Präsident*innen vor der Durchführung eingeholt werden (vor diesem Schritt sollte allerdings eine Genehmigung des luxemburgischen Bildungsministeriums beantragt werden).

Das Anschreiben der Präsident*innen ist somit der erste Schritt zur Kontaktaufnahme und sollte einen guten Eindruck hinterlassen, aufweisen, weshalb die Durchführung der Studie von Bedeutung für sie ist und ihr Interesse für die jeweilige Forschung wecken. Im Anhang lässt sich ein Beispiele für das Verfassen einer E-Mail an die Lehrkräfte finden (siehe Anhänge 4).

Der Fragebogen würde also an die Grundschullehrkräfte der Schule Mamer der ersten bis sechsten Grundschulklasse gesendet werden (die Schule von Mamer wurde ausgewählt, da es die erste luxemburgische Grundschule ist, die mit diesem Modell gearbeitet hat (2019/2020) und so die meisten Erfahrungen mit diesem gesammelt hat), um deren Erfahrungen und Meinungen zum Churermodell zu erfassen. Des Weiteren würde dieser an die erst seit 2023 eröffnete Grundschule Wobrécken geschickt werden (ebenfalls an die erste bis sechste Klasse). Diese Grundschule orientiert sich an innovativen pädagogischen Konzepten und arbeitet auch mit dem Churermodell. Die Schüler*innen dieser Grundschule wurden aus ihren gewohnten Klassenräumen und Unterrichtsformen herausgenommen und in diese neue Schule mit der neuen Unterrichtsmethode des Churermodells versetzt. Somit bietet diese Schule einen interessanten Vergleich, um darstellen zu können, inwiefern die Lehrkräfte aus den beiden gewählten Grundschulen das inklusive Potenzial des Churermodells einschätzen. Zur Stichprobe würden somit alle Lehrkräfte der ersten bis sechsten Grundschulklasse dieser beiden Grundschulen gehören (in Mamer arbeiten insgesamt 24 Lehrkräfte im Zyklus 1 bis 4 mit dem Modell und in Wobrécken 40 Lehrkräfte, wobei nicht jeder/jede davon mit dem Churermodell arbeitet).

Bei der Operationalisierung des Fragebogens muss daran gedacht werden, dass die geschlossenen und offenen Fragestellungen jeweils anders codiert werden. Die geschlossenen Fragestellungen würden Ziffern von eins bis fünf erhalten und bei den offenen Fragestellungen würden anhand der verfassten Antworten Kategorien gebildet und vercodifiziert werden. Da sich vermehrt beim Fragebogen an einer Ordinalskala orientiert wurde, könnte der Median, also Mittelwert, berechnet werden. Dieser könnte schließlich darüber Auskunft geben, wie oft Lehrkräfte beispielsweise ein bestimmtes Konstrukt des Churermodells umsetzen. Zudem könnte erfasst werden, inwiefern die Einstellung der Lehrkräfte zum inklusiven Potenzial wäre und somit beide Variablen miteinander verbunden werden. Diese Analysen würden schließlich dazu beitragen, eine Antwort auf die Fragestellung „Wie bewerten luxemburgische Lehrkräfte und Schüler*innen den Einsatz des Churermodells in Bezug auf die inklusive Bildung in ihren Klassen?“ zu finden.

7. Fazit und Ausblick der Forschung

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde ein Fragebogen für luxemburgische Grundschullehrkräfte entwickelt, um die Umsetzung sowie das inklusive Potenzial des Churermodells zu überprüfen. Das Churermodell, die gewählte Definition des Inklusionsbegriffs sowie die Phasen der Fragebogenentwicklung wurden detailliert erläutert, um anschließend auf den entwickelten Fragebogen und die Begründung seiner Gestaltung einzugehen. Das Churermodell stellt ein didaktisches Konzept dar, das Lehrkräften hilft, individuell und differenziert auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Dies geschieht unter anderem durch die gesteigerte Autonomie und Mitwirkung der Lernenden am Unterricht (zum Beispiel durch freie Sitzplatzauswahl, Wahl der Lernaufgaben und Wahl des/der Sitzpartners/ Sitzpartnerin) sowie durch die veränderte Lehrerrolle als Lernbegleiter*in und die anders gestaltete Unterrichtsform, die auf differenzierten Lernaufgaben basiert. Lehrkräfte planen den Unterricht anhand der individuellen Bedürfnisse der Lernenden, um jedem Kind eine gleichwertige Teilhabe und Chancengleichheit zu ermöglichen.

Im Kontext dieser Arbeit wird Inklusion als das Ergebnis der Anwendung bestimmter Methoden verstanden. Konkret bezieht sich die Arbeit auf die Inklusionsdefinition von Grosche (2015), da diese mit den zentralen pädagogischen Konzepten des Churermodells übereinstimmt und somit geeignet ist, dessen inklusives Potenzial zu überprüfen. Inklusion wird nach Grosche (2015) als individuelle Förderung sowie soziale Teilhabe, Anerkennung und Würde verstanden. Das Churermodell entspricht diesen beiden Konzepten, insbesondere durch den gemeinsamen Sitzkreis und die besondere Art des Unterrichts. Zudem passt die Definition von Grosche (2015) zum luxemburgischen Inklusionsverständnis, das soziale Teilhabe und individuelle Förderung umfasst.

Schließlich orientiert sich die Erstellung des Fragebogens an bereits vorhandenen Instrumenten, die als Grundlage dienten und bei der Gestaltung der Fragestellungen halfen. Das Wissen zur Fragebogenentwicklung trug dazu bei, das Layout sowie die Struktur des Fragebogens zu optimieren. Die überarbeitete Version entspricht den Kriterien eines effektiven Fragebogens und ist auf eine Bearbeitungsdauer von ungefähr 10 Minuten ausgerichtet. Dieser Fragebogen dient als Reflexionsinstrument für luxemburgische Grundschullehrkräfte und bietet gleichzeitig eine fundierte Basis für die Forschung.

Der finale Fragebogen stellt ein geeignetes Forschungsinstrument dar, da er den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entspricht. Dieser Fragebogen kann unabhängig von der Verfasserin angewendet werden und erfüllt somit das Kriterium der Objektivität. Eine vollständige Überprüfung der Reliabilität und Validität könnte erst bei einer konkreten Umsetzung erfolgen. Zum Gütekriterium der Validität lässt sich zumindest anhand des Pretests nachweisen, dass das gewählte Messinstrument mit hoher Wahrscheinlichkeit geeignet ist, die zu messenden Inhalte zu erfassen.

Zudem orientieren sich die Fragen an bereits existierenden Fragebögen, was zusätzlich zur Validität beiträgt.

Die Umsetzung des Churermodells der luxemburgischen Lehrkräfte, sowie ihre Einstellung gegenüber diesem sollen erhoben werden und mit Hilfe der deskriptiven Statistik ausgewertet werden. Aus den Antworten der luxemburgischen Grundschullehrkräfte könnten sich Erkenntnisse über das Churermodell gewinnen lassen, welche die vorhandenen Theorien/Studien belegen oder widersprechen würden. Das Ziel würde darin bestehen, anhand der Erhebung und Auswertung eine Generalisierung der Umsetzung des Modells vornehmen zu können (bezogen auf Luxemburg und sein Bildungssystem) und zu analysieren, ob dieses für eine inklusive Bildung angewendet werden könnte. Neben der Bewährung von bereits bestehenden Hypothesen würde diese Studie dazu beitragen, Aussagen für die Gestaltung zukünftiger Systeme treffen zu können. Die Daten würden schließlich dabei helfen zu verstehen, welche Konzepte vermehrt umgesetzt werden würden und wie diese mit einer inklusiven Bildung in Verbindung stehen. Ein Verständnis über diesen Zusammenhang könnte dazu beitragen, das Churermodell anzupassen und für den tatsächlichen Einsatz einer inklusiven Bildung in den luxemburgischen Grundschulen beizusteuern. Da vor allem in Luxemburg die Lehrkräfte verpflichtet sind, eine inklusive Bildung umzusetzen, wäre die Auskunft über das, wie sie das machen sollten und anhand welcher Methoden sehr aufschlussreich. Schlussfolgernd könnte anhand der Durchführung einer Studie mit dem erstellten Fragebogen die alltägliche Schulpraxis von luxemburgischen Lehrkräften vereinfacht und optimiert werden (vorausgesetzt, dass viele Teilnehmer*innen daran teilnehmen würden und dadurch aussagekräftige Aussagen getroffen werden könnten).

