

Université du Luxembourg

Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales
Bachelor en Sciences de l'Éducation (Bachelor professionnel)

Das inklusive Potenzial des Churermodells

Jil HANSEN

unter der Begleitung von: Lynn Schintgen

Zweitgutachter: Dipl. Päd. Guy Medinger

Bachelorarbeit

2023/2024

Eidesstattliche Erklärung

Titel der Arbeit: Das inklusive Potenzial des Churermodells

Abgabesequester: SoSe 2024

Name, Vorname des Verfassers bzw. der Verfasserin: Hansen, Jil

Matrikel-Nummer: 0201788147

„Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gemäß der im Studiengang *Bachelor en Sciences de l'Education* üblichen APA-Norm gekennzeichnet.“

Ort, Datum: Bridel, den 24. Mai 2024

Unterschrift:

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and lines, positioned to the right of the 'Unterschrift:' label.

Zusammenfassung

Die vorliegende Bachelorarbeit widmet sich der Untersuchung des inklusiven Potenzials des Churermodells. Im Rahmen dessen wird die folgende Forschungsfrage beleuchtet: „*Inwiefern trägt die Anwendung des Churermodells zur Förderung von Inklusion im schulischen Alltag in luxemburgischen Grundschulen bei?*“ Das Modell wird theoretisch fundiert vorgestellt und mit dem Konzept der Inklusion in Verbindung gebracht. Im Rahmen der Untersuchung werden Leitfadeninterviews mit vier Lehrpersonen aus der luxemburgischen Grundschule durchgeführt. Die interviewten Lehrkräfte sind in unterschiedlichen Altersklassen tätig. Die Analyse erfolgt anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring, welche es erlaubt, eine Antwort auf die gestellte Forschungsfrage zu finden.

Schlüsselwörter: Churermodell, Raumgestaltung, Lernaufgaben, Sitzkreis, Freie Sitzplatz- und Partnerwahl, Inklusion, Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Bedürfnissen, Differenzierung

Résumé

Le présent mémoire de bachelor est consacré à l'étude du potentiel inclusif du modèle de Chur. Dans ce cadre, la question de recherche suivante est traitée : « *Comment l'application du modèle de Chur contribue-t-elle à la promotion de l'inclusion dans le quotidien scolaire des écoles primaires luxembourgeoises ?* » Le modèle est présenté de manière théorique et mis en relation avec le concept d'inclusion. Dans le cadre de la recherche, des entretiens guidés seront menés avec quatre enseignants de l'école fondamentale luxembourgeoise. Les enseignants interviewés travaillent dans des classes d'âge différentes. L'analyse est effectuée à l'aide de l'analyse structurante de contenu selon Mayring, qui permet de trouver une réponse à la question de recherche posée.

Mots-clefs : modèle de Chur, aménagement de la salle de classe, tâches d'apprentissage, cercle de sièges, libre choix du siège et du partenaire, inclusion, élèves ayant des besoins spécifiques, différenciation

Danksagungen

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um meiner Betreuerin, Frau Schintgen Lynn, meinen aufrichtigen Dank für ihre Unterstützung während der Erstellung meiner Bachelorarbeit auszusprechen. Ihre fachkundige Anleitung, wertvollen Ratschläge und konstruktiven Kritiken haben dazu beigetragen, dass meine Arbeit wie folgt vorliegt.

Ebenso möchte ich meinem Zweitkorrektor, Herrn Guy Medinger, meinen Dank für das zusätzliche Gutachten und Feedback aussprechen.

Ein besonderer Dank gilt den vier Lehrpersonen, die sich dazu bereit erklärt haben, ein Interview mit mir durchzuführen. Ohne sie wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

Des Weiteren möchte ich meiner Familie und meinen Freunden meinen herzlichsten Dank aussprechen. Ihre Unterstützung und ermutigenden Worte haben mich dazu befähigt, mein Bestes zu geben. Einen besonderen Dank geht an die, die sich dazu bereit erklärt haben, mich auf Fehler hinzuweisen und mir Feedback gegeben haben.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Abkürzung SuS für "Schülerinnen und Schüler" verwendet. Diese Entscheidung wurde aus Gründen des Leseflusses getroffen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	11
2	Theoretischer Rahmen.....	14
2.1	Das Churermodell	14
2.1.1	Die vier Hauptelemente des Churermodells	15
2.1.1.1	Die Gestaltung des Klassenzimmers	15
2.1.1.2	Der Input im Sitzkreis	16
2.1.1.3	Das Lernen anhand von Lernaufgaben	17
2.1.1.4	Die freie Wahl des Arbeitsplatzes und des Lernpartners	19
2.1.2	Die Merkmale und Prämissen des Churermodells	19
2.1.3	Die Rolle der Lehrperson.....	21
2.1.4	Vorteile und Grenzen des Churermodells	21
2.1.4.1	Vorteile des Churermodells	22
2.1.4.2	Grenzen des Churermodells	24
2.1.5	Theoretische Verortung.....	24
2.1.5.1	Offener Unterricht.....	24
2.1.5.2	Kompetenzorientierter Unterricht.....	26
2.1.5.3	Didaktisches Dreieck	27
2.2	Inklusion	28
2.2.1	Aktueller Forschungsstand.....	31
2.2.2	Schulische Inklusion	32
2.2.2.1	Leitende Prinzipien für inklusiven Unterricht	33
2.2.2.2	Bausteine einer inklusiven Pädagogik in der Grundschule	34
2.2.3	Differenzierung	36
2.2.4	Leistungsbeurteilung.....	37
2.3	Das inklusive Potenzial des Churermodells.....	38
2.4	Der bildungspolitische Kontext.....	39
3	Methodik	42
3.1	Forschungsdesign.....	42
3.1.1	Forschungsfrage	42
3.1.2	Forschungsvorhaben.....	42
3.1.3	Instrumente.....	42
3.1.4	Leitfadeninterview	43
3.1.5	Stichprobe	43
3.2	Ethikkodex.....	44
3.3	Transkriptionsregeln.....	45
3.4	Auswertungsmethode.....	46
3.5	Gütekriterien	48
3.5.1	Gütekriterien der Datenerhebung.....	48
3.5.2	Gütekriterien der Datenanalyse	49
3.6	Grenzen der Methodik.....	49
4	Daten	51
4.1	Dokumentation	51
4.2	Kategoriensystem	51
4.3	Ergebnisse.....	52
4.3.1	Gestaltung des Klassenzimmers	52

4.3.2	Input im Sitzkreis.....	52
4.3.3	Lernaufgaben.....	53
4.3.4	Freie Sitzplatz- und Partnerwahl.....	54
4.3.5	Rolle der Lehrperson.....	54
4.3.6	Offener Unterricht.....	55
4.3.7	Werte.....	56
4.3.8	Individualisierte Unterstützung.....	57
4.3.9	Binnendifferenzierung.....	58
4.3.9.1	Zeit.....	58
4.3.9.2	Bewegung.....	59
4.3.9.3	Lerngeschwindigkeiten.....	60
4.3.9.4	Lernstile.....	60
4.3.10	Beziehung zwischen den SuS.....	61
4.3.11	Arbeit mit anderen Lehrpersonen.....	61
4.3.12	Eltern.....	62
4.3.13	Beziehung zwischen den SuS und der Lehrperson.....	62
4.3.14	Rituale.....	62
4.3.15	Kompetenzorientierter Unterricht und Leistungsbeurteilung.....	63
4.3.16	Entwicklung der SuS.....	65
5	<i>Diskussion</i>	66
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	66
5.2	Interpretation der Ergebnisse	69
5.3	Einschränkungen der Arbeit	74
6	<i>Fazit</i>	76
7	<i>Literaturverzeichnis</i>	79
8	<i>Anhang</i>	83
8.1	Informationsbestätigung	83
8.2	Leitfadeninterview	84
8.3	Transkription der Interviews	88
8.3.1	Interview 1.....	88
8.3.2	Interview 2.....	108
8.3.3	Interview 3.....	129
8.3.4	Interview 4.....	145
8.4	Kategorienleitfaden	167
8.5	Kategorisierung	172

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Räumliche Veränderung durch das Churermodell (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.114)	16
Abbildung 2: Zeitliche Aufteilung einer Unterrichtseinheit (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.115)	17
Abbildung 3: Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.231)	18
Abbildung 4: Didaktische Dreieck im Churermodell (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.232).....	28
Abbildung 5: Dimensionen der Inklusion (Saalfrank & Zierer, 2017, S.35)	29
Abbildung 6: Vier Formen der Beschulung (Textor, 2018, S.32).....	30
Abbildung 7: Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse	47

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierung der Leitfrageninterviews	51
---	----

1 Einleitung

Inklusive Bildung stellt auf nationaler wie auf internationaler Ebene ein zentrales Anliegen der Grundschulen dar. Diskurse, welche die Herausforderungen und Chancen von inklusiven Praktiken im schulischen Bereich betreffen, finden vermehrt statt. Auch in Luxemburg ist das Thema der effektiven Umsetzung der Inklusion im schulischen Alltag von bildungspolitischem Interesse. So fand im Jahr 2018 eine Reform der schulischen Inklusion statt, die ein neues Betreuungssystem für SuS mit spezifischem Förderbedarf einführte. Diese Betreuung findet auf drei Ebenen statt: auf nationaler Ebene durch acht spezialisierte Kompetenzzentren, auf regionaler Ebene durch Teams zur Unterstützung von SuS mit spezifischem Förderbedarf und auf lokaler Ebene durch eine auf die Betreuung und Unterstützung von SuS mit spezifischem Förderbedarf spezialisierte Lehrperson (Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend, 2023).

Nun stellt sich jedoch die Frage, inwiefern es einer Klassenlehrperson selbst gelingen kann, inklusiv zu unterrichten. Dabei ist zu bedenken, dass die Bedeutung des Begriffes der Inklusion sich in der Bildung über die bloße Integration von SuS mit spezifischem Förderbedarf hinausstreckt. Es geht um das Recht auf Bildung von jedem Kind und darum, jedem die gleichen Chancen anzubieten. Dies kann beispielsweise Kinder mit unterschiedlicher kultureller Herkunft oder sozialem Hintergrund betreffen (Saalfrank & Zierer, 2017). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Inklusion jedoch nur auf das Inkludieren von SuS mit schulischen Förderbedarf verstanden, um den Rahmen der Studie einzugrenzen.

Alternative Pädagogien, wie etwa die von Maria Montessori oder Célestin Freinet, finden seit Jahren Anklang. Sie setzen sich von dem traditionellen Lehrbegriff ab. Maria Montessori (1976) erhebt die Bedeutung von den gewählten Materialien und der schulischen Umgebung. Diese sollen auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sein und das Lernen unterstützen. Auch erwähnt sie die Wichtigkeit des individualisierten Lernens, wodurch SuS

nach ihrem eigenen Tempo lernen sollen und für dieses mitverantwortlich sind. Célestin Freinet (1964) bezieht sich auf das selbstbestimmte Handeln. Die Motivation und das Interesse am Lernen der SuS wird durch seine Pädagogik gefördert. Beide Ansätze heben zudem die Bedeutung vom sozialen Lernen hervor.

Das Churermodell, welches nach dem Entwickler Reto Thöny (2021) auf den Grundsätzen von Inklusion basiert, ist vor diesem Hintergrund ein mögliches, vielversprechendes Instrument zur Förderung der Inklusion an luxemburgischen Grundschulen. Beim Churermodell handelt es sich um ein Schweizer Unterrichtsmodell bestehend aus vier Elementen, die in den theoretischen Grundlagen detailliert beschrieben werden. Thöny (2021) zufolge wird durch dieses Modell ein individualisierter und differenzierter Unterricht ermöglicht. Die vorliegende Bachelorarbeit soll dazu beitragen, die Effektivität des Churermodells in luxemburgischen Grundschulen mit Blick auf sein mögliches inklusives Potenzial zu untersuchen.

Durch meine Arbeit als Vertretungslehrkraft konnte ich das Churermodell an einer Grundschule in Luxemburg kennenlernen. Vor allem das Plenum im Sitzkreis ist mir hierbei in Erinnerung geblieben. Jedoch hat mich auch das umgestellte Klassenzimmer, das eher einer Lernlandschaft als einem klassischen Schulzimmer ähnelt, angesprochen. Früh stand für mich fest, dass ich das Churermodell genauer analysieren möchte. So beschloss ich meine Bachelorarbeit, die in Verbindung mit dem Abschluss meines Lehramtstudiums an der luxemburgischen Universität entstanden ist, diesem Modell zu widmen. Daraufhin habe ich ein Praktikum in einer Klasse, in der das Modell genutzt wird, absolviert. Dies hat es mir erlaubt, einen Einblick in die konkrete Umsetzung und die Chancen und Herausforderungen zu erlangen. Die gewonnenen Erfahrungen haben mich in meiner Themenauswahl bestärkt. Dieses Praktikum, sowie auch die davor absolvierten Praktika, haben mir zudem vor Augen geführt, auf welche Herausforderungen Lehrpersonen beim Versuch, jede Schülerin und jeden Schüler nach seinen individuellen Fähigkeiten zu fördern, treffen. Aus diesen Überlegungen

wurde folgende Forschungsfrage entwickelt, die dieser Arbeit zu Grunde liegt:

"Inwiefern trägt die Anwendung des Churermodells zur Förderung von Inklusion im schulischen Alltag in luxemburgischen Grundschulen bei?"