8. Literaturverzeichnis

- Aschemann, B., Gugler, P., & Nimmerfall, M. (2011). *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen: Ein didaktischer Reader im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“*. Frauenservice Graz.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Bangert, R. L., Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1983). Individualized systems of instruction in secondary schools. *Review of Educational Research* 53 (2), S.143-158.
- Biewer, G. (2010). *Einführung in die Heilpädagogik und in die inklusive Pädagogik* (2. Aufl.). Bad Klinkhardt.
- Brückel, F. (2022). Eine inklusive Schulgemeinschaft zu gestalten bedeutet, dass alle auf alle achten. *schuleverantworten*, 4(2022), 26-34. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a258>
- Brügelmann, H. (2015). Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden. *Educação & Realidade*, 40(2), 349-374. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1590/2175-623654414>
- Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Abgerufen von <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html>
- Bönsch, M. (2008). Methodik der Differenzierung. In: *Die Berufsbildende Schule* 60/2008, S.324-328.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Cleff, T. (2008). *Deskriptive Statistik und moderne Datenanalyse: Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA* (1. Aufl.). Gabler Verlag.
- Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Sage.
- Éducation nationale. (2023, 17 Mai). *Churermodell in Mamer*. Abgerufen am [27. September 2024], von <https://www.developpement-scolaire.lu/editorial/churermodell-in-mamer/>
- Franzen, A. (2014). Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 701–712). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_51
- Friedrichs, J. (2014). Forschungsethik. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 81–92). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_3

- Giaconia, R. M. & Hedges, L. V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research* 52 (4), S.579-602.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*, 17-39. Abgerufen von https://www.researchgate.net/profile/Michael-Grosche/publication/289963189_Was_ist_Inklusion/links/5e38284a299bf1cdb909d495/Was-ist-Inklusion.pdf
- Grosche, M., & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen** (S. 29-54). Springer Nature.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014a). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hansen, J. (2023). *Das inklusive Potenzial des Churermodells*. Bachelorarbeit, Universität von Luxemburg, Luxemburg.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London.
- Hattie, J. N. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«*. Baltmannsweiler.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion* (S.33-52). Lebenshilfe.
- Horak, V. M. (1981). A meta-analysis of research findings on individualized instruction in mathematics. *The Journal of Educational Research* 74 (4), S.249-253.
- Hüther, G., Heinrich, M., & Senf, M. (2020). *#Education für future. Bildung für ein gelingendes Leben*. Goldmann.
- IQES. (o.D.). *Churer Modell – Unterrichtskonzepte aus IQES Partnerschulen*. IQESonline. Abgerufen am 23. Oktober 2024, von <https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/unterrichtskonzepte-aus-iqes-partnerschulen/churer-modell/#/>
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_8
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Klößner, J., & Friedrichs, J. (2014). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 675–686). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_49

- Krebs, D., & Menold, N. (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 425–438). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_30
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S.89-107). Waxmann.
- Langner, A., & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln - Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens, & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken: Das Konzept der kooperativen Lehrerinnenbildung* (S. 133-150). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2>
- Largo, R. H. (2017). *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*. S. Fischer.
- Lienhard-Tuggener, P. (2012). Geht die Begabtenförderung in der integrativen Schule auf oder unter? In *Begabungsförderung integriert*. Band II. Stiftung für hochbegabte Kinder.
- Lienhard-Tuggener, P. (2013). Geht die Begabtenförderung in der integrativen Schule auf oder unter? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(5-6), 32-39. Verfügbar unter: https://www.churermodell.ch/images/sampled_data/downloads/Scan_Silvia_Pool_PH_ZH.pdf (Zugriff am 29. Mai 2020).
- Lipowsky, F. (2015). Kapitel 4: [Unterricht]. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S.[69-98]). Springer. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In H. A. Pant, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Handbuch Schulqualität* (S.155-178). Waxmann.
- Locher, S. (2022). *Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe I*. Masterarbeit, Universität Freiburg, Schweiz.
- Lutz-Bommer, K. (2018). *Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell*. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland.
- Lutz-Bommer, K. (2021). Churermodell – Möglichkeit, um Hoffnung zu schaffen. Eine Unterrichtsanlage, die hilft, den Ansprüchen an Ausbildung und Bildung gerecht zu werden. DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a131>
- Lück, D., & Landrock, U. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 397–410). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_28
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion - Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW: Mitteilungen*, 49 (4), 8–21.
- Meyer, B. E., Tretter, T., & Englisch, U. (Hrsg.). (2020). *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen: Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Beltz.

- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2019). *Bilan intermédiaire et base légale*. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/evaluation/enseignement-fondamental/bilan-intermediaire-base-legale.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2024). *Le système éducatif luxembourgeois: Un aperçu*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Müller-Böling, D., & Klandt, H. (1996). *Methoden empirischer Wirtschafts- und Sozialforschung: Eine Einführung mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt* (3. Aufl.). Förderkreis Gründungs-Forschung e.V.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse*. Springer Verlag.
- Payne, S. L. (1951). *The art of asking questions*. Princeton University Press.
- Peschel, F. (2005). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(5-6), 32-39. Abrufbar unter: https://www.churermodell.ch/images/sampled-data/downloads/Scan_Silvia_Pool_PH_ZH.pdf.
- Pool Maag, S. (2020). *Ergebnisfeedback zu Projekt «Link –Lernen in inklusiven Lerngruppen»*. Das Churermodell der Binnendifferenzierung –eine Basis für das Lehren und Lernen in inklusiven Lerngruppen? Pädagogische Hochschule.
- 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). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:29768>
- Porst, R. (1998). *Im Vorfeld der Befragung: Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting* (ZUMA-Arbeitsbericht 1998/02). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen - ZUMA. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-200484>
- Porst, R. (2000). *Praxis der Umfrageforschung* (2., überarb. Aufl.). Teubner.
- Porst, R. (2014). Frageformulierung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 687–700). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_50
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3., überarb. Aufl.). VS.
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe: Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Grundschulverband e.V.