Zur Beantwortung wird eine qualitative Studie anhand von vier Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen, die im Churermodell unterrichten, durchgeführt. Die hierbei gewonnenen Einblicke sollen ermitteln, inwiefern das Churermodell auf mögliche Stolpersteine der inklusiven Bildung reagieren kann und ob es sich um ein Modell handelt, dass dem aktuellen Stand des luxemburgischen Kontextes gerecht werden kann.

Die hier vorliegende Arbeit erläutert zuerst die theoretischen Fundierungen des Churermodells sowie die des Konzeptes der Inklusion. Daran anschließend folgt im empirischen Teil die Begründung zur Durchführung der qualitativen Studie sowie die Inhaltsanalyse nach Mayring, die verdeutlichen sollen, warum die gewählte Forschungsmethode passend ist. Daraufhin werden die Ergebnisse vorgestellt und analysiert. Eine Diskussion, in der die gewonnenen Erkenntnisse mit der erläuterten Theorie in Verbindung gebracht werden, folgt. Abschließend wird ein Fazit aus der gesamten Arbeit gezogen.

Bei den theoretischen Grundlagen zum Churermodell ist zu bedenken, dass ein Großteil der gefundenen Literatur vom Entwickler selbst verfasst worden ist. Besonders die Argumente in Hinsicht auf die Vorteile und Grenzen des Churermodells müssen mit Bedacht genossen werden, da diese zu Gunsten des Modells ausgewählt worden sein könnten. Weitere Artikel von unabhängigen Verfassern stimmen jedoch mit den Aussagen von Thöny überein.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Das Churermodell

„Am Anfang stand die Frage: Wie organisiere ich das Lernen so, dass alle Schüler und Schülerinnen davon profitieren können“ (Thöny, 2019, S.4).

Das Churermodell entstand 2010 in einer Stadtschule in Chur, Schweiz, im Hinblick auf eine Vereinfachung des Übergangs zwischen dem Kindergarten und der Grundschule. Das Modell wurde von Reto Thöny, dem ehemaligen Vizedirektor der Stadtschule Chur, entwickelt. (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Was anfänglich ein Praxisprojekt in 4 Schulklassen war, verbreitete sich ab 2011 schnell. Laut Thöny (2017) nutzten 2017 bereits 40 Schweizer Grundschulklassen das Churermodell. Neben der pädagogischen Hochschule war auch die Schulleitung an der Entwicklung beteiligt und spielte eine Schlüsselfunktion, um das Mittragen des Projektes durch die Elternschaft zu garantieren (Pool Maag, 2017).

Das Churermodell versucht den Spagat zwischen dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen und der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, so Lutz-Bommer (2021). Das Modell strebt nach einem erfolgreichen und herausfordernden Lernen für alle. Ein individualisierter, differenzierter und kompetenzorientierter Unterricht bildet den Kern dieser Unterrichtsentwicklung (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Es findet eine Umwandlung des Denkens der Lehrperson bei der Unterrichtsplanung statt: Es wird vom Kind aus gedacht, mit Blick auf die groben Ziele, die den Ausgangspunkt bilden. Die Kernkompetenz jeder Lehrperson sollte das Entwickeln differenzierter Lernaufgaben sein (Pool Maag, 2017).

„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.“ (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.113), so Prof. Dr. Peter Lienhard von der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich.

Thöny und Lutz-Bommer (2021) geben an, dass das Churermodell durch folgende 4 Elemente definiert werden kann: die Gestaltung des Klassenzimmers, der Input im Sitzkreis, das Lernen anhand von Lernaufgaben, sowie die freie Wahl des Arbeitsplatzes und des (möglichen) Lernpartners.

2.1.1 Die vier Hauptelemente des Churermodells

2.1.1.1 Die Gestaltung des Klassenzimmers

Eines der Hauptelemente ist, das eigene Schulzimmer umzustellen und dieses als Lernlandschaft, bestehend aus unterschiedlichen Arbeitsplätzen, zu konzipieren (Thöny, 2017). Diese Klassenzimmergestaltung ist stark an der einer Kindergartenklasse orientiert, was den Übergang zwischen beiden für die SuS vereinfachen soll. Der Raum fungiert als dritter Pädagoge, der ebenfalls das Lernen beeinflusst (Thöny, 2017).

Thöny und Lutz-Bommer (2021) zufolge ist das Klassenzimmer nicht länger wandtafelzentriert und persönliche Arbeitsplätze entfallen. Es stehen Einzel-, Partner- und Gruppentische zur Verfügung. Erstere sind eher nach außen gewendet, um mögliche Ablenkungen zu verhindern. Auch können Platten als Sichtschutz genutzt werden (Thöny, o.D.). Partner- und Gruppentische befinden sich eher nach innen gerichtet, um die Zusammenarbeit zu ermutigen. Genügend Verkehrsfläche zwischen den einzelnen Plätzen ist von Bedeutung, um Störungen zu vermeiden. Die Ablageflächen für das Schulmaterial der SuS sind klar definiert und in einfach erreichbaren Regalen angeordnet.

Es findet eine Akkommodation durch die Umgestaltung des Klassenzimmers statt. Neue Situationen werden ermöglicht, in denen die Lehrperson entscheidet, welche bereits im Vorfeld genutzten Elemente integriert werden.

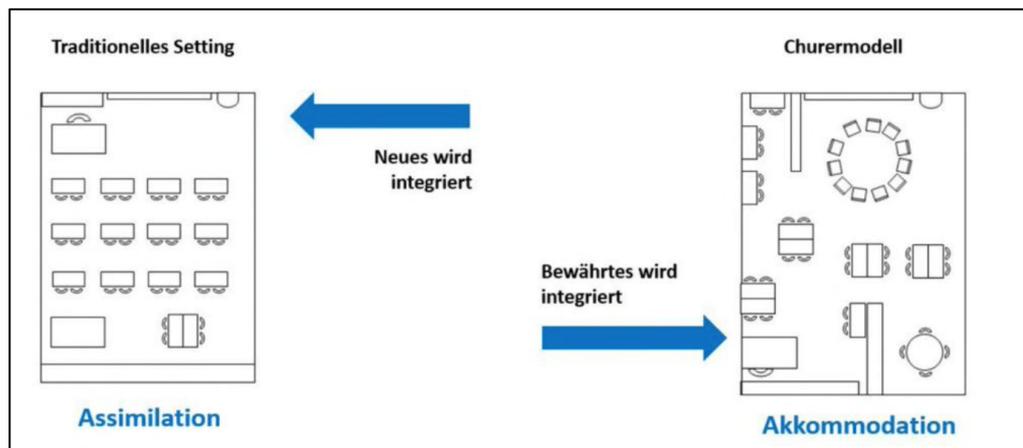


Abbildung 1: Räumliche Veränderung durch das Churermodell (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.114)

2.1.1.2 Der Input im Sitzkreis

Laut Thöny (o.D.) nimmt der Sitzkreis im Churermodell eine zentrale Bedeutung an. Dieser befindet sich vor der Wandtafel oder im Zentrum des Klassenzimmers. Es handelt sich um den Ort der Gemeinschaft im Klassenzimmer, wo sich die gesamte Klasse zu Beginn und Ende des Unterrichts wiederfindet (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Ein festgelegter Rhythmus gibt den SuS eine Struktur: Ein gemeinsamer Unterrichtseinstieg im Kreis wird von einer individuellen Arbeitsphase gefolgt. Abschließend wird der Sitzkreis zum Zurückblicken und Reflektieren genutzt (Thöny, 2017). Im Kreis hat jedes Kind einen fest zugewiesenen Sitzplatz (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

Die SuS wissen, dass sie im Sitzkreis direkte, bedeutsame Instruktionen erhalten, die ihre volle Aufmerksamkeit erfordern. Sie sind somit auf eine konzentrierte Aufnahme konditioniert. Die kurze Dauer der Inputphasen erhöht die Konzentrationsfähigkeit (Thöny, 2017). Hierbei wird nach dem Motto „So viel Instruktion wie nötig, so viel Konstruktion wie möglich“ (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.115) gehandelt. Eine maximale Dauer von 15 Minuten ist festgelegt. Sie ist somit deutlich kürzer als die Konstruktionsphase, die etwa zwei Drittel einer Einheit einnimmt (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

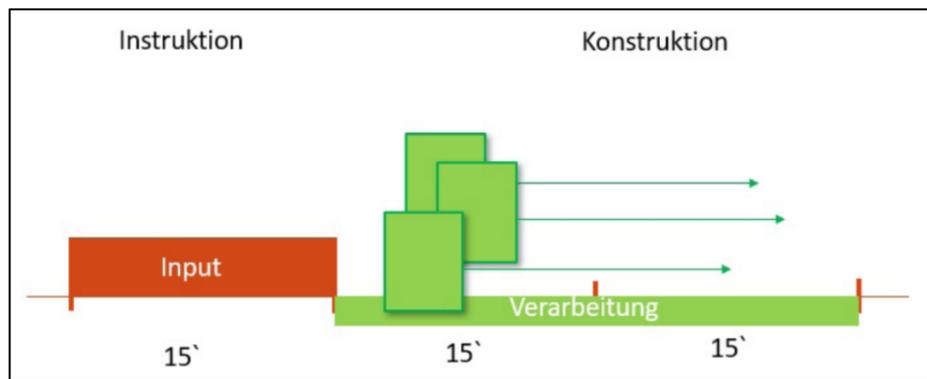


Abbildung 2: Zeitliche Aufteilung einer Unterrichtseinheit (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.115)

2.1.1.3 Das Lernen anhand von Lernaufgaben

Die Konstruktionsphase findet anhand von Lernaufgaben, die auf den gegebenen Input abgestimmt sind, statt, so Thöny (2017). Das Lernen anhand von Lernaufgaben ermöglicht eine Loslösung von dem traditionellen Lehrverständnis und bietet Möglichkeiten zur Differenzierung dar. Die SuS lernen, ihr eigenes Leistungsniveau einzuschätzen. Sie werden auf ihrem Lernniveau abgeholt und setzen sich mit den Lernaufgaben, die sie fördern jedoch nicht überfordern, auseinander (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

Die Schwierigkeit des Unterrichts besteht darin, dass das, was herausfordernd für eine Schülerin bzw. einen Schüler ist, für eine andere bzw. einen anderen möglicherweise nicht herausfordernd ist. Daher rührt das ständige Achten auf die individuellen Unterschiede und das Suchen nach Gemeinsamkeiten. Die Rolle der Lehrperson ist nicht, über die Herausforderung zu entscheiden und sie dann in beherrschbare Stückchen aufzuteilen, damit es für die Lernenden einfacher ist. Lehrpersonen wissen, wo die Schülerinnen und Schüler stehen, und zielen dann darauf ab, sie auf eine Stufe <1+> jenseits dieses Punktes zu bringen. Daher wird das Unterrichten der <ganzen Klasse> nicht geeignet sein, um die Unterrichtsstunde für alle Schülerinnen und Schüler optimal auszurichten. (Hattie, 2015, zitiert nach Thöny, 2017, S.18)

Die Lernaufgaben sind mit Hinblick auf unterschiedliche Lernniveaus konzipiert und können auch mit Hilfe einer adäquaten Lernbegleitung bearbeitet werden (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Was anfänglich noch einem Arbeitsblatt-Unterricht ähneln mag, wird schnell durch andere Zugänge und Verarbeitungsfähigkeiten ersetzt. Die Lehrperson erkennt, dass das

Arbeitsblatt in dieser Ausrichtung nicht die einzige Möglichkeit ist, eine Lernaufgabe zur Verfügung zu stellen (Thöny, 2017).

Laut Thöny und Lutz-Bommer (2021) sollen die Grundanforderungen sowie die Lernerwartungen, die für alle SuS gelten, transparent mitgeteilt werden. Das Einsetzen von Lernerwartungen ermöglicht eine Zielformulierung auf Beziehungsebene. Die SuS werden einzeln wertgeschätzt und es wird ihnen mitgeteilt, was genau von ihnen erwartet wird. Diese hierdurch entstehenden Verbindlichkeiten geben den Lernenden Orientierung und ermöglichen eine Rückmeldung über den Lerngegenstand (Thöny, 2020). Es ist die Aufgabe der einzelnen SuS, die Wahl zu treffen, die ihnen ein erfolgreiches Lernen ermöglicht. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, zu bemerken, wenn die SuS sich selbst nicht richtig einschätzen und diese dann zu unterstützen (Thöny, 2017).