- Prenzel, A. (2014). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Lehrer_innenbildung* (S. 27-46). Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49-63). Klinkhardt.
- PR-Abteilung der Gemeinde Mamer. (2023/2024). Schoulbuet – Handbuch der Grundschulen in Mamer & Capellen. Abrufbar unter: <https://mamer.lu/wp-content/uploads/2023/09/cc-Mamer-Schoulbuet-DE-230914-FINAL-low-1.pdf>.
- Rippl, S., & Seipel, C. (2015). Fragebogenentwicklung. In S. Rippl & C. Seipel (Hrsg.), *Methoden kulturvergleichender Sozialforschung: Eine Einführung* (2. aktualisierte Aufl., S. 103–121). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19969-6>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Kapitel 7: [Motivation]. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S.[153-175]). Springer. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt*. (2. Aufl.). Berlin et al.: Cornelsen Scriptor.
- Steinbusch, N. (2020). *Umgang mit Heterogenität in der Grundschule: Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells*. Bachelorarbeit, Universität Augsburg, Deutschland.
- Strack, F., & Martin, L. L. (1987). Thinking, judging, and communicating: A process account of context effects in attitude surveys. In H. Hippler, N. Schwarz, & S. Sudman (Hrsg.), *Social information processing and survey methodology*(S. 123–148). Springer.
- Thöny, R. (2017a). „Chaos und Ordnung“ Churermodell– mit Struktur und Haltung zur Öffnung des Unterrichts. *SCHULEkonkret*, (6/2017). S.9-13. Abrufbar unter: <https://www.churermodell.ch/images/sampled/data/downloads/schulekonkret.pdf>
- Thöny, R. (2017b). Dem Lernen Raum geben. Das Churermodell nimmt den Kindergarten als Vorbild für die Schule. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*. 1 (1/2017). S.16-19. Abrufbar unter: https://www.churermodell.ch/images/sampled/data/downloads/4bis8_012017_Churermodell.pdf.
- Thöny, R. (2017c). Wir sind auf dem Weg. Margrit Landfranchi und Ursina Thöni, die beide seit einigen Jahren nach dem Churermodell unterrichten, erzählen von ihren Erfahrungen. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*. 1 (1/2017). S.20-21.
- Thöny, R. (2019a). *Churer Modell – eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht*. Verfügbar unter www.churermodell.ch/attachments/article/1/Broschüre%20Churermodell.pdf
- Thöny, R. (2019b). Lernerfolg für alle im Churermodell. In: Neue Schulpraxis, H. 1, S.4-6. Abrufbar unter: https://www.churermodell.ch/images/sampled/data/downloads/Neue_Schulpraxis_1_2019.pdf
- Thöny, R. (2020). Churermodell: Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht [Sonderheft]. *Verbandsmagazin Christ + Bildung. Beiheft "paed"*(3). Abrufbar unter: https://www.churermodell.ch/images/sampled/data/downloads/paed_03_2020.pdf

- Vogt, F. (2008). Altersdurchmischung, Teamteaching und Differenzierung: Evaluationsergebnisse zur Basisstufe in der Schweiz. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 226-230). Klinkhardt.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2. Volk und Wissen.*
- Weichbold, M. (2014). Pretest. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 299–304). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_19
- Wenk, M. R. (2018). *Chancen und Grenzen des Churermodells – eine literarische und empirische Analyse.* Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Schweiz.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen: Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (S. 37–52). Juventa.
- Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, I. Niediek, & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen* (S. 204-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WW+. (o.D.). *Schulzentrum Wobrécken Esch-sur-Alzette (L).* WW+. Abgerufen am 23. Oktober 2024, von <https://www.wwplus.eu/de/projekte/projekte-details/wettbewerb-architektur/ecole-wobrecken-esch-sur-alzette>
- Zenke, C. T. (2020). Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Inklusion Online*. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441>
- Ziemen, K. (2016). Inklusion und diagnostisches Handeln. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 39–48). Klinkhardt.
- Züll, C., & Menold, N. (2014). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 713–720). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_52

9. Anhang

Anhang 1: Frühere Version des Fragebogens

Fragebogen zum Churermodell & seinem inklusiven Potenzial:

Teil 1: Angaben zur Person

1. An welcher Schule unterrichten Sie?
 - Wobrécken
 - Mamer
2. Wie alt sind Sie?
3. Wie lange sind Sie bereits als Lehrkraft tätig?
4. Wie lange arbeiten Sie bereits mit dem Churermodell?
5. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf? (Wenn ja, geben Sie bitte die Anzahl an Schüler*innen an und geben Sie an welche Art von Förderbedarf vorliegt).
6. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen, die eine individuelle Betreuung einer Fachkraft erhalten? (Ja/Nein)
7. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen, die auf eine individuelle Förderung aufgrund eines spezifischen Bedürfnis (andere Sprache, Lernschwierigkeiten, eine Art von Behinderung,...) angewiesen sind?

Teil 2: Die Umsetzung des Churermodells

Bewerte inwiefern folgende Merkmale in deiner Klasse vorhanden sind.

1 = Stimme zu

2 = Stimme ich teilweise zu (Hier möchte ich noch eine Verbesserung erreichen)

3 = Stimme dem nicht zu

Fragen zum Raum

1. Das Schulzimmer ist eine Lernlandschaft mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen.
2. Das Lehrerpult ist nicht der zentrale Ort im Schulzimmer.
3. Die Gestaltung des Klassenraums trägt zu einer guten Lernatmosphäre bei.
4. Es gibt einen Sitzkreis in dem Inputs zu den Einheiten gegeben werden.
5. Die Schüler*innen können Ihren Sitzplatz selbst auswählen.
6. Die Schüler*innen wissen, wo die Materialien liegen.
7. Die Materialien zum Unterricht sind immer am gleichen Ort zu finden.
8. Es gibt Einzelsitzplätze.
9. Es gibt Arbeitsplätze, wo zwei Schüler*innen zusammenarbeiten können.
10. Es gibt Arbeitsplätze, wo mehrere Schüler*innen zusammen als Gruppe arbeiten können (2-4 Schüler*innen).

Fragen zum Unterricht

Bitte kreuzen Sie an inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

1 = immer

2 = oft

3 = selten

4 = nie

1. Das Lernen wird mit Lernaufgaben organisiert.
2. Es gibt in jeder Einheit Lernaufgaben, die auf die unterschiedliche Niveaus angepasst sind (sodass es mehrere Lernaufgaben zu einem Inhalt gibt).
3. Es gibt klar definierte Ziele, die zu erreichen sind.
4. Die Inputs im Sitzkreis dauern zwischen 10-15 Minuten.
5. Die Vermittlung an Informationen im Sitzkreis konzentriert sich auf das Wesentliche und schafft die Voraussetzung für die Arbeit in der Lernumgebung.
6. Die Schüler*innen erhalten im Sitzkries direkte Instruktionen.
7. Im Sitzkries finden gemeinschaftliche Aktivitäten statt.
8. Am Ende einer Einheit versammeln sich die Schüler*innen im Sitzkreis.
9. Am Ende einer Einheit versammeln sich die Schüler*innen im Sitzkreis, um über ihre Lernerfahrungen zu sprechen.
10. Die Schüler*innen werden in Kenntnis gesetzt, welches Mindestniveau Sie erreichen sollen.
11. Die Schüler*innen haben eine hohe Lernzeit.
12. Als Lehrkraft nehmen Sie eine Beobachterrolle ein.
13. Die Schüler*innen werden von Ihnen zu einer Selbstreflexion über ihre eigenen Lernprozesse angeregt.
14. Die Bedürfnisse der Schüler*innen stellen die Grundlage für die Vorbereitung der Lernaufgaben dar.
15. Das Lernen wird in Schritten organisiert (Vorgehensweise des Unterrichts basiert auf eine schrittweisende Progression im Lernprozess).
16. Es gibt Phasen im Unterricht, wo das Lernen von Ihnen angeleitet wird.
17. Es gibt Phasen im Unterricht, wo die Kinder selbstständig üben.
18. Die Schüler*innen erhalten regelmäßig Feedback von Ihnen zu ihrem Arbeitsprozess.
19. Die Lernfortschritte der Lernenden werden regelmäßig überprüft.
20. Als Lehrkraft nutzen Sie Tools um eine Lerndokumentation aller Schüler*innen vorzunehmen.

21. Die Schüler*innen werden nach Kompetenzraster beurteilt.
22. Es gibt ein Mindestniveau welches jeder/jede Schüler*in erreichen soll.
23. Das Erlernen von Lernstrategien wird gefördert.

Fragen zu Qualitätsmerkmalen

Bitte kreuzen Sie an inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

- 1 = immer
2 = oft
3 = selten
4 = nie

1. Die Schüler*innen können mit anderen Schüler*innen die Lernaufgaben bearbeiten.
2. Die Schüler*innen entscheiden selbst, welche Lernaufgabe Sie bearbeiten.
3. Die Kinder erwerben durch die Umsetzung des Churermodells Lernstrategien.
4. Das Lernangebot ermöglicht es schwächere Schüler*innen zu fördern.
5. Das Lernangebot ermöglicht es stärkere Schüler*innen zu fördern.
6. Die Schüler*innen helfen sich gegenseitig (lernen miteinander und voneinander).
7. Den Schüler*innen wird vertraut, dass sie sich selbst die Lernaufgaben auswählen können, um in ihrem Lernprozess voranschreiten zu können.
8. Die Schüler*innen haben aktive Lernzeiten.
9. Das Churermodell fördert die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen.
10. Die Schüler*innen respektieren die unterschiedlichen Lernniveaus.
11. Die Schüler*innen übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen.
12. Die Schüler*innen evaluieren ihren Lernprozess (anhand einer schriftlichen/verbalen Selbstevaluation).
13. Als Lehrkraft geben Sie den Schüler*innen regelmäßig Feedback zu ihrem Lernprozess.

Teil 3: Wahrgenommene inklusive Didaktik

- 1 = Stimme zu
2 = Stimme dem nicht zu

1. Das Churermodell kann zu jedem Zeitpunkt im eigenem Klassenraum umgesetzt werden.
2. Durch das Modell werden alle Schüler*innen gleich behandelt.
3. Alle Schüler*innen werden wertgeschätzt.
4. Alle Kinder werden als Mitglied der Klasse wahrgenommen.

5. Der Fokus des Unterrichts liegt auf der individuellen Entwicklung jedes Kindes.
6. Schwächere Schüler*innen kommen in einen Lernmodus.
7. Leistungsstarke Schüler*innen werden in ihrem Lernprozess gefördert.
8. Eine gezielte Förderung der einzelnen Schüler*innen wird durch das Modell ermöglicht.
9. Als Lehrkraft haben Sie durch das Modell mehr Zeit zur Beobachtung der Lernenden während des Unterrichts.
10. Heterogene Lerngruppen können gemeinsam im Churermodell unterrichtet werden.
11. Es gibt differenzierte Lernaufgaben.
12. Die Lernaufgaben sind an den individuellen Bedürfnissen der Kinder angepasst.
13. Die Lernenden erhalten Möglichkeiten der Mitbestimmung.
 - a. Bezogen auf die Platzauswahl
 - b. Bezogen auf die Lernaufgaben
 - c. Bezogen auf einen/eine Lernpartner*in
14. Die Zusammenarbeit im Team wird durch das Modell gefördert.
15. Sie kooperieren mit anderen Lehrkräften (tauschen sich über die Klasse aus).
16. Es können sich mehrere Lehrkräfte im Klassenraum befinden.
17. Es gibt Zeiten, wo sich mehrere Lehrkräfte im Klassenraum befinden.
18. Es befinden sich immer mehrere Lehrpersonen im Klassenraum.
19. Durch die Arbeit mit dem Churermodell gibt es eine Binnendifferenzierung.
20. Das Churermodell ermöglicht ein Arbeiten nach Kompetenzen.
21. Die individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen werden berücksichtigt.
22. Jedes Kind kann am Unterricht teilnehmen.
23. Eine Individualisierung ist dank des Churermodells möglich.
24. Der Unterricht kann durch das Churermodell so beschrieben werden, dass dieser eine Chancengleichheit ermöglicht (jeder kann die Lernvoraussetzungen erreichen, also Kinder mit und ohne spezifische Bedürfnisse).
25. Es besteht eine gute Beziehung zwischen den Schüler*innen.
26. Niemand wird vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen.
27. Im Austausch mit den Eltern steht die Entwicklung des Kindes in seinem individuellen Lernprozess im Fokus.
28. Es gibt eine Kooperation zwischen Ihnen und den Eltern (ihr versucht gemeinsam dem Kind eine bestmögliche Unterstützung zu geben, damit es in seinem Lernprozess voranschreiten kann).

29. Es gibt eine professionelle Kooperation zwischen Ihnen und anderen Fachkräften (I-EBS, assistance en classe, ESEB,...).
30. Es sind genügend materielle Ressourcen vorhanden, um eine Differenzierung zu ermöglichen.
31. Die Heterogenität zwischen den Lernenden wird wertgeschätzt (nicht als negativ wahrgenommen).
32. Die Interessen der Kinder werden berücksichtigt und in den Unterricht integriert.
33. Das Lernmaterial ist aufbauend strukturiert.
34. Die Lernaufgaben orientieren sich an den vom Lehrplan vorgeschriebenen zu erreichenden Kompetenzen.
35. Als Lehrkraft sind Ihnen die Entwicklungsstufen aller Kinder bekannt (Sie wissen, wo sie in ihrem Lernprozess stehen).
36. Die Kinder erhalten schriftliches Feedback zu ihren Aufgaben.
37. Alle Schüler*innen erreichen am Ende des Jahres das Mindestniveau der Lernanforderungen.
38. Die Bewertung der Schüler*innen basiert auf ihren individuellen Entwicklungsprozesse.

Teil 4: Subjektive Wahrnehmung des Churermodells

1 = Stimme zu

2 = Stimme dem nicht zu

1. Sie müssen als Lehrkraft oft für Ruhe sorgen.
2. Die Auswahl an Sitzmöglichkeiten führt zu Lärm in der Klasse.
3. Schüler*innen fühlen sich durch andere Schüler*innen gestört, wenn sie ihren Sitzplatz während einer Einheit wechseln.
4. Schüler*innen fühlen sich durch andere erwachsenen Personen (Lehrkräfte oder Fachkräfte) im Raum in ihrem Arbeitsprozess gestört.
5. Schüler*innen sind schnell abgelenkt.
6. Es gibt Schüler*innen in Ihrer Klasse die mit der offenen Form des Unterrichts nicht zurecht gekommen sind/zurechtkommen (nicht wussten/wissen, woran sie arbeiten sollen / was sie tun sollen).
7. Es gibt Schüler*innen die vernachlässigt werden.
8. Schüler*innen tauschen sich untereinander über die Lerninhalte aus.
9. Schüler*innen arbeiten zielorientiert.
10. Schüler*innen arbeiten ruhig.
11. Schüler*innen sind während den Lerneinheiten konzentriert.

12. Die Auswahl der Sitzplätze gefällt den Schüler*innen.
13. Die freie Sitzplatzauswahl überfordert einige Schüler*innen.
14. Die Kinder sind in der Lage die Platzwahl nach den Lernanforderungen anzupassen.
15. Die Kinder können selbstgesteuert Lernen.
16. Die Schüler*innen geben den Eindruck motiviert zu sein.
17. Das Klassenmanagement wird durch das Churermodell vereinfacht.
18. Die Kinder scheinen sich im Klassenraum wohl zu fühlen.

Offene Fragen – Geben Sie hier in Ihren eigenen Worten eine Antwort auf die gestellten Fragen an:

Bezogen auf das Churermodell:

1. Wie sieht die konkrete Umsetzung des Modells in Ihrer Klasse aus?
2. Worauf ist bei der Planung der Inputphase zu achten?
3. Benötigen Sie mehr Zeit bei der Planung des Unterrichts im Churermodell, als bei einem traditionellen Unterricht?
4. Ist es machbar, einfach mit dem Modell zu beginnen?
5. Sind individuelle Begleitungen möglich?
6. Haben Sie mehr Beobachtungszeit?
7. Wissen Sie, wo jedes Kind in seinem Lernprozess steht?
8. Inwiefern wird der Raum als dritter Pädagoge spürbar?
9. Welche Konsequenzen hat das Churermodell auf das Prüfen und Bewerten?
10. Wie evaluieren Sie die Lernfortschritte der Schüler*innen im Churermodell?
11. Inwiefern werden die Interessen der Schüler*innen im Unterricht berücksichtigt?
12. Sind Ihrer Meinung nach genügend materielle Ressourcen in ihrer Schule vorhanden, um eine Differenzierung zu ermöglichen?
13. Welche Differenzierungen nehmen Sie bei der Unterrichtsgestaltung vor?
14. Inwiefern berücksichtigt das Churermodell Ihrer Meinung nach die Vielfalt der Schüler*innen?
15. Kann mit heterogenen Lerngruppen eine gute Lernqualität hergestellt werden?
16. Inwiefern hat das Churermodell Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen, Lehrperson und Elternteil beeinflusst?