Die Selbsteinschätzung spielt eine zentrale Rolle im Churermodell. Die SuS lernen, ihr eigenes Lernniveau in Hinblick auf die Aufgabenschwierigkeit einzuschätzen und stellen hierdurch den Bezug zur Sache von sich selbst aus her (Thöny, 2020). Bei der hier im Vordergrund stehenden Maßnahme, der Selbsteinschätzung, handelt es sich Hatties Forschungen zu „Lernen sichtbar machen“ nach um die wirkungsvollste der 150 untersuchten Maßnahmen. Die SuS stellen den Bezug zum Lerngegenstand von sich aus her (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

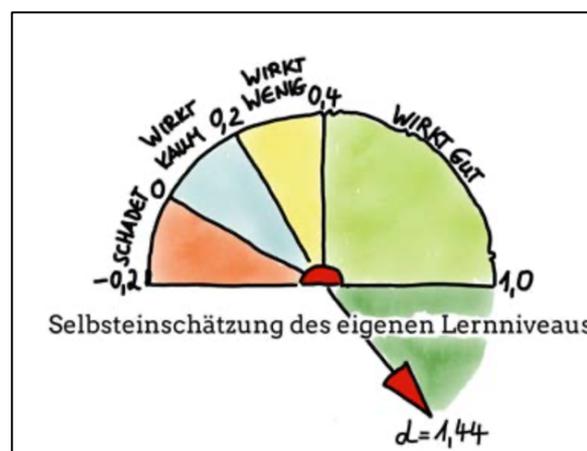


Abbildung 3: Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.231)

2.1.1.4 Die freie Wahl des Arbeitsplatzes und des Lernpartners

Durch die freie Wahl des Lernortes und -partners wird die Motivation und Selbststeuerung der SuS erhöht, denn sie werden „Subjekt des schulischen Lernens“ (Hüther, 2016, S.70).

Das Ziel hierbei ist, einen Ort zu finden, wo die SuS gut arbeiten können. Lehrpersonen zufolge hat dies eine unerwartete beruhigende Wirkung auf den Unterricht. Verhaltensauffälligen SuS wird der Raum, den Unterricht zu stören, genommen und ein gemeinschaftsbelastendes Verhalten wird von allen an den Tag gelegt. Besonders die Ausrichtung der Arbeitsplätze schließt viele Ablenkungen aus (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Sollte die freie Platz- und Lernpartnerwahl jedoch nicht funktionieren, so behält sich die Lehrperson die Möglichkeit, für einen gewissen Zeitraum feste Arbeitsplätze oder Vorgaben festzulegen (Thöny, 2017).

Thöny und Lutz-Bommer (2021) geben an, dass durch die verringerte Fremdbestimmung durch die Lehrperson und die dadurch erhöhte Selbstbestimmung und Verantwortung der SuS zudem überfachliche Kompetenzen geschult und gefördert werden. Die Motivation und Selbststeuerung werden positiv beeinflusst (Thöny, 2020). Die Bereitschaft mit allen Kindern zu arbeiten wächst. Mögliche Außenseiterprobleme werden offen besprochen und reflektiert, um ihnen entgegenzuwirken (Thöny, 2017).

2.1.2 Die Merkmale und Prämissen des Churermodells

Reto Thöny (o.D.) hat folgende Merkmale entwickelt, an denen sich die Lehrpersonen orientieren können:

1. Schulzimmer umstellen
2. Inputs – Arbeit an Lernaufgaben – Reflexion
3. Transparente Leistungserwartung
4. SuS wählen aus dem Lernangebot

5. Klassenführung
6. Lernreflexion
7. Vielfalt und Unterschiede akzeptieren
8. SuS lernen miteinander und voneinander
9. Lernstrategien und Lerntechniken erwerben und festigen
10. Geisteshaltung: Ich traue meinen SuS etwas zu.

Die von Thöny (o.D.) ausgearbeiteten Merkmale beziehen sich auf die Kerngedanken des Churermodells. Neben den bereits erläuterten Hauptelementen wird auch die Klassenführung aufgeführt. Es ist von Bedeutung, verständliche Regeln zu definieren und diese konsequent durchzusetzen. Das Ritualisieren der Abläufe sowie die festgelegten Materialplätze geben den SuS die nötige Struktur. Durch die Lernreflexion werden die SuS regelmäßig aufgefordert, das eigene Lernen zu besprechen und zu begründen. Akzeptanz spielt im Churermodell eine wichtige Rolle. Die individuellen Unterschiede bilden die Ausgangslage des Unterrichts. Auch werden die Lernstrategien und -techniken für das selbstregulierte Lernen von den SuS im Modell erworben und gefestigt. Die kognitiven und metakognitiven Stützungs- und Motivationsstrategien müssen gezielt erlernt und gefestigt werden, denn bei lernschwächeren SuS kann eine schnelle Überforderung stattfinden. Durch eine engere Begleitung, gekürzte Inputphasen und klare Richtungen kann diese jedoch überwunden werden.

Dem Churermodell liegen nach Thöny und Lutz-Bommer (2021) folgende vier Prämissen zu Grunde:

1. Binnendifferenzierung im Unterricht ist möglich und motivierend für Klassen und Lehrpersonen.
2. Der Raum wird als dritter Pädagoge für das Lernen genutzt.
3. Werden Inputphasen seitens der Lehrperson [...] gekürzt, gewinnen Schülerinnen und Schüler Lernzeit.

4. Das Churermodell ist einfach umsetzbar und lässt jeder Lehrperson Raum für die persönliche Ausgestaltung. (S.117)

2.1.3 Die Rolle der Lehrperson

Die Umsetzung des Churermodells erfordert Mut. Die hiermit verbundenen neuen Erfahrungen erweitern das Handlungsspektrum der SuS. So „müssen und sollen“ (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.118) sie nicht länger, sondern sie „dürfen und wollen“ (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.118). Eine Lehrperson, die eine Schulklasse nach dem Churermodell unterrichtet, muss Vertrauen in die Lernfähigkeit und Lernmotivation der SuS haben. Die Lehrpersonen benötigen die Erkenntnis, dass ein „Leben, ohne zu lernen“ (Hüther, 2016, S.121) unmöglich ist und dass die Lust am Lernen in diesem Unterrichtmodell bestehen bleibt (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

Die Lehrperson muss sich zurücknehmen und trotzdem die Führung behalten (Thöny, 2020). In der Inputphase ist der Unterricht lehrpersonenzentriert. Zwischen den einzelnen Phasen wird die Lehrperson zum Beobachter (Thöny, 2017). Durch die Steigerung der Autonomie der SuS kann sich die Lehrperson auch während der Arbeitsphase zurückziehen und das Lernverhalten sowie die Lernkompetenzen beobachten. Die Implementierung eines Helfersystems, in dessen Rahmen die SuS sich gegenseitig unterstützen, kann als unterstützend erachtet werden (Thöny, 2017). Es wird ermöglicht, dass die Lehrperson zu einem adäquaten Lernbegleiter wird, der individuelle Hilfe, zum richtigen Zeitpunkt und in der richtigen Quantität, anbietet (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Während der Arbeitsphase ist die Lehrperson somit Entscheidungsperson über Begleitung und Beratung, sie führt Lern- und Coachinggespräche und gibt Feedback (Thöny, 2017).

2.1.4 Vorteile und Grenzen des Churermodells

Zum jetzigen Zeitpunkt wurden wenige bis keine wissenschaftlichen Untersuchungen in Hinsicht auf die Wirkungen des Churermodells durchgeführt. Die festgehaltenen Vorteile und Grenzen beruhen auf den Erfahrungen und

Berichten von Lehrpersonen, die dieses Unterrichtsmodell einsetzen (Thöny, 2020).

2.1.4.1 Vorteile des Churermodells

Durch das Einsetzen des Churermodells können die SuS einige Vorteile genießen.

Thöny (2017) zufolge erlaubt das Churermodell den SuS ihre Lernressourcen kennen und nutzen zu lernen. Zudem wird ihre Organisationsfähigkeit gestärkt, da sie ihr eigenes Lernen selbst organisieren müssen. Des Weiteren lernen sie, sich selbst einzuschätzen und zu reflektieren, zu welchem Moment sie Hilfe benötigen.

Ein weiterer Vorteil nach Thöny und Lutz-Bommer (2021) ist, dass es sich beim Churermodell um ein Unterrichtsmodell handelt, das lehrerzentrierte Momente, aber auch schülerzentriertes Lehren und Lernen erlaubt. Die lehrerzentrierten Inputphasen ermöglichen es Wissen zu vermitteln. Die schülerzentrierten Konstruktionsphasen erlauben eine individuelle Lernbegleitung, wodurch sich die Lehrperson einen guten Überblick über den Lernstand und Förderbedarf der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers verschaffen kann (Thöny, 2017).

Die intrinsische Motivation der SuS steigt nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Thöny, 2020). Die positive Auswirkung auf ihre Motivation lässt sich auf die hohe Partizipation zurückführen (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Des Weiteren konnte eine positive Wirkung auf das Verhalten sowie das Sozialleben festgestellt werden. Auch Hatties Studien zufolge sollte das Churermodell positive Folgen auf das Lernen der SuS aufzeigen, da die Selbsteinschätzung die wirksamste von 150 Maßnahmen ist. Die Leitidee „So viel Instruktion wie nötig, soviel Konstruktion wie möglich“ (Thöny, 2020, S.4) fördert die Eigenaktivität der Lernenden. Auch die Kriterien für guten Unterricht nach Meyer (siehe Kapitel 2.1.5.2) sind auffindbar (Thöny, 2020).

Lutz-Bommer (2018) konnte in ihrer Masterarbeit nachweisen, dass ein differenzierter Unterricht im Churermodell ermöglicht wird. Die Lehrpersonen haben eine konkretere Vorstellung der Kompetenzorientierung und können Differenzierung im Unterricht leisten, ohne ihren Unterricht neu strukturieren zu müssen (Thöny, 2020). Im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsmodellen haben alle SuS, unabhängig von Leistungsstand und Fähigkeiten, die Möglichkeit, bestmöglich vom Unterricht zu profitieren. Dies ist durch ihr eigenes Lerntempo, die angepasste Lehrpersonenrolle und die Umgestaltung des Unterrichts sowie des Klassenraums möglich. Es konnte nachgewiesen werden, dass Stolpersteine, die einen kompetenz- und schülerzentrierten Unterricht beeinflussen könnten, umgangen werden können. Ein positiver Umgang mit Heterogenität, Mitgestaltung und -verantwortung sowie Partizipation und ist erkennbar, eine Akzeptanz für Unterschiede ist auffindbar (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Diese Elemente wiederum erlauben, einen besseren Überblick über den Lernstand des jeweiligen Kindes zu bekommen und gegebenenfalls einen gezielteren Förderbedarf anbieten zu können. Des Weiteren konnte Lutz-Bommer (2018) festhalten, dass die Zusammenarbeit im Team eine bedeutende Rolle spielt. Die gemeinsame Unterrichtsplanung und -verantwortung ist hierbei besonders wichtig. Das Churermodell erlaubt, dass Lehrperson und SuS das schulische Arbeiten steuern und so gemeinsam zu einem positiven Sozial- und Lernverhalten beitragen. Zudem erlaubt es die Verbindung von explorativen und instruktionalem Lernen (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

Pool Maag (2017) konnte in ihrer Studie feststellen, dass die Einführung des Churermodells bei den SuS zu einer besseren Organisation und Lernstimmung, sowie zu einer höheren Lernintensität und einem höheren Wohlbefinden aller führt. Die SuS sind für ihr eigenes Lernen verantwortlich. Die Lehrperson hat während den selbstgesteuerten Lernphasen viel Beobachtungszeit und kann hierdurch besser auf die einzelnen Bedürfnisse der SuS eingehen. Auch ermöglicht das Churermodell Pool Maag zu Folge eine Inklusion von SuS mit besonderen Bedürfnissen.

2.1.4.2 Grenzen des Churermodells

Der Einsatz des Churermodells ist auch mit gewissen Grenzen und Problemen verbunden.

SuS können auf Probleme stoßen, sollten sie vom Churermodell ins reguläre System wechseln müssen, was bei der Mehrheit spätestens dann der Fall sein wird, wenn sie die Sekundarstufe besuchen (Pool Maag, 2017).

An der Voraussetzung, Vertrauen in die Lernwilligkeit seiner SuS zu haben und die Kontrolle abgeben zu müssen, können Lehrpersonen scheitern. Sie müssen ihr Lernverständnis und ihre eigene Rolle hinterfragen und das Kind als Gesamtperson wahrnehmen (Pool Maag, 2017). Ein zu großes Lernangebot sowie eine nicht ausreichende Transparenz in Hinsicht auf die Grundanforderungen stellen weitere, mögliche Stolpersteine dar (Thöny, 2017).

Thöny (2017) gibt an, dass sich das Churermodell durch seine Offenheit von klassischen Unterrichtsmodellen abhebt. Steht die Schulleitung oder -behörde nicht hinter der Lehrperson und unterstützt diese, könnte dies das Gelingen des Umsetzens gefährden. Dies wiederum führt dann zu einem weiteren Stolperstein, den Eltern, die die Öffnung des Unterrichts als problematisch ansehen können. Es ist deshalb von entscheidender Bedeutung, diese im Vorhinein über das Modell zu informieren. Hierbei sollte der Fokus daraufgelegt werden, dass ein traditioneller Unterricht nicht allen SuS gerecht werden kann (Thöny, o.D.).

2.1.5 Theoretische Verortung

2.1.5.1 Offener Unterricht

Zum Konzept des offenen Unterrichts sind unterschiedliche Definitionen auffindbar, es können jedoch drei unterschiedliche Richtungen festgestellt werden. Einerseits kann sie sich auf die Selbst- und Mitbestimmung der SuS beziehen. Hierbei werden neue Lehrperson- und Schülerrollen erkennbar. Andererseits kann sie von dem Standpunkt der Schüleraktivierung

betrachtet werden. Unterricht ist in diesem Fall offen, wenn die SuS selbst aktiv sind und ihr Wissen konstruktiv aufbauen. Des Weiteren sind Definitionen, die sich auf die Unterrichtsmethodik beziehen, auffindbar. Offener Unterricht kann in diesem Fall in Form von Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Werkstattarbeit oder Projektarbeit stattfinden (Textor, 2018).

Peschel (2005) zufolge kann „offener Unterricht“ wie folgt beschrieben werden:

Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „offenen Lehrplans“ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung, bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab. (S.78)

Auch gibt Peschel an, dass eine klare Definition zu diesem Konzept schwer zu geben sei, da die Dehnbarkeit des Begriffes viel Spielraum erlaube. Dieser Spielraum führt zu Unklarheiten. Arbeitsformen werden als offen beschrieben, obwohl sie es im Prinzip nicht sind. Aus dieser Überlegung heraus hat Peschel das Stufenmodell des Offenen Unterrichts entwickelt, das folgende vier Stufen beinhaltet:

- Stufe 0: geöffneter Unterricht
- Stufe 1: methodische Öffnung
- Stufe 2: methodische und inhaltliche Öffnung
- Stufe 3: sozial-integrative Öffnung (Peschel, 2002).

Thöny & Lutz-Bommer (2021) zufolge kann das Churermodell auf Stufe 1 eingeordnet werden, da eine Individualisierung von unten stattfindet. Die SuS werden stark in den Unterricht miteingebunden. Werden eigene Themen der SuS eingebunden und bearbeitet, so findet ebenfalls eine Öffnung auf zweiter Stufe statt. Eine Öffnung auf dritter Stufe ist beschränkt

vorstellbar, diese würde sich jedoch auf einzelne Phasen und nicht auf das Unterrichtsprinzip als Ganzes beziehen.

Die Öffnung des Unterrichts sei unabdingbar, so Lutz-Bommer (2021). Hierbei spielen die Selbstregulierung der SuS eine große Rolle. Ihre Lerninteressen bestimmen das Lerngeschehen, aber auch das soziale Geschehen und die Interaktion innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Das Churermodell bietet eine mögliche Unterrichtsanlage, die einen offenen Unterricht erlaubt, da ein individualisierter und differenzierter Unterricht auf kindgerechte Weise umgesetzt werden kann. Offener Unterricht ist ein Unterrichtskonzept, bei dem die Lehrperson nicht länger im Mittelpunkt steht. Das Ziel eines „veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein, 1991, S.54) ist im Churermodell vorhanden. Ein neues pädagogisches Verständnis führt dazu, dass Lehrender und Lernender abwechselnd Ausgangspunkt des Unterrichts sind (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

2.1.5.2 Kompetenzorientierter Unterricht

Meyer (2020) gibt folgende Definition zum guten Unterricht:

Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem

1. Im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
2. auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
3. und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
4. eine sinnstiftende Orientierung
5. und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird. (S.13)

Werden die von Meyer ausgearbeiteten Merkmale auf das Churermodell angewendet, so kann festgestellt werden, dass einige, unabhängig von Rahmenbedingungen oder der Lehrperson, auf das Modell zutreffen: Methodenvielfalt, individuelle Förderung, transparente Leistungserwartung und eine vorbereitete Umgebung (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

Aus Meyers Definition geht auch die Wichtigkeit des kompetenzorientierten Unterrichts hervor. Unterricht ist nach Feindt und Meyer (2010) kompetenzorientiert, wenn folgenden Merkmale auffindbar sind:

1. die kognitive Aktivierung der Schüler(innen) durch anspruchsvolle, aber gut abgestimmte Aufgabenstellungen,
2. die Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können,
3. das intelligente Üben,
4. die Suche nach geeigneten Anwendungssituationen,
5. die individuelle Begleitung dieser Prozesse und
6. die Reflexion des Lernfortschritts durch die Schüler(innen), die mit einem Fachbegriff auch als „Metakognition“ bezeichnet wird. (S.30)

Auf das Churermodell bezogen konnten Thöny und Lutz-Bommer (2021) feststellen, dass durch die differenzierten Lernaufgaben, die anspruchsvoll und auf unterschiedliche Niveaus ausgelegt sind, ein kompetenzorientierter Unterricht stattfindet. Die SuS vernetzen Neues mit Bekanntem und werden kognitiv aktiviert. Auch die Metakognition durch die ständige Reflexion über den Lernfortschritt ist fester Bestandteil des Churermodells. Die SuS schätzen die Aufgabenschwierigkeit ein, erkennen die einzelnen Lernstufen und entscheiden sich für die für sie passende Lernaufgabe. Auch ist es wichtig, einen Unterricht anzubieten, der eine Variation an Lernaufgaben anbietet und überfachliche Kompetenzen schult (Thöny, o.D.).

2.1.5.3 Didaktisches Dreieck

Das didaktische Dreieck erlaubt es die Beziehung zwischen dem Lernenden, dem Lehrenden und dem Lerngegenstand zu visualisieren. Unter anderem haben Jank und Meyer (2005) dieses genutzt, um Unterricht zu analysieren.

Thöny (o.D.) hat dieses Dreieck an das Churermodell angepasst, um darzustellen, dass die Lernenden von sich aus einen Bezug zum

Lerngegenstand erstellen. Die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Akteuren wird in der folgenden Abbildung aufgezeigt.

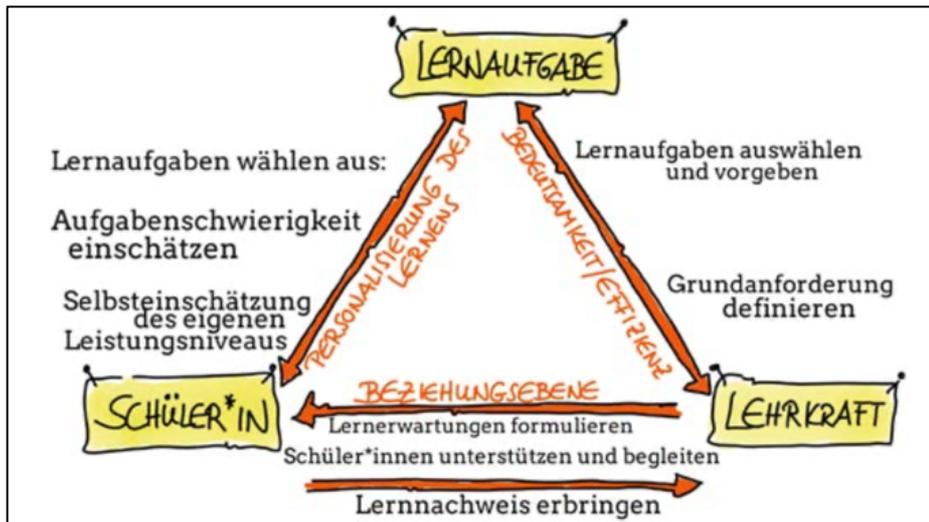


Abbildung 4: Didaktische Dreieck im Churermodell (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S.232)

2.2 Inklusion

Der Begriff Inklusion stammt vom lateinischen Wort „inclusio“ ab, was Einschließung bedeutet (Langenscheidtredaktion, o.D.). Die heutige Nutzung des Begriffes fand seinen Ursprung 1994 in einer Konferenz im spanischen Salamanca. Aus dieser ging hervor,

dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschliessen, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten. (UNESCO, o.D., Zi. 3)

Inklusion ist somit nicht nur auf die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation einer bestimmten Gruppe ausgelegt, sondern auf die aller Menschen. Es ist die Aufgabe der Schulen einen Weg zu finden, allen Kindern die Möglichkeit zu geben, am Unterricht teilzunehmen; auch denen, die eine Benachteiligung oder Behinderung aufzeigen (Saalfrank & Zierer, 2017). Hierbei sollen diese Merkmale nicht ignoriert oder unterdrückt werden, sondern die Lehrperson soll sie bewusst wahrnehmen, akzeptieren und reflektieren (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014).

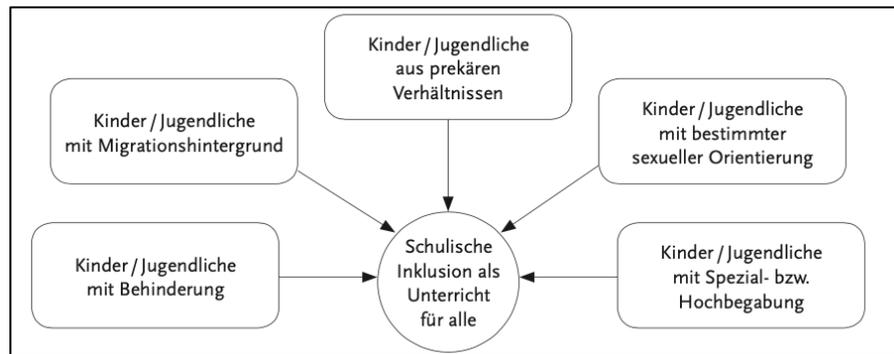


Abbildung 5: Dimensionen der Inklusion (Saalfrank & Zierer, 2017, S.35)

Die Orientierung an den Stärken, und nicht etwa an den Schwächen des jeweiligen Kindes ist ausschlaggebend, um Lernsituationen zu schaffen, die für jeden einzelnen zugänglich sind (Saalfrank & Zierer, 2017). Der Salamanca-Erklärung (1994) zufolge ist

Wissenserwerb [...] nicht nur eine Sache formalen und theoretischen Unterrichts. Bildungsinhalte sollten sowohl auf hohen Standard als auf die Bedürfnisse Einzelner abzielen, mit einem Augenmerk auf die Befähigung, den Einzelnen an Entwicklungen voll teilnehmen zu lassen. Unterricht sollte zur persönlichen Erfahrung von Schülern und Schülerinnen sowie zu praktischen Bereichen in Beziehung stehen, um sie besser zu motivieren. (UNESCO. O.D., Zi. 30)

Der aktuelle Fokus der Inklusionsdebatte liegt auf dem Inkludieren von SuS mit Förderbedarf, andere Heterogenitätsdimensionen werden hierbei außer Acht gelassen (Textor, 2018). Trotzdem besteht eine Unsicherheit, wie der Begriff genau definiert werden soll. Größere Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind erkennbar, was einen Vergleich oftmals erschwert (Saalfrank & Zierer, 2017). Artiles und Dyson (2005) zufolge handele es sich bei der Inklusion um ein „slippery concept“, die Definition hänge vom systemischen, sozioökonomischen und kulturellen Konzept ab. Es wird zwischen engen und erweiterten Versionen unterschieden. Auch Textor (2018) gibt an, dass der Begriff uneinheitlich in der Literatur gehandhabt wird. Sie bezieht sich auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen im Jahr 2006 in der Inklusion als Menschenrecht definiert wird: „Unter Inklusion wird die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür

notwendiger Hilfen verstanden“ (Textor, 2018, S. 26). Obwohl die Definitionen des Begriffes nicht einheitlich sind, so tauchen immer wieder folgende Spezifika des Begriffes auf:

- Einbezug aller Heterogenitätsdimensionen: es soll nicht nur auf Leistungsfähigkeit des Kindes geachtet werden
- Systembezogene Sichtweise: der Schwerpunkt wird auf die Beschreibung des Systems, und nicht der Person, gelegt
- Rechtlicher Anspruch: in Hinsicht auf die Anwendung der Menschenrechte
- Dekategorisierung und Verzicht auf gruppenbezogene Ressourcenzuweisung: individueller Blick auf die einzelnen SuS und Berücksichtigung seiner individuellen Bedürfnisse (Textor, 2018).

Vier unterschiedliche Formen der Beschulung sind auffindbar: Exklusion, Separation, Integration und Inklusion.