17. Wie sieht die Zusammenarbeit mit Förderlehrkräften aus? Gibt es Unterschiede, seit Sie das Churermodell nutzen?

Bezogen auf die Schüler*innen:

1. Sind die Schüler*innen selbstständiger?
2. Ist eine erhöhte Konzentration bemerkbar?
3. Ist eine erhöhte Motivation bemerkbar?
4. Setzen sich die Schüler*innen im Churermodell intensiver mit den Lerninhalten auseinander?
5. Wie viel Selbstdifferenzierung und Mitbestimmungsmöglichkeiten seitens der Kinder sind Ihrer Meinung nach möglich und nötig?
6. Können die Kinder die Verantwortung für Ihr Lernen übernehmen und sich besser organisieren?
7. Wurde das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse durch das Modell gestärkt?
8. Denken Sie, dass die Schüler*innen im Churermodell bessere soziale Kompetenzen entwickeln, als in einem traditionellen Unterricht?

Bezogen auf das inklusive Potenzial des Churermodells:

1. Was verstehen Sie unter dem Konzept der Inklusion im schulischen Kontext?
2. Welche Erfahrungen konnten Sie bis jetzt mit inklusiven Bildungspraktiken gewinnen?
3. Welches inklusive Potenzial steckt Ihrer Meinung nach im Churermodell?
4. Welche Veränderungen erkennen Sie in Hinsicht auf die Inklusion von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten bei dem Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterricht?
5. Inwiefern hat das Churermodell Ihnen ermöglicht, ihren Unterricht an unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -stile anzupassen?
6. Wie entwickeln Sie differenzierte Lernaufgaben?
7. Können Sie konkrete Beispiele für positive Auswirkungen des Churermodells auf das inklusive Lernen erläutern?
8. Ist eine gleichwertige Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und Chancengleichheit durch das Churermodell möglich?
9. Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen für die Lehrperson und die Klasse bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts anhand des Churermodells?
10. Welche Anpassungen könnten Sie empfehlen, um das Churermodell effektiver in luxemburgischen Grundschulen zu implementieren?
11. Ist das Churermodell für eine inklusive Bildung geeignet?
12. Welche Zukunft hat das Modell in Ihren Augen?

Anhang 2: Die endgültige Version des Fragebogens

1. Einige Worte vor Beginn des Fragebogens

Hallo liebe Lehrkraft,

Im Rahmen meiner Masterarbeit soll dieser Online-Fragebogen dazu beitragen ein Verständnis dafür zu erlangen, wie Sie in Ihrer Klasse mit dem Churermodell arbeiten und welche Meinung Sie bezüglich dessen inklusiven Potenzials haben.

Der Fragebogen ist in 5 Kategorien unterteilt.

In einem ersten Schritt werden Fragen zu Ihrer Person gestellt, es folgen Fragen zur Umsetzung des Churermodells in ihrer Klasse, zur Beurteilung des Modells, zum Thema der Inklusion und schließlich zwei abschließende Reflexionsfragen.

Die Bearbeitungszeit beträgt ungefähr 15 Minuten. Bedenken Sie, dass Sie während des Fragebogens, diesen nicht abbrechen sollen (um den Verlust von bereits beantworteten Fragen zu vermeiden). Alle Fragen sind verpflichtend zu beantworten und erst wenn alle Fragen zu einer Seite beantwortet wurden, können Sie zur nächsten weitergehen. Die Verarbeitung und Speicherung der Daten erfolgt anonymisiert und Sie haben das Recht den Fragebogen zu jeder Zeit abzubreaken.

Ich bedanke mich im Vorfeld für Ihre Zeit und Teilnahme an meiner Studie!
Ich wünsche Ihnen viel Spaß beim Ausfüllen! :-)

Liebe Grüße,
Laure Mangen

2. Angaben zur Person

* 1. An welcher Schule unterrichten Sie?

* 2. Wie lange sind Sie bereits als Lehrkraft tätig?

* 3. Wie lange arbeiten Sie bereits mit dem Churermodell?

* 4. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf?

☐ Ja

☐ Nein

Wenn ja, geben Sie bitte die Anzahl an Schüler*innen an und geben Sie an welche Art von Förderbedarf vorliegt.

* 5. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen, die auf eine individuelle Förderung (von Ihnen als Lehrkraft) aufgrund eines spezifischen Bedürfnis (andere Sprache, Lernschwierigkeiten, eine Art von Behinderung,...) angewiesen sind?

- ☐ Ja
☐ Nein

Welche Art von spezifischem Bedürfnis liegt vor?

* 6. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen, die eine individuelle Betreuung einer Fachkraft (ESEB, Ergotherapeut*in,...) erhalten?

- ☐ Ja
☐ Nein

3. Das Churermodell in Ihrer Klasse

Bei diesem Teil des Fragebogens werden Ihnen Fragen zu bestimmten Elementen des Churermodells gestellt. Geben Sie an inwiefern Sie diese in ihrer Klasse umsetzen/wahrnehmen und ergänzen Sie wenn nötig Ihre Antworten anhand des Kommentarfeldes ganz unten.

* 7. Das Churermodell in Ihrer Klasse

	immer	häufig	manchmal	selten	nie
Es gibt einen Sitzkreis in dem Inputs zu den Einheiten gegeben werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inputs dauern zwischen 10-15 Minuten.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Sitzkreis tauschen sich die Schüler*innen über ihre Lernerfahrungen aus.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lernen wird mit Lernaufgaben organisiert.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt in jeder Einheit Lernaufgaben, die auf die unterschiedliche Niveaus angepasst sind (sodass es mehrere Lernaufgaben zu einem Inhalt gibt).	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schüler*innen werden in Kenntnis gesetzt, welches Mindestniveau Sie erreichen sollen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schüler*innen können Ihren Arbeitsplatz selbst auswählen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schüler*innen können mit anderen Schüler*innen die Lernaufgaben bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schüler*innen können Ihren Arbeitsplatz selbst auswählen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schüler*innen können mit anderen Schüler*innen die Lernaufgaben bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schüler*innen entscheiden selbst, welche Lernaufgabe Sie bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt Einzelarbeitsplätze.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt Arbeitsplätze, wo zwei Schüler*innen zusammenarbeiten können.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt Arbeitsplätze, wo mehrere Schüler*innen zusammen als Gruppe arbeiten können (2-4 Schüler*innen).	☐	☐	☐	☐	☐
Die Materialien zum Unterricht sind immer am gleichen Ort zu finden.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt Schüler*innen in Ihrer Klasse die mit der offenen Form des Unterrichts nicht zurecht gekommen sind/zurechtkommen (nicht wussten/wissen, woran sie arbeiten sollen/was sie tun sollen).	☐	☐	☐	☐	☐