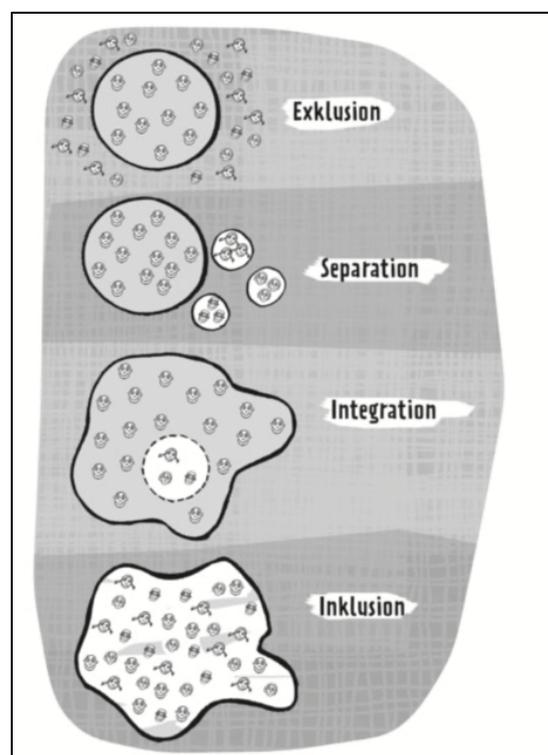


Abbildung 6: Vier Formen der Beschulung (Textor, 2018, S.32)

In der Phase der Exklusion findet eine Ausschließung bestimmter Person aus dem System statt. Bei der Separation, auch noch als Segregation bekannt, werden Kinder nach bestimmten Kriterien in eigenen Institutionen gruppiert (Hinz, 2004). Die Begriffe der Integration und der Inklusion werden teilweise synonym benutzt. Es bestehen jedoch klare Unterschiede. So ist bei der Integration eine individuumorientierte Perspektive auffindbar, eine Eingliederung von SuS mit Förderbedarf in eine Regelschule findet nach der Zwei-Gruppen-Theorie statt. Diesen Kindern werden andere Ressourcen angeboten und spezielle Förderpläne werden aufgestellt. Bei der Inklusion spricht man von einer systemischen Perspektive, bei der das Lernen aller in der gleichen Schule in heterogenen Gruppen im Vordergrund steht. Die Ressourcen werden für alle konzipiert, das gemeinsame Lernen, geprägt vom individualisierten Arbeiten, steht im Mittelpunkt (Textor, 2018). Die Implementierung einer integrativen Didaktik ist auf die 1970er-Jahre zurückzuführen, wo Modellversuche, Kinder mit und ohne Behinderung in den schulischen Kontext zu integrieren, durchgeführt worden sind (Kullmann et al., 2014). Das Modell der Separation wird zum heutigen Zeitpunkt in 25% der Länder genutzt. 10% der Länder sind Befürworter des integrativen Systems, 17% der Länder haben Maßnahmen ergriffen, um ein inklusives System zu schaffen. Die restlichen 48% zeigen eine Kombination der hier aufgeführten Systeme dar (OEJQS, 2023). Daten zur Exklusion konnten nicht ausfindig gemacht werden.

2.2.1 Aktueller Forschungsstand

Textor (2018) fasst den aktuellen Forschungsstand zum Thema Inklusion wie folgt zusammen. Eine Mehrzahl an Studien zeigen auf, dass die schulische Leistung von SuS mit gleichen kognitiven Grundvoraussetzungen besser sind, wenn sie einen gemeinsamen Unterricht besuchen, als wenn sie in einer Förderschule unterrichtet würden. Hierdurch haben sie einen Startvorteil für das Leben nach der Schule. In Hinsicht auf die sozial-emotionale Variable sind sich die Studienergebnisse jedoch nicht einig. Im Allgemeinen ist die Einstellung von Lehrpersonen positiv zur Inklusion, die gegebenen

Antworten sind jedoch anhängig von ihrer Selbsteinschätzung in Hinsicht auf ihre Kompetenzen im Bereich der Inklusion.

Nach Prengel (2013) zeigen die empirischen Grundlagen, dass eine segregierte Schulstruktur zu einer Verstärkung sozialer Benachteiligungen führt. Hierbei wird scheinbar willkürlich entschieden, welche sonderpädagogischen Kategorien wie viele Kinder und in welcher Schulform zugeteilt bekommen. Zudem gäbe es keinen Nachweis, dass die institutionelle Segregation eine bessere Schulleistung hervorbringe. Im Gegenteil, sie habe negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Schulleistung der betroffenen Kinder. Wichtig zu erwähnen sei jedoch, dass der Erfolg der Inklusion von der Qualität dieser abhängig sei und dass die Beziehungen auf allen Ebenen (Lehrperson – SuS, Mitschülerinnen und -schüler, im Team) eine große Bedeutung habe.

Zusammenfassend konnte festgehalten werden, dass die Schulleistung in inklusiven Lerngruppen besser ist, die SuS jedoch einer höheren psychosozialen Belastung ausgesetzt sind. Die konkrete Umsetzung der Inklusion hat hierauf einen starken Einfluss (Textor, 2018).

2.2.2 Schulische Inklusion

Schulische Inklusion kann nach Prengel (2013) wie folgt definiert werden:

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, dass eine demokratische Sozialisation realisiert wird und dass jedes Kind eine haltgebende Bezugsperson hat. (S.16-17)

Prengel (2013) gibt an, dass von Inklusion die Rede sein kann, wenn umfassende Gemeinsamkeiten vorhanden sind und die vier Kriterien mindestens teilweise erfüllt sind.

Eine Schule zu schaffen, die inklusiv arbeitet, bedeutet, eine Schulstruktur zu entwickeln, die alle Kinder, unabhängig von ihrer etikettierten Zuschreibung, willkommen heißt und ihnen das gemeinsame Lernen ermöglicht. Dies wiederum schließt das Einbringen von entsprechenden Unterstützungssystemen nicht aus. Die Struktur passt sich an die Bedürfnisse des jeweiligen Individuums an, damit jeder einzelne das Bildungsangebot nutzen kann (Saalfrank & Zierer, 2017). Die inklusive Lerngruppe besteht aus einer maximalen Heterogenität. Der Bildungserfolg aller steht an erster Stelle, ob und inwiefern Differenzlinien berücksichtigt werden müssen, ist von Kind zu Kind abhängig (Kullmann et al., 2014). Inklusion bedeutet ein individualisierter Unterricht, denn ohne Individualisierung kann der Unterricht nicht alle erreichen (Prengel, 2013). Die Rolle der Inklusion im pädagogischen Sinne ist es, netzwerkartige Strukturen zu schaffen, die es allen Menschen ermöglicht, selbstbestimmt in der Gesellschaft teilzunehmen und gegen die Ausgrenzung bestimmter Gruppen entgegentritt (Saalfrank & Zierer, 2017).

2.2.2.1 Leitende Prinzipien für inklusiven Unterricht

Aus der allgemeinen Didaktik sowie aus den bisherigen Ansätzen der inklusiven Didaktik haben Kullmann et al. (2014) folgende leitende Prinzipien, bekannt als zentrale Charakteristika des Bielefelder Ansatzes einer inklusiven Didaktik, für den inklusiven Unterricht zusammengefasst: „Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler und ihrer Individualität [...], didaktische Integration individualisierter Curricula [...], adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung [...], Herstellung von Gemeinsamkeit durch Kooperation

der Schülerinnen und Schüler [...], Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte“ (S.95).

Im Vergleich zum Regelunterricht springen hier vor allem die Prinzipien „didaktische Integration individualisierter Curricula“ und „Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte“ hervor, so Pool Maag (2017). Beim Ersteren werden die individuellen Förderziele der jeweiligen SuS berücksichtigt. Dies ist im lehrpersonenzentrierten Frontalunterricht herausfordernd, kann durch Binnendifferenzierung jedoch gelingen. Beim Zweiteren wird die Wichtigkeit der Zusammenarbeit im Team sowie das gemeinsame Tragen der Verantwortung hervorgehoben.

2.2.2.2 Bausteine einer inklusiven Pädagogik in der Grundschule

Basierend auf kinderrechtlichen Grundlagen, sowie auf historischen Erlebnissen, schulpraktischen Evolutionen, theoretischen Untersuchungen und empirischen Feststellungen hat Prenzel (2013) zwölf Elemente abgeleitet, die wesentlich in dem Ermöglichen von gemeinsamem Lernen sind:

1. *Aufnahme aller Kinder in der wohnortnahen Grundschule*: Die Förderangebote sollen ganzzeitig in den Grundschulen angesiedelt sein, wodurch ein enger Kontakt zwischen allen Betroffenen ermöglicht werden kann.
2. *Einrichtung des Elementarbereiches und den Schulen des Sekundarbereichs*: Eine enge Kooperation zwischen Grund- und Sekundarschule soll vorhanden sein.
3. *Inklusives Schulleben*: Durch eine Schulordnung und eine demokratische Schulkultur, die kritikfähig ist, sollen die inklusiven Werte respektiert werden können.
4. *Ritualisiertes Klassenleben*: Anhand einer Vielfalt an Sozialformen und passenden Ritualen, dem Sitzkreis als Ort des Klassenlebens und einer

hohen Bedeutung des Spiels soll ein ritualisierendes Klassenleben ermöglicht werden.

5. *Gestufte Kerncurricula, die Freiräume für Themen und Interessen der Kinder lässt*: Die Inhalte werden an den Bildungsstandards orientiert, jedoch nach dem Modell vielfach gestufter Standards aufgebaut.
6. *Inklusive Didaktik*: Klare Lehrerinstruktionen, Freiarbeit, innere Differenzierung und Lernen in Projekten spielen eine bedeutende Rolle.
7. *Lernmaterialien* sollen selbsterklärend und aufeinander aufgebaut sein. Durch eine gut vorbereitete Lernumgebung, wie beispielsweise einem Regalsystem, sollen alle Lernausgangslagen berücksichtigt werden.
8. *Inklusive Diagnostik*: Ein individualisierter Unterricht, in dem die Lehrperson die einzelnen Kompetenzstufen kennt und erkennt, wo sich welches Kind befindet, erlaubt, den jeweiligen Lernenden in seine Zone der nächsten Entwicklung zu rücken. Hierbei soll auf eine formative Bewertung zurückgegriffen werden.
9. *Inklusive Leistungsbeurteilung*: Die Leistungsentwicklung soll besprochen werden. Hierbei soll der Fokus nicht auf Ziffernzensuren gelegt werden, sondern auf den mehrperspektivischen Leistungsbegriff, der den Lernenden als Ganzes betrachtet.
10. *Pädagogische Beziehungen*: Es soll Wert auf eine gute Beziehung zwischen allen, die eine Rolle im schulischen Alltag einnehmen, gelegt werden.
11. *Linderung kindlicher Nöte*: womit die Minderung der materiellen Armut und den psychosozialen Notlagen gemeint sind.
12. *Professionelle Kooperation*: zwischen dem Schulkollegium, dem Klassenteam, den Eltern und den Kooperationspartnern

2.2.3 Differenzierung

Eine häufige Form der Individualisierung ist die Differenzierung.

Differenzierung in der Schule und im Unterricht begreift Individualität als konstitutive Basis und verfolgt nur ein einziges Ziel: Jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler soll individuell maximal gefordert und damit optimal gefördert werden. Das individuelle Leistungsvermögen und das Lernverhalten sind Grundlage für differenzierende Maßnahmen auf der inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene. (Paradies & Linser, 2008, S.9)

Es kann zwischen drei Arten von Differenzierung unterschieden werden: dem *Differenzierungskriterium*, dem Kriterium, nach dem die SuS den Lernstoff auswählen oder zugeteilt bekommen; der *Differenzierungsform*, der Art, wie der Lernstoff sich je nach SuS unterscheidet und dem *Grad der Adaptivität*, der Individualisierung der Aufgabenstellung (Textor, 2018).

Die innere Differenzierung will der Heterogenität der SuS innerhalb einer Lerngruppe gerecht werden. Der Unterricht und die Lernumgebung werden, im Rahmen des Möglichen, an die individuellen Bedürfnisse der SuS angepasst. Das auch noch unter Binnendifferenzierung bekannte Teilgebiet der Differenzierung bezieht sich auf die konkrete Handlung der Lehrperson und zeigt als wichtigstes Differenzierungskriterium das Interesse und die Leistungsfähigkeit der SuS an (Scholz, 2010; Textor, 2018).

Die äußere Differenzierung bezieht sich auf das Alter, das Geschlecht, die Religion oder die Behinderung des Kindes. Hierbei ist der Fokus auf dem Erreichen einer Homogenität der Lerngruppe, Gruppen werden nach dem Prinzip der Segregation gebildet und räumlich voneinander getrennt unterrichtet (Scholz, 2010; Textor, 2018).

Scholz (2010) gibt als Richtlinie an, dass „so viel innere Differenzierung wie möglich und so viel äußere Differenzierung wie nötig“ (S.15) praktiziert werden soll. Zudem soll ein Gleichgewicht zwischen dem individuellen und dem kooperativen Lernen stattfinden.

2.2.4 Leistungsbeurteilung

In einer inklusiven Schule muss auch der Begriff der Leistung angepasst werden, damit er mit den Werten, die mit dem Begriff Inklusion einhergehen, übereinstimmt. „Leistungsmessung in inklusiven Gruppen muss also notwendigerweise gleichzeitig auf der einen Seite eine Vielfalt der Leistungserbringung sowie Partizipation zulassen und auf der anderen Seite auf Fähigkeiten, die für die gesellschaftliche Partizipation notwendig sind, Bezug nehmen“ (Textor, 2018, S.171). In dieser Hinsicht stößt eine Klassenarbeit an ihre Grenzen. Prozessbezogene Leistungskontrollen wären beispielsweise ein pädagogisches Tagebuch, Schülerbeobachtungsbögen, Prozess-Produkt-Präsentationen und Portfolios (Textor, 2018).

Traditionelle Leistungsbeurteilungen konzentrieren sich auf fachspezifische Fähigkeiten und sind ergebnisorientiert. Sie sind für die Lerngruppe gleich und ermöglichen keine Rückmeldung von der Seite der SuS aus. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilungen im Gegensatz beinhalten einen ganzheitlichen Ansatz und erlauben individuelle oder differenzierte Aufgabenstellungen. Der Fokus liegt nicht nur auf dem Produkt, sondern auch auf dem Prozess. Die Lehrpersonenbeurteilung wird durch die Rückmeldung der SuS erweitert (Scholz, 2010).

Durch einen Lern- und Leistungsbegriff, der kompetenzorientiert und differenziert ist, wird den SuS ein beträchtliches Potenzial für ihren Lernprozess und die eigene Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht. Neben den punktuellen Leistungsüberprüfungen werden auch langfristige individuelle und kooperative Arbeitsprozesse einbezogen (Scholz, 2010).

In der Literatur wird zwischen drei Bezugsnormen für die Beurteilung von Schülerleistungen unterschieden: die individuelle Bezugsnorm, die sich auf die persönlichen Lernfortschritte der Schülerin oder des Schülers bezieht; die soziale Bezugsnorm, die einen Vergleich der Leistungen innerhalb der Gruppe vorsieht und die curriculare Bezugsnorm, die die Leistung an zu erreichenden Lernzielen misst. Die festzulegenden Lernziele sind entweder

sozial oder individuell. Beim Ersten wird festgelegt, was der Durchschnitt der Klasse erreichen soll, beim Zweiten werden Anforderungen bereits vor der Beurteilung individuell oder gemeinsam mit dem jeweiligen Lernenden festgelegt. In inklusiven Schulen ist es am sinnvollsten, die curriculare Bezugsnorm mit den individualisierten Lernzielen oder die individuelle Bezugsnorm mit dem individuellen Lernziel zu kombinieren, um der Heterogenität der Lerngruppe gerecht zu werden (Textor, 2018).

2.3 Das inklusive Potenzial des Churermodells

In der Vergangenheit wurden bereits einige Forschungsarbeiten zum inklusiven Potenzial des Churermodells durchgeführt. Im Folgenden soll der aktuelle Forschungsstand dargelegt werden.

Begründer Thöny (2017) gibt an, dass das Churermodell die idealen Bedingungen für einen inklusiven Unterricht darstellt. Durch die erhöhte Vorbereitungszeit vor dem Unterricht läuft dieser für die Lehrperson entspannter ab. Dies wiederum ermöglicht, dass die Lehrperson sich stärker auf das Beobachten ihrer SuS konzentrieren kann und so eine adäquatere Lernbegleitung ermöglicht. Zudem erhöht ein entspannter Unterricht die Motivation aller Parteien und führt zu einem positiveren Arbeits- und Lernverhalten. Auch treten weniger disziplinarische Schwierigkeiten auf und die effektive Lernzeit jedes einzelnen steigt. Auch die Reduktion der Hausaufgaben auf ein Minimum kämpft gegen Ungleichheiten im Elternhaus an.

Pool Maag (2017) hat das Inklusionspotenzial des Churermodells untersucht und konnte feststellen, dass eine stark inklusive Ausrichtung erkennbar ist. Den Leitprinzipien für inklusive Didaktik nach Kullmann et al. (2014) zufolge ermöglicht das Churermodell die Aspekte der Wertschätzung, der individuellen Lernaufgaben, der Mitbestimmung, der Binnendifferenzierung und des Co-Teachings. Des Weiteren konnte Pool Maag (2020) feststellen, dass im Churermodell die unterschiedlichen Niveaus der SuS berücksichtigt werden, der Raum optimal genutzt wird und eine individuelle Begleitung stattfindet.

Sie gibt jedoch ebenfalls an, dass sich das offene Konzept und die vielen Freiheiten des Churermodells überfordernd auf einige SuS, beispielsweise wenn sie von ADHS betroffen sind, auswirken kann. Auch kann es zu einer Grüppchenbildung kommen, die eine ausschließende Tendenz annehmen kann. Allgemein festzuhalten sei jedoch, dass das Churermodell einen motivationsfördernden Unterricht anbietet und Raum für inklusive Bildung schafft.

Das Churermodell kann nicht nur benachteiligte SuS unterstützen, sondern auch begabte Kinder, so Lienhard-Tuggener (2013) in seinem Artikel zur Begabtenförderung. Er gibt an, dass begabte Kinder ebenfalls besondere Bedürfnisse haben auf die im traditionellen Unterricht nicht ausreichend eingegangen wird. Ihm zufolge sei das Churermodell eine Möglichkeit, sich in dieser Hinsicht weiterzuentwickeln.

2.4 Der bildungspolitische Kontext

Das Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire [OEJQS] (2023) hat einen thematischen Bericht über die aktuelle Situation der SuS mit spezifischen Bedürfnissen und die möglichen Herausforderungen der schulischen Inklusion in Luxemburg veröffentlicht. Dieser Bericht gibt einen Einblick in die aktuelle Situation des luxemburgischen Kontextes. Es wird angegeben, dass von 194 analysierten Ländern nur fünf Länder Gesetze vorzeigen können, die alle Lernenden in das schulische Geschehen einschließt, darunter auch Luxemburg. Hierbei wird sich auf den Bericht zur weltweiten Situation der UNESCO (2020) bezogen.

In Luxemburg haben erste Bemühungen in Form von spezialisierten Klassen in den 1960er Jahren stattgefunden. Im luxemburgischen Schulgesetz ist die Bildung von SuS mit spezifischem Förderbedarf seit 1973 festgehalten. Ein stärkeres Engagement ist aber erst seit der Salamanca-Erklärung von 1994 erkennbar. Die Beschulung von SuS mit besonderen oder speziellen Bedürfnissen in Regelschulen wurde durch das Integrationsgesetz fixiert. In

der sich auf Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung eingehenden Vereinbarung hat Luxemburg sich verpflichtet, integrative Bildung auf allen Ebenen zu gewährleisten. Neben einer kostenlosen und obligatorischen Grund- und Sekundarschulbildung für alle, werden Anpassungen und individuelle Unterstützungen erwähnt, damit alle an einer inklusiven Gesellschaft teilnehmen können. Durch das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen* hat Luxemburg sich 2011 ebenfalls dazu verpflichtet, relevante Informationen zu sammeln und zu veröffentlichen, um Maßnahmen zur Umsetzung der Konvention zu entwickeln und umzusetzen. 2021 wurde festgestellt, dass Luxemburg seine Datensammlung verbessern müsse, um die langfristige Umsetzung der Kinderrechte gewährleisten zu können. Die Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention* von 2011 und die dazugehörige Aufnahme in das Schulgesetz von 2017 verpflichtet die Grundschulen, Konzepte in ihrem Lehrplan, dem *Plan de développement scolaire*, festzuhalten, die sich für das gemeinsame Lernen von allen SuS einsetzen (OEJQS, 2023; Pit-ten Cate & Krischler, 2018).

Die luxemburgische Gesetzgebung definiert Inklusion gemäß dem Gesetz vom 18. Juni 2018 wie folgt: „la scolarisation dans les écoles fondamentales et les lycées des élèves à besoins éducatifs spécifiques ou particuliers“ (Art.1 Absatz 5) Ein SuS mit besonderen oder speziellen Bildungsbedürfnissen wird gemäß dem Gesetz des 20. Juli 2018 als

un enfant ou un jeune qui selon les classifications internationales présente des déficiences ou difficultés ou qui a, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants ou jeunes du même âge. Est également un enfant ou un jeune à besoins éducatifs spécifiques, un enfant ou un jeune intellectuellement précoce qui nécessite une prise en charge spécialisée lui permettant de déployer au maximum ses facultés ou son potentiel (Art. 1 Absatz 3)

definiert. Es wurden mehrere Schritte umgesetzt, unter anderem die Schaffung von Unterstützungsstrukturen und zusätzlichem Personal, um die schulische Inklusion zu fördern. Ein aktueller Gesetzesentwurf (projet de loi

n°8169) hat als Ziel, die nationale Bildung neu zu organisieren, die Zusammenarbeit zu stärken und die Betreuung zu verbessern, um jedem Kind Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung zu ermöglichen (OEJQS, 2023).

SuS mit besonderen oder speziellen Bedürfnissen werden in Luxemburg betreut. Dies durch ein oder mehrere Mitglieder des Teams zur Unterstützung von SuS mit besonderen oder speziellen Bildungsbedürfnissen (ESEB), einem oder mehreren Kompetenzzentren, einer Kombination beider oder ohne Betreuung aufgrund von fehlenden Ressourcen oder mangelnder Zustimmung der gesetzlichen Vertreter (OEJQS, 2023). Auf eine Umfrage der OEJQS haben 37% der befragten Grundschullehrpersonen angegeben, dass sie gezögert haben, Hilfe für einen SuS mit besonderen oder speziellen Bedürfnissen zu beantragen. Als Grund gaben sie an, dass die Verfahren wenig effektiv und zeitaufwendig seien. Zudem seien die vorgeschlagenen Unterstützungsmaßnahmen nicht kompatibel mit den materiellen und personellen Ressourcen.

3 Methodik

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Forschungsfrage

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Anwendung des Churermodells in luxemburgischen Schulen und wie dieses zur Förderung von Inklusion genutzt werden kann. Folgende Forschungsfrage wurde vor diesem Hintergrund erarbeitet:

Wie trägt die Anwendung des Churermodells zur Förderung von Inklusion im schulischen Alltag in luxemburgischen Grundschulen bei?

Die Untersuchung dieser Thematik soll nicht nur ermöglichen, die Wirksamkeit des inklusiven Potenzials des Churermodells zu betrachten, sondern ebenfalls erlauben, bestehende Praktiken zu optimieren und weiterzuentwickeln.

3.1.2 Forschungsvorhaben

Um eine Antwort auf die Forschungsfrage zu erhalten, wird eine qualitative Forschung durchgeführt. Hierbei handelt es sich um ein Teilgebiet der empirischen Forschung, die durch eine systematische Auswertung von Erfahrungen auf der Suche nach Erkenntnissen ist. Verbale, nicht numerische Daten werden erzeugt und interpretativ verarbeitet. (Bortz & Döring, 2006). Es handelt sich um eine offene, fallbezogene und kontextorientierte Methode. Ausgangspunkt sind situationsbezogene Einzelfälle, aus denen versucht wird, allgemeine und abstrakte Zusammenhänge zu schließen (Brunner, Knitel, Mader & Resinger, 2015).

3.1.3 Instrumente

Zur Umsetzung der Forschung werden vier Einzelinterviews durchgeführt. Die persönliche Interaktion zwischen dem Interviewer und der interviewten

Person steht hierbei im Vordergrund. Die Einzelinterviews finden halbstrukturiert statt. Leitfadenfragen werden vorbereitet, jedoch sind Nach-, Zwischen- und Zusatzfragen erlaubt (Brunner et al., 2015). Die Interviews sind darauf ausgerichtet, die subjektive Sichtweise der Befragten zu ermitteln (Bortz & Döring, 2006). Um möglichst unterschiedliche Perspektiven zu erlangen und um die Chancen und Herausforderungen der einzelnen Altersstufen zu berücksichtigen, arbeiten die Lehrpersonen in unterschiedlichen Zyklen.

3.1.4 Leitfadeninterview

Bortz und Döring (2006) zufolge ist das Leitfadeninterview die gängigste Form, die in qualitativen Befragungen genutzt wird. Es handelt sich hierbei um ein halbstrukturiertes Interview, in dem Fragen vorbereitet, jedoch flexibel eingesetzt werden. Ein Gerüst für die Datenerhebung und -analyse wird durch den gewählten Leitfaden erstellt, den beteiligten Personen stehen jedoch gewisse Freiräume zur Verfügung. Neue Fragen und Themen, die im Gespräch aufkommen, können spontan einbezogen werden. Brunner et al. (2015) erwähnen die gegebene Spontanität als Vorteil der Befragung, die Antworten sind tiefgründiger und haben mehr Substanz. Als Nachteil der gewählten Methode geben sie die schwierig zu treffenden Verallgemeinerungen und die aus Zeitgründen kleine Stichprobe, die nicht unbedingt repräsentativ ist, an.