Möglicher Kommentar

4. Beurteilung des Churermodells

* 8. Der Unterricht

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht
Das Churermodell kann zu jedem Zeitpunkt im eigenem Klassenraum umgesetzt werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch das Modell werden alle Schüler*innen gerecht behandelt (jedes Kind hat Recht auf Mitbestimmung, erhält die gleichen Anweisungen, hat Zugang zu differenzierten Lernaufgaben/Lernmaterialien, erhält die nötigen Hilfestellungen, um am Unterricht teilzunehmen und wird gemäß seines Lernprozesses/seines individuellen Entwicklungsprozess beurteilt).	☐	☐	☐	☐	☐
Heterogene Lerngruppen können gemeinsam im Churermodell unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Vielfalt der Schüler*innen wird berücksichtigt (es wird auf die individuelle Bedürfnisse der Kinder eingegangen und die Lernaufgaben/Lernmaterialien,... entsprechend angepasst).	☐	☐	☐	☐	☐
Die Schüler*innen setzen sich intensiver mit den Lerninhalten auseinander.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Unterricht kann durch das Churermodell so beschrieben werden, dass dieser eine Chancengleichheit ermöglicht (jeder kann die Lernvoraussetzungen erreichen, also Kinder mit und ohne spezifische Bedürfnisse).	☐	☐	☐	☐	☐

Möglicher Kommentar

* 9. Das Lernen

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht
Das Churermodell ermöglicht ein Arbeiten nach Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Eine gezielte Förderung der einzelnen Schüler*innen wird durch das Modell ermöglicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Schwächere Schüler*innen werden in ihrem Lernprozess gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
Leistungsstarke Schüler*innen werden in ihrem Lernprozess gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
Die individuellen Bedürfnisse werden berücksichtigt.	☐	☐	☐	☐	☐
Die individuellen Lernvoraussetzungen werden berücksichtigt.	☐	☐	☐	☐	☐

Möglicher Kommentar

* 10. Sie als Lehrkraft

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht
Als Lehrkraft haben Sie durch das Modell mehr Zeit zur Beobachtung der Lernenden während des Unterrichts.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Klassenmanagement wird durch das Churermodell vereinfacht.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zusammenarbeit im Team wird durch das Modell gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Planung des Unterrichts ist zeitintensiver im Churermodell, als bei einem traditionellen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐

Möglicher Kommentar

* 11. Die Schüler*innen

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht
Das Churermodell fördert die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Gemeinschaftsgefühl wird in der Klasse durch das Modell stärker gefördert, als in einem traditionellen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder erwerben durch die Umsetzung des Churermodells Lernstrategien.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch das Churermodell sind die Schüler*innen selbstständiger.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch das Churermodell sind die Schüler*innen motivierter.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch das Churermodell können die Schüler*innen Verantwortung für Ihr Lernen übernehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch das Churermodell können die Schüler*innen sich besser organisieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Möglicher Kommentar

4 / 7

57%

5. Inklusion

In dieser Studie wird unter dem Begriff der Inklusion eine Chancengleichheit und Teilhabe aller Schüler*innen verstanden (in dem Sinne handelt es sich, um eine Integration von Schüler*innen mit und ohne einen spezifischen Förderbedarf).

* 12. Welche Erfahrungen konnten Sie bisher mit inklusiven Bildungspraktiken gewinnen?

* 13. Inklusive Potenzial

Welche Erfahrungen konnten Sie bisher mit inklusiven Bildungspraktiken gewinnen?

Ist das Churermodell für eine inklusive Bildung geeignet?

Können Sie konkrete Beispiele für positive Auswirkungen des Churermodells auf das inklusive Lernen erläutern?

* 14. Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen für die Lehrperson und die Klasse bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts anhand des Churermodells?

5 / 7

71%

Zurück

Weiter

6. Abschließende Reflexion zum Churermodell

* 15. Welche Anpassungen könnten Sie empfehlen, um das Churermodell effektiver in luxemburgischen Grundschulen zu implementieren?

* 16. Welche Zukunft hat das Modell in Ihren Augen?

6 / 7

86%

Zurück

Weiter

7. Ende des Fragebogens

Geschafft!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an meiner Studie. Mit Ihren Antworten haben Sie einen Beitrag dazu geleistet, das Interesse am Churermodell besser nachvollziehen zu können und dieses weiterzuentwickeln.

Falls Sie Fragen haben sollten, können Sie sich jeder Zeit an mich wenden. Ich bin unter folgender E-Mail zu erreichen: a12316112@unet.univie.ac.at

Ich wünsche Ihnen noch einen angenehmen Tag/Abend,
Mit freundlichen Grüßen,
Laure Mangen

7 / 7

100%

Anhang 3: Einladung zum Pretest, Einwilligungsbestätigung, Pretest

Einladung zum Pretest:

Liebe Lehrkraft,

Ihre Schule ist ein Vorreiter in der Umsetzung vom sogenannten Churer-Unterrichtsmodell. Aus diesem Grund möchte ich bei Ihnen nachfragen, ob Sie bereit wären, Ihre Erfahrungen mit dem Churermodell im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie mit mir zu teilen, und damit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis und Weiterentwicklung des Churermodells zu leisten. Dies ist deswegen von hoher Bedeutung, da es zu diesem Zeitpunkt kaum Studien dazu gibt, welche aufweisen wie das Churermodell umgesetzt wird und welches inklusive Potenzial dieses hat.

Mein Name ist Laure Mangen (24 Jahre alt). Ich habe auf der UNI.ln meinen Bachelor im Bereich BScE abgeschlossen und bin zurzeit auf der Universität Wien im Master Bildungswissenschaften. Thema meiner Masterarbeit soll das Churermodell sein. Konkret möchte ich herausfinden, wie Lehrkräfte das Modell in ihren Klassen umsetzen und wie sie zum inklusiven Potenzial von diesem stehen. Um meinem Interessen nachgehen zu können, habe ich einen Online-Fragebogen entwickelt. Dieser soll anonym von Lehrpersonen aus zwei ausgewählten Schulen beantwortet werden.

Ich wende mich nun an Sie, um Sie darum zu **bitten diesen erstellten Fragebogen als Pretest durchzuführen**. Demnach werden Ihre Antworten nicht in meine Studien einfließen, sondern werden dazu genutzt, um herauszufinden, ob der Fragebogen passend gestaltet ist, um meinem Forschungsvorhaben nachgehen zu können. Die Antworten zu den einzelnen Fragen, sind demnach nicht von hoher Bedeutung, sondern vielmehr Ihre Anmerkungen zu den gestellten Fragen. Bitte nehmen Sie sich die Zeit, den Pretest in Ruhe auszufüllen. Hierfür benötigen Sie ungefähr 25 Minuten Zeit. Im Anhang befindet sich das Dokument zum Pretest, welches Sie ausfüllen sollen. Neben jeder Frage werden Sie ein Kommentarfeld haben, um Anmerkungen zu den einzelnen Fragestellung vermerken zu können (detailliertere Informationen befinden sich im Dokument vom Pretest).

Durch Ihre Teilnahme können wissenschaftliche Methoden angepasst und weiterentwickelt werden. Konkret können Sie dazu beitragen, meinen erstellten Fragebogen zu verbessern, um schließlich mehr über das Interesse am Churermodell zu erfahren und wie dieses zukünftig weiterentwickelt werden kann.

Durch mein Wissen Ihrer Identität werden die erhobenen Daten nicht anonym sein, somit benötige ich eine Einverständniserklärung Ihrerseits zur Nutzung der erhobenen Daten. Detailliertere Informationen zum Umgang mit Ihren Daten können Sie in dem von Ihnen zu benötigten unterschriebenen Dokument „Einverständniserklärung zur Teilnahme am Pretest“ nachlesen. Kurz gefasst werden die Daten lediglich zur Anpassung des Fragebogens und im Rahmen dieser Masterarbeit verwendet.

Ich bedanke mich im Vorfeld bei Ihnen für das Lesen dieser E-Mail und hoffe auf eine Bestätigung Ihrerseits zur Teilnahme am Pretest (Ich bitte Sie, um eine kurze Rückmeldung diesbezüglich an diese E-Mail).