Für die vorliegende Arbeit wurden 19 Fragen vorbereitet. Es wurde darauf geachtet, dass die Fragen aufeinander aufbauen, konkret und nicht suggestiv sind. Die Fragen sind einfach, klar und möglichst kurz formuliert (Brunner et al., 2015). Die Interviews wurden unabhängig voneinander durchgeführt.

3.1.5 Stichprobe

Unter Stichprobe versteht man eine Auswahl aus einer Population (Bortz & Döring, 2006). In diesem Fall handelt es sich um eine kleine Stichprobe,

bestehend aus vier Lehrpersonen, die bewusst ausgewählt worden sind. Drei der Lehrpersonen unterrichten an derselben Schule, da das Churermodell lediglich an einer begrenzten Anzahl luxemburgischer Schulen implementiert wird. Um die Stichprobe möglichst repräsentativ zu gestalten, wurde eine Lehrperson einer anderen Schule in die Untersuchung einbezogen. Sie besteht aus drei weiblichen und einer männlichen Person. Sie wurden persönlich, in schriftlicher Form, kontaktiert und gaben an, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Das grobe Thema sowie der ungefähre Zeitaufwand wurden mitgeteilt.

3.2 Ethikkodex

Die vorliegende Arbeit ist ethisch vertretbar. Die nach Brunner et al. (2015) zentralen Elemente der Offenheit und Vertraulichkeit wurden respektiert. Unter Offenheit versteht man das Informieren der betroffenen Personen über die Intentionen des Forschungsvorhaben, über die Aufnahme durch einen Tonträger und über den ungefähren Zeitraum des Interviews. Die Vertraulichkeit bezieht sich auf die Verwendung der Daten. Es wurde mitgeteilt, dass eine Anonymisierung stattfindet, um eine mögliche Rückverfolgbarkeit zu verhindern. Auch der Zugang zu den Daten wurde auf ein Minimum reduziert. Bortz und Döring (2006) fügen dem die Beeinflussung der Untersuchungsteilnehmer hinzu, das in der vorliegenden Arbeit ebenfalls umgangen wurde. Die Befragten wurden zudem im Vorhinein über sämtliche notwendige Informationen zum Interview in Kenntnis gesetzt und bekamen nach Abschluss der Studie Zugang zu den gewonnenen Erkenntnissen. Alle teilnehmenden Personen nahmen freiwillig an der Befragung teil und hatten zu jedem Zeitpunkt des Interviews das Recht, dieses abzubrechen. In Hinsicht auf den Datenschutz wurde darauf geachtet, dass das Interviewmaterial für Unbefugte nicht zugänglich ist. Die Interviewerin bewahrte Stillschweigen über die durchgeführten Interviews und achtete darauf, dass kein Rückschluss auf die befragte Person möglich war. Das archivierte Befragungsmaterial wurde nur so lange wie nötig aufbewahrt (Bortz & Döring, 2006).

3.3 Transkriptionsregeln

Unter Transkription wird die Verschriftlichung von Audioaufzeichnungen verstanden. (Bortz & Döring, 2006). Folgende Transkriptionsregeln werden genutzt:

- Es wird wörtlich transkribiert. Glättungen, die das Verständnis und den Lesefluss vereinfachen, sind erlaubt.
- Deutlich längere Pausen werden durch [] mit der Dauer der Pause in Sekunden gekennzeichnet.
- Zustimmende Lautäußerungen des Interviewers (mhm, aha, ja) werden nicht transkribiert, sofern der Lesefluss der befragten Person nicht beeinflusst wurde.
- Zusätzliche Informationen, wie Lachen oder unverständliche Aussagen, sowie mögliche Störungen werden zwischen [] notiert.
- Die interviewende Person wird durch ein „I“ (für Interviewer) gekennzeichnet, die befragte Person durch ein „L“ (für Lehrperson) mit der passenden Nummer (1 bis 4). Ein Doppelpunkt folgt dem Kennzeichen.
- Das Wechseln der sprechenden Person wird durch eine Leerzeile markiert.
- Alle Angaben, die die Anonymität der befragten Person beeinträchtigen könnten, werden anonymisiert (Kuckartz, 2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019).

Zudem werden folgende Richtlinien berücksichtigt:

- Der Text wird einzeilig formatiert.
- Das gesamte Transkript wird zeilenweise und seitenweise durchnummeriert (Bortz & Döring, 2006).

Die Interviews fanden in der luxemburgischen Sprache statt. Die Autorin transkribierte die Daten und prüfte sie auf Fehler anhand der Webseite Spellchecker.lu.

3.4 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der gesammelten Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Unter dieser versteht Mayring (2015) das systematische, regelgeleitende, und theoriebasierte Analysieren einer Kommunikation mit dem Ziel, Schlussfolgerungen zu bestimmten Kommunikationsaspekten zu ziehen. Hierzu wird auf das Nutzen von Kategorien zurückgegriffen.

Mayring (2015) zufolge ist eine von drei möglichen Grundformen der Interpretation die der Strukturierung. Zuvor festgelegte Kriterien erlauben hierbei, das Material zu filtern. Die strukturierende Inhaltsanalyse wurde für die vorliegende Arbeit gewählt, um sich auf die wesentlichen Elemente, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sind, konzentrieren zu können. Der Objektbereich des Interviews stand im Vordergrund. Ein deduktives Kategoriensystem wurde genutzt, um die gesammelten Daten aufzuteilen und eine Struktur zu ermöglichen. Hierbei wurden unwichtige Elemente beiseitegelassen.

Um mit dieser Grundform arbeiten zu können, muss im Vorhinein die genaue Bestimmung der Strukturierung, die theoriegeleitet und sich auf die Fragestellung basierend ist, stattfinden. Diese Strukturierung wird dann in einzelne Ausprägungen aufgeteilt, die zu einem Kategoriensystem zusammengestellt werden. Inwiefern ein Materialbestandteil in eine Kategorie passt, kann durch ein Verfahren bestehend aus drei Schritten festgelegt werden. Als erstes wird genaustens definiert, welche Textelemente in eine bestimmte Kategorie gehören. Diese werden als nächstes durch ein Ankerbeispiel aufgeführt. Abschließend werden Kodierregeln formuliert, die eine getreue Zuordnung ermöglichen. Ein Ablaufmodell bestehend aus acht

Schritten wird vorgeschlagen, das bei einer vorliegenden Arbeit genutzt wurde (Mayring, 2015):

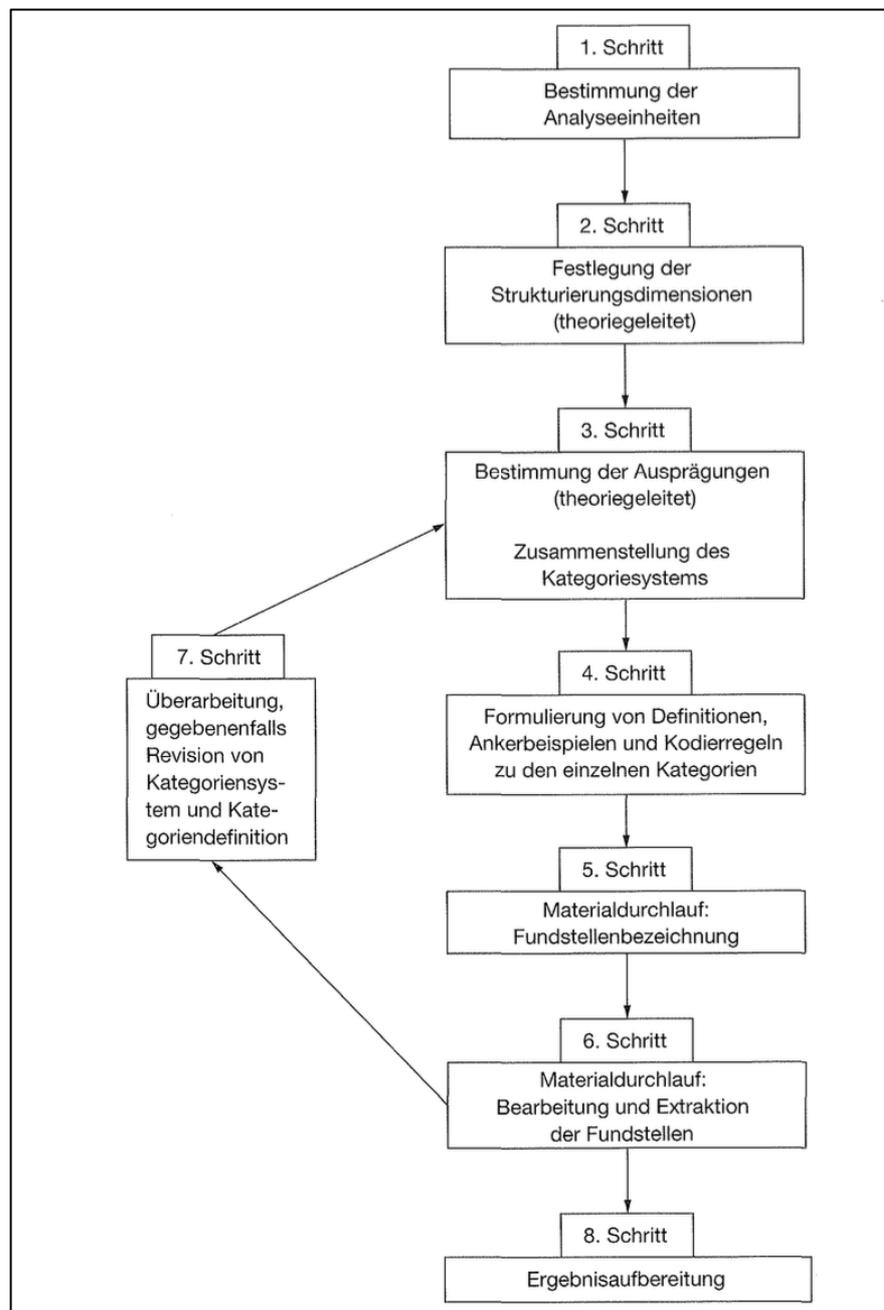


Abbildung 7: Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse

Die deduktive Methode der Kategorienbildung bildet die Kategorien aus der Theorie heraus. Für eine qualitative Inhaltsanalyse ist jedoch die gegenüberstehende Methode der induktiven Kategorienbildung sehr bedeutsam, da sie eine Abbildung des Materials ohne Vorurteile erlaubt. Hierbei werden

die Kategorien aus dem Material herausgebildet. Um dem gerecht zu werden, wandte die hier vorliegende Arbeit eine induktiv-deduktive Kombination an. Hierdurch können die Kategorien Raum für neue Erkenntnisse geben, was bei einer rein deduktiven Methode nicht möglich wäre (Mayring, 2015).

3.5 Gütekriterien

3.5.1 Gütekriterien der Datenerhebung

Die Gütekriterien dienen dazu, die Qualität des Datenerhebungsverfahrens nach bestimmten Kriterien einzuschätzen. Für dieses Verfahren sind drei zentrale Gütekriterien auffindbar (Bortz & Döring, 2006).

Das erste Kriterium ist das der Objektivität. Hierunter wird verstanden, dass die Forschungsergebnisse unabhängig von der forschenden Person sind. In der vorliegenden Arbeit wurde darauf geachtet, dass das Verhalten der Autorin während der Durchführungsphase möglichst wenig die zu befragenden Personen beeinflusst und dass das Verfahren standardisiert ist. Auch im Hinblick auf die Auswertung wurde objektiv gehandelt. Es wurden standardisierte Vorgehensweisen festgelegt, die sich durch sinnvolle Kategorien bemerkbar machen (Brunner et al., 2015).

Des Weiteren ist das Gütekriterium der Validität auffindbar. Hierbei handelt es sich um den Grad der Genauigkeit der zu ergreifenden Daten anhand des Forschungsinstruments. Die Forschungsfrage ist durch das gewählte Instrument beantwortbar. Die Vertrauenswürdigkeit der Aussagen wird als hoch eingestuft, da die befragten Lehrpersonen freiwillig teilnahmen und mit dem Churermodell arbeiten (Brunner et al., 2015). Jedoch ist das direkte Nachprüfen des Wahrheitsgehaltes in qualitativen Studien ethisch und inhaltlich problematisch. Wurden widersprüchliche Äußerungen getätigt oder starke Unterschiede zwischen den Aussagen der befragten Lehrpersonen aufgefunden, wurden diese erkennbar gemacht (Bortz & Döring, 2006).

Das dritte Gütekriterium ist das der Reliabilität. Hierunter wird verstanden, dass die gleichen Ergebnisse erzielt werden, sollte zu einem anderen Zeitpunkt das Interview mit den gleichen Befragten unter den gleichen Bedingungen durchgeführt werden. Eine Reproduktion der Interviews ist nicht möglich, da diese nicht in identischer Form wiederholt werden können. Eine Reinterpretation der Ergebnisse würde jedoch zu den gleichen Erkenntnissen führen (Brunner et al., 2015).