Ihrerseits erwarte ich demnach eine E-Mail mit dem ausgefüllten Pretest und der ausgefüllten Einverständniserklärung zur Teilnahme (beide Dokumente befinden sich im Anhang). Sie haben **Zeit bis zum 04.02.2025 den Pretest durchzuführen und mir Ihre Einverständniserklärung zukommen zu lassen**.

Mit freundlichen Grüßen,
Laure Mangen

P.S. Zögern Sie nicht mich zu jeder Zeit zu kontaktieren. Ich stehe Ihnen gerne zur Verfügung für weitere Fragen!☺

Einverständniserklärung zur Teilnahme zum Pretest :

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

wir freuen uns über Ihr Interesse, an dieser wissenschaftlichen Studie teilzunehmen! Dieser Fragebogen befasst sich mit dem Churermodell und dessen inklusiven Potenzial.

Diese Befragung wird im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von der Betreuerin bzw. Begutachter*in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art. 89 Abs. 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Bevor der Fragebogen startet, sehen Sie detaillierte Informationen zu Ihren Rechten im Zuge dieser Befragung und werden nochmals um Ihre Zustimmung gebeten. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs. 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Sie verfügen über folgende persönliche Rechte im Rahmen dieser Befragung:

- ☐ Die Teilnahme an der Studie ist **freiwillig**. Sie können den Fragebogen jederzeit abbrechen.
- ☐ Falls Sie nach der Studie Auskunft über Ihre Daten haben wollen oder Ihre Teilnahme zurückziehen, bitten wir Sie, dies anhand einer E-Mail der Verfasserin dieser Masterarbeit mitzuteilen.
- ☐ Ihre Daten werden ausschließlich für **wissenschaftliche Zwecke** verwendet.
- ☐ Die Forschung folgt keinem kommerziellen Interesse. Wir behandeln all Ihre Daten **streng vertraulich**.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gerne an die Verantwortliche dieser Untersuchung: Laure MANGEN (a12316112@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Bildungswissenschaften an der Universität Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Damit Sie an dieser Studie teilnehmen können, benötigen wir Ihr Einverständnis.

Ja, ich stimme zu

Nein, ich stimme nicht zu

Unterschrift (Ort & Datum):

Pretest zum Churermodell & seinem inklusiven Potenzial:

Informationen zum Kommentarfeld:

Liebe Teilnehmer*in,

Neben jeder Fragestellung befindet sich ein **Kommentarfeld**. In diesem sollen Sie mögliche aufkommende Schwierigkeiten oder Probleme erläutern.

Hier ein Beispiel und wie Sie das Kommentarfeld ausfüllen könnten:

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges
Die Frage ist klar formuliert. Ich weiß, was ich hier beantworten soll. Die Frage ist unklar formuliert. Was ist mit XY gemeint? Könnte die Fragestellung einfacher formuliert werden?	Ich finde die gewählte Antwortoption (zum Beispiel Stimme zu/ Stimme nicht zu) passend. Für diese Fragestellung würde ich die Antwortmöglichkeit unter der Form Ja/Nein formulieren (oder andere Form der Beantwortung wie zum Beispiel: Multiple-Choice-Fragen Fragen mit Bewertungsskala Würden Sie unser Produkt weiterempfehlen? Unwahrscheinlich Neutral Höchstwahrscheinlich Offene Fragen Likert-Skala Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zustimmen oder widersprechen. Stimme Stimme Stimme Stimme Stimme völlig zu zu weder nicht zu überhau zu noch pt nicht nicht zu zu Person A ist ein hoch qualifizierter Spezialist ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Matrix-Bewertungsskala Bitte geben Sie an, was Sie von jeder Marke halten: 1 - überhaupt nicht zufrieden, 7 - sehr zufrieden, k/A - keine Kenntnis von der Marke 1 2 3 4 5 6 7 k/A Starbucks ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Pizza Hut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Frequenz-Skala Wie oft machen Sie beim Kauf von Elektronik Folgendes? nie selten manchm oft immer al Kundenbewertungen lesen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Bewertungen von Experten lesen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Ich finde, dass diese Frage nicht relevant ist. Diese Frage wurde bereits gestellt (Frage Nummer XY).	Hier können Sie weitere Gedanken, die sie zur gestellten Frage haben, notieren. Zum Beispiel: <i>Ich kann diese Fragestellung nicht beantworten, weil ich nichts dazu weiß.</i> Oder: <i>Ich finde die Reihenfolge der Fragen hier als unpassend. Ich würde die Frage Nummer XY mit der Frage Nummer XX vertauschen.</i>

Teil 1: Angaben zur Person

1. Wie lange sind Sie bereits als Lehrkraft tätig?

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

2. Wie lange arbeiten Sie bereits mit dem Churermodell?

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

3. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf?

- ☐ Ja
☐ Nein

Wenn ja, geben Sie bitte die Anzahl an Schüler*innen an und geben Sie an welche Art von Förderbedarf vorliegt).

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

4. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen, die eine individuelle Betreuung einer Fachkraft erhalten?

- ☐ Ja
☐ Nein

2

2. Die Inputs dauern zwischen 10-15 Minuten.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Falls Sie dem nicht zustimmen, wie lange dauert der Input bei Ihnen?

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

3. Im Sitzkreis tauschen sich die Schüler*innen über ihre Lernerfahrungen aus.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

4. Das Lernen wird mit Lernaufgaben organisiert.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

4

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

5. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler*innen, die auf eine individuelle Förderung aufgrund eines spezifischen Bedürfnis (andere Sprache, Lernschwierigkeiten, eine Art von Behinderung,...) angewiesen sind?

- ☐ Ja
☐ Nein

Welche Art von spezifischem Bedürfnis liegt vor?

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

Teil 2: Das Churermodell in Ihrer Klasse

Bei diesem Teil des Fragebogens werden Ihnen Fragen zu bestimmten Elementen des Churermodells gestellt. Geben Sie an inwiefern Sie diese in Ihrer Klasse umsetzen/wahrnehmen und ergänzen Sie wenn nötig Ihre Antworten anhand eines Kommentares. Bei einigen Fragen werden Sie konkret dazu aufgefordert Ihre Antwort auszuformulieren.

1. Es gibt einen Sitzkreis in dem Inputs zu den Einheiten gegeben werden.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

3

5. Es gibt in jeder Einheit Lernaufgaben, die auf die unterschiedliche Niveaus angepasst sind (sodass es mehrere Lernaufgaben zu einem Inhalt gibt).

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

6. Die Schüler*innen werden in Kenntnis gesetzt, welches Mindestniveau Sie erreichen sollen.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

7. Die Lernenden erhalten Möglichkeiten der Mitbestimmung.

- a. Die Schüler*innen können ihren Sitzplatz selbst auswählen.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

- b. Die Schüler*innen können mit anderen Schüler*innen die Lernaufgaben bearbeiten.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten

5

☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

c. Die Schüler*innen entscheiden selbst, welche Lernaufgabe Sie bearbeiten.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

d. Andere? Erläutern Sie kurz.

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

8. Es gibt Einzelsitzplätze.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

9. Es gibt Arbeitsplätze, wo zwei Schüler*innen zusammenarbeiten können.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

10. Es gibt Arbeitsplätze, wo mehrere Schüler*innen zusammen als Gruppe arbeiten können (2-4 Schüler*innen).

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

11. Die Materialien zum Unterricht sind immer am gleichen Ort zu finden.

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

6

12. Es gibt Schüler*innen in Ihrer Klasse die mit der offenen Form des Unterrichts nicht zurecht gekommen sind/zurechtkommen (nicht wussten/wissen, woran sie arbeiten sollen/was sie tun sollen).

- ☐ immer
☐ häufig
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Möglicher Kommentar

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

Teil 3: Beurteilung des Churermodells:

Sektion 1: Der Unterricht

1. Das Churermodell kann zu jedem Zeitpunkt im eigenem Klassenraum umgesetzt werden.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

2. Durch das Modell werden alle Schüler*innen gleich behandelt (jedes Kind hat Recht auf Mitbestimmung, erhält die gleichen Anweisungen, hat Zugang zu differenzierten Lernaufgaben/Lernmaterialien, erhält die nötigen Hilfestellungen, um am Unterricht teilzunehmen und wird gemäß seines Lernprozesses/seines individuellen Entwicklungsprozess beurteilt).

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu

8

☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

3. Heterogene Lerngruppen können gemeinsam im Churermodell unterrichtet werden.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

a. Die Vielfalt der Schüler*innen wird berücksichtigt.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

b. Die Schüler*innen setzen sich intensiver mit den Lerninhalten auseinander.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

7

9

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

4. Der Unterricht kann durch das Churermodell so beschrieben werden, dass dieser eine Chancengleichheit ermöglicht (jeder kann die Lernvoraussetzungen erreichen, also Kinder mit und ohne spezifische Bedürfnisse).

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

Sektion 2: Das Lernen

5. Das Churermodell ermöglicht ein Arbeiten nach Kompetenzen.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

6. Eine gezielte Förderung der einzelnen Schüler*innen wird durch das Modell ermöglicht.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

- d. Die individuellen Lernvoraussetzungen werden berücksichtigt.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Sektion 3: Sie als Lehrkraft

7. Als Lehrkraft haben Sie durch das Modell mehr Zeit zur Beobachtung der Lernenden während des Unterrichts.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

8. Das Klassenmanagement wird durch das Churermodell vereinfacht.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

9. Die Zusammenarbeit im Team wird durch das Modell gefördert.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

- a. Schwächere Schüler*innen werden in ihrem Lernprozess gefördert.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

- b. Leistungsstarke Schüler*innen werden in ihrem Lernprozess gefördert.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

- c. Die individuellen Bedürfnisse werden berücksichtigt.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

- ☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

10. Die Planung des Unterrichts ist zeitintensiver im Churermodell, als bei einem traditionellen Unterricht.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

Sektion 4: Die Schüler*innen (zu jeder Frage Kommentarfeld)

11. Das Churermodell fördert die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Möglicher Kommentar

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

11

10

13

12

12. Das Gemeinschaftsgefühl wird in der Klasse durch das Modell stärker gefördert, als in einem traditionellen Unterricht.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Möglicher Kommentar

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

13. Die Kinder erwerben durch die Umsetzung des Churermodells Lernstrategien.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Möglicher Kommentar

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

14. Durch das Churermodell sind die Schüler*innen selbstständiger.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

14

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

17. Durch das Churermodell können die Schüler*innen sich besser organisieren.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Möglicher Kommentar

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

Teil 4: Inklusion

18. Welche Erfahrungen konnten Sie bisher mit inklusiven Bildungspraktiken gewinnen?

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

19. Ist das Churermodell für eine inklusive Bildung geeignet?

16

Möglicher Kommentar

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

15. Durch das Churermodell sind die Schüler*innen motivierter.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Möglicher Kommentar

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

16. Durch das Churermodell können die Schüler*innen Verantwortung für ihr Lernen übernehmen.

- ☐ stimme voll zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme überhaupt nicht zu
☐ weiß nicht

Möglicher Kommentar

15

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

a. Können Sie konkrete Beispiele für positive Auswirkungen des Churermodells auf das inklusive Lernen erläutern?

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

20. Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen für die Lehrperson und die Klasse bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts anhand des Churermodells?

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

21. Welche Veränderungen erkennen Sie in Hinblick auf die Inklusion von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten beim Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterricht?

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

17

Teil 5: Abschließende Reflexion zum Churermodell

22. Welche Anpassungen ~~könnten~~ Sie empfehlen, um das Churermodell effektiver in luxemburgischen Grundschulen zu implementieren?

--

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

23. Welche Zukunft hat das Modell in Ihren Augen?

--

Verständlich	Antwortoption	Überflüssig	Sonstiges

Schlussendlich können Sie hier noch eine Abschlussreflexion verfassen, wo Sie darauf eingehen, wie lange Sie für die Bearbeitung des Fragebogens benötigt haben und ob Sie möglicherweise noch weitere Vorschläge haben, um diesen anzupassen:

Zeit zur Bearbeitung :

Weitere Vorschläge :

Sonstiges :

Anhang 4: Dokument an die Lehrkräfte (mit dem Link zum Fragebogen)

Dokument zum Online-Fragebogen:

Fragebogen zur Umsetzung des Churermodells, sowie zur persönlichen Einstellung zum inklusiven Potenzial von diesem.

Liebe Lehrkraft,
ich möchte Sie um Ihre Mitarbeit bitten!

Ihre Schule ist ein Vorreiter in der Umsetzung vom sogenannten Churer-Unterrichtsmodell. Aus diesem Grund möchte ich bei Ihnen nachfragen, ob Sie bereit wären, Ihre Erfahrungen mit dem Churermodell im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie mit mir zu teilen, und damit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis und Weiterentwicklung des Churermodells zu leisten.

Mein Name ist Laure Mangen (24 Jahre alt) und ich komme aus Luxemburg. Ich habe meinen Bachelor auf Lehramt an der Universität Luxemburg (BScE) absolviert und bin zurzeit in Wien in dem Masterstudiengang Bildungswissenschaften tätig.

Meine Masterarbeit soll sich mit der Umsetzung des Churermodells und dessen inklusiven Potenzial befassen. Mir ist es wichtig mit dem anonymen Online-Fragebogen herauszufinden, welche Erfahrungen Sie mit dem Churermodell bisher gemacht haben, wie sie dieses in ihrer Klasse umsetzen und welche Meinung Sie bezüglich seines inklusiven Potenzials haben.

Bitte nehmen Sie sich die Zeit, den Fragebogen in Ruhe auszufüllen. Hierfür benötigen Sie ungefähr 15 Minuten Zeit. Die Verarbeitung und Speicherung der Daten erfolgt anonymisiert und die Daten werden zu keinem Zeitpunkt fremden Personen zugänglich gemacht werden. Nur die verantwortliche Person dieser Studie (Laure Mangen) und die akademische Betreuungsperson haben Zugriff auf diese. Die Daten werden ausschließlich für die Durchführung und Auswertung dieser Masterarbeit verwendet und über die Online-Plattform SurveyMonkey erhoben. SurveyMonkey erfüllt die Anforderungen der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) und verfügt über Maßnahmen, um die Sicherheit und Vertraulichkeit der erhobenen Daten zu gewährleisten. Alle Daten werden spätestens am 31. August 2025 nach Studienabschluss vollständig gelöscht werden.

Die Teilnahme an dieser Studie basiert auf einer freiwilliger Basis. Sie können Ihre Teilnahme zu jederzeit unterbrechen oder beenden, ohne dafür eine Begründung angeben zu müssen. Beachten Sie jedoch, dass die Antworten nicht gespeichert werden und wenn sie den Fragebogen abbrechen, Sie nicht mehr auf diesen zurückgreifen können. Somit bitte ich Sie darum, den Fragebogen sofort ganz auszufüllen, da bei Unterbrechungen die Daten verloren gehen.

Ich danke Ihnen sehr für Ihre Unterstützung und Ihre wertvolle Zeit!

Falls Sie Fragen oder Anmerkungen haben, können Sie sich jederzeit an mich wenden:
E-Mail: a12316112@unct.univie.ac.at

Mit freundlichen Grüßen,
Laure Mangen

Link zum online Fragebogen: <https://de.surveymonkey.com/r/JN266HS>

P.S Füllen Sie diesen Fragebogen bis spätestens den **18.02.2025, 14:00 Uhr** aus. Alle später ausgefüllte Fragebogen können nicht mehr für diese Studie berücksichtigt werden.