3.5.2 Gütekriterien der Datenanalyse

Neben den Gütekriterien zur Datenerhebung sollen zwei weitere zur Datenanalyse berücksichtigt werden.

Einerseits ist die Gültigkeit der Interpretation auffindbar. Um Meinungsverschiedenheiten bei der Interpretation der Daten zu vermeiden, soll im Vorhinein eine systematische Überprüfung, welche alternative Deutungen möglich sind, stattfinden. Auch soll überlegt werden, ob die gewählte Interpretation sich als die Überlegende deuten lässt (Bortz & Döring, 2006).

Andererseits ist die Generalisierbarkeit der Interpretation zu beachten. Hierbei wird geprüft, ob es sich bei dem untersuchten Einzelbeispiel um eine exemplarische Verallgemeinerung handelt. Hierzu muss die forschende Person ein vertieftes theoretisches Wissen über den Gegenstand besitzen und die Repräsentativität des Einzelfalls erkennen können (Bortz & Döring, 2006).

3.6 Grenzen der Methodik

Die empirische Forschung unterliegt einigen Grenzen, an die auch die vorliegende Arbeit stößt. Die durch eine begrenzte Stichprobe erlangten Ergebnisse werden verallgemeinert. Sie können jedoch nicht allgemein gültig sein. Auch findet sich ein Korrespondenz- und Basissatzproblem wieder. Ersteres bezieht sich auf die Frage, inwiefern das gewählte Instrument die Ergebnisse, die in der Theorie beschrieben werden, erfasst. Die erhobenen

Daten sind nicht zweifellos fehlerfrei. Das Basissatzproblem bezeichnet die infrage zustellende Übereinstimmung der erhobenen Daten und der Realität. Die Meinungen der befragten Lehrpersonen sind nicht notwendigerweise realitätsgetreu und allgemein gültig (Bortz & Döring, 2006). Auch die Subjektivität des Menschen stellt eine Grenze der Methodik dar. Einerseits werden die Ergebnisse argumentiert, andererseits ist das Interview stets von der interviewenden Person abhängig. Eine absolute Distanz zwischen Forscher und Beforschten ist schwer zu erreichen. Das Interview ist von den Rahmenbedingungen abhängig und der Verlauf des Interviews kann, trotz vorhandenem Leitfaden, beeinflusst werden, da dieses offen gestaltet ist. Die Wichtigkeit der Transkription wird deutlich, nachträgliche Analysen können nur in diesem Fall ermöglicht werden (Brunner et al., 2015).

4 Daten

4.1 Dokumentation

Die Interviewpartner wurden per E-Mail oder über persönliche Kommunikationswege kontaktiert. Sie haben der Aufnahme, Transkription und Veröffentlichung ihrer Daten zugestimmt.

Code des Expertens / der Expertin	Zyklus (Altersklasse)	Datum des Interviews
L1 = Lehrperson 1	2	29.02.2024
L2 = Lehrperson 2	4	06.03.2024
L3 = Lehrperson 3	3	12.03.2024
L4 = Lehrperson 4	4	27.03.2024

Tabelle 1: Kodierung der Leitfrageninterviews

4.2 Kategoriensystem

Die Kategorien wurden deduktiv aus der Theorie erschlossen. Anfänglich waren 22 Kategorien vorhanden, nach einem ersten Durchlauf des ersten Interviews wurden jedoch vier dieser Kategorien (Zone der nächsten Entwicklung, Definition schulische Inklusion, Diagnostik, agile Didaktik) entfernt, da sie keine Antwort auf die Forschungsfrage liefern konnten. Des Weiteren wurde die Kategorie „Entwicklung der SuS“ induktiv hinzugefügt und die Kategorie „Binnendifferenzierung“ wurde mit vier Unterkategorien (Zeit, Bewegung, Lerngeschwindigkeit, Lernstile) versehen. Die Kategorien „Leistungsbeurteilung“ und „kompetenzorientierter Unterricht“ wurden zusammengeschlossen, da sie zu etwa 90% aus den gleichen Inhalten bestanden. Auch die Kategorien „Freie Sitzplatzauswahl“ und „Freie Partnerwahl“ wurden zusammengeschlossen. Die Kategorie „Interessen der SuS“ wurde in die Kategorie „Individualisierte Unterstützung“ eingefügt, weil in

dieser nur eine Paraphrase enthalten war, die ebenfalls in die neue Kategorie passt. Schlussendlich bestand der Kodierleitfaden aus 16 Kategorien, die im Folgenden beschrieben werden.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Gestaltung des Klassenzimmers

Die beschriebenen Klassenzimmer enthalten ähnliche Elemente und fungieren laut L4 als dritter Pädagoge, der die Lehrperson in den Lernprozessen der SuS unterstützt. Je freier die Zimmer gestaltet sind, desto freier sind auch die Köpfe der SuS sind, so L2. Die befragten Personen nutzen in ihren Klassenzimmern unterschiedliche Tischkonstellationen und Mobiliar.

In drei von vier Klassenzimmern ist ebenfalls eine Hilfestation vorhanden. Diese besteht entweder aus einer U-Konstellation, bei der die Lehrperson in der Mitte sitzen kann oder aus einem runden Gruppentisch.

Zwei Lehrpersonen gaben an, dass im Verlauf des Schuljahres Anpassungen vorgenommen werden können, sollte festgestellt werden, dass bestimmte Lernorte nicht genutzt werden oder fehlen. Die Arbeitsplätze entwickeln sich somit aus den Bedürfnissen der SuS heraus.

4.3.2 Input im Sitzkreis

L1 gab an, dass die Sitzkreis-Phasen eine direkte Interaktion mit den Lernenden ermöglichen und eine höhere Aufmerksamkeit, ohne einen SuS vor der Klasse durch Ermahnen bloßzustellen, gewährleistet. L2 konnte feststellen, dass die Konzentrationsfähigkeit höher ist und eine intensivere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten durch die kurzen Input-Phasen von 15 Minuten möglich ist.

Der Sitzkreis erlaubt zudem L1 zufolge eine gleichwertige Teilhabe aller Lernenden am Unterrichtsgeschehen und eine erhöhte Manipulation von Material, da alle SuS im Plenum beisammensitzen. Durch die Partizipation aller

hat die Lehrperson eine bessere Einschätzung des Verständnisses des Unterrichtsinhalts sowie des Unterstützungsbedarfs, ergänzte L3. Der Sitzkreis ermöglicht ebenfalls eine Arbeit auf Metaebene, beispielsweise Diskussionen über die adäquate Form der Erklärung von Sachverhalten an Mitschülerinnen oder -schüler.

L4 gab an, dass der Ort sowie der Umgang mit dem Sitzkreis an die Bedürfnisse der SuS angepasst werden soll. Dieser entwickelt sich somit weiter.

4.3.3 Lernaufgaben

Die Lernaufgaben definieren ein Mindestniveau, das von allen SuS erreicht werden soll. Dies sind die Basisaufgaben. In L1's Klasse wird diese erste Aufgabe von allen SuS bearbeitet. Darüber hinaus gibt es Zusatzaufgaben, die aus einer dafür bestimmten Bibliothek ausgewählt werden. Diese Zusatzaufgaben sind durch einen bis drei Sterne markiert (ein Stern für leicht, zwei Sterne für mittel und drei Sterne für schwer) und bestehen aus unterschiedlichen Aufgaben, darunter Lese- und Knobelaufgaben, sowie Spiele und Geschichten. Diese Zusatzaufgaben stehen nicht immer in direktem Zusammenhang mit dem Lerninhalt, sondern können den SuS auch mal als Pause dienen. Die verschiedenen Schwierigkeitsgrade der Aufgaben erleichtern die Differenzierung. Abgesehen von der Vorbereitung ist die Umsetzung leicht. Es wird als normal angesehen, dass verschiedene Schwierigkeitsgrade angeboten werden, dass manche SuS Hilfe benötigen und andere nicht und dass die Lehrperson auch manchmal den Schwierigkeitsgrad vorgibt. Die Steuerung der SuS ist einfach, da alles im Klassenzimmer bereitsteht.

Eine weitere Umsetzungsmöglichkeit ist das Prinzip der Lernstraße, welches von L3 und L4 angewendet wird. Dabei werden beispielsweise Pflanzensymbole verwendet, die nach demselben Prinzip wie die Sterne funktionieren. Der Unterschied besteht darin, dass die SuS den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe von Anfang an frei wählen können. Die Basisaufgabe muss somit nicht von jedem SuS bearbeitet werden. Um einen Überblick über die

Auswahl zu erhalten und die Lehrperson bei der Umsetzung zu entlasten, wird mit einem Plan gearbeitet, der angibt, welche Aufgaben zu erledigen sind und welche Differenzierungsangebote vorhanden sind. Während der Verbesserung gibt die Lehrperson den Lernenden ein Feedback über ihre Entscheidung. War die gewählte Aufgabe nicht passend, gibt sie ihnen einen Tipp mit auf den Weg, welche Aufgabe nächstes Mal möglicherweise besser für sie wäre. Zu erwähnen ist, dass nicht für jede einzelne Unterrichtseinheit ein solches Lernangebot existiert.

L2 arbeitet nicht mit einem solchen Lernangebot, da sie sich mit dem Prinzip nicht identifizieren kann.

4.3.4 Freie Sitzplatz- und Partnerwahl

Die freie Sitzplatzauswahl ermöglicht den SuS, die in einem spezifischen Fach Hilfe benötigen, sich an die vorhandene Hilfestation zu setzen, so L1. Auch wenn die Lehrperson erkennt, dass ein bestimmter SuS Schwierigkeiten hat, wird ihm ein neuer Sitzplatz zugewiesen. Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass es keine große Aufmachung erfordert, da die SuS ohnehin ständig ihren Sitzplatz wechseln. Des Weiteren erlaubt dieses Konzept laut L4, dass die SuS, die eine Pause benötigen, sich diese ohne Bloßstellung nehmen.

Die freie Partnerwahl erlaubt den SuS sich gegenseitig zu unterstützen. So gab L2 beispielsweise an, dass ein sehr kreativer und ein sprachlich begabter SuS zusammenarbeiten können, um einen Aufsatz zu schreiben.

4.3.5 Rolle der Lehrperson

Laut L4 behält die Lehrperson im Churermodell eine zentrale Rolle. Allerdings ist sie nur an wenigen Momenten des Tages die eigentliche Lehrperson, die meiste Zeit fungiert sie als Lerncoach. L2 bestätigte dies. Die SuS arbeiten etwa 85% der Zeit eigenständig. Sobald sie eine Aufgabe beendet haben, gehen sie in die Verbesserung zur Lehrperson, sodass möglich vorhandene Fehler sofort überarbeitet werden können. Bei identischen Fehlern

werden die betreffenden SuS erneut im Sitzkreis instruiert, während die übrigen SuS ihre Arbeit autonom fortsetzen. Die Lehrperson ist somit ständig verfügbar, um auf Fragen oder Schwierigkeiten einzugehen. L4 ist sogar außerhalb der Schule ständig über die Schulplattform erreichbar, falls die SuS Fragen zum Lerninhalt hatten. Die Unterstützung kann auch unmittelbar nach der Inputphase an der Hilfestation erfolgen. L3 unterstützt die SuS, um zu verhindern, dass sie sich im Lernangebot verlieren, und gibt ihnen die Aufmerksamkeit, die sie benötigen. Im Allgemeinen ist festzustellen, dass die Lehrperson im Churermodell mehr Zeit bei den SuS verbringt, da die Organisation anders als zuvor erfolgt, um sofort auf die Bedürfnisse der SuS eingehen zu können.

L4 gab an, dass das Modell eine individuelle Förderung der SuS erlaubt, wobei auf ihre Lasten gezielt eingegangen werden kann. Dies gelingt durch einen ständigen Dialog und das beidseitige Vertrauen. Die Lehrperson kann dann auch entscheiden, einem bestimmten SuS die nötige Zeit zu geben, sich auszuruhen.

Die Identifikation mit dem Modell ist für die Lehrperson von entscheidender Bedeutung, da andernfalls die Umsetzung zu scheitern droht, so L1. Ergänzend gab L3 an, dass die Umsetzung Geduld und Mut erfordert, wobei die betroffene Lehrperson sich die notwendige Zeit nehmen soll, um die positiven Aspekte des Modells zu erkennen.

4.3.6 Offener Unterricht

Beim Churermodell handelt es sich um ein offenes Modell, so L1:

Well et ass einfach een oppene Modell. All Method oder Modell den oppen ass, de fördert d'Inklusioun an doduerch dass dat hei immens oppen ass, dass du vum Setting all Méiglechkeet hues, vum inhaltlechen och all Méiglechkeeten hues. Duerch déi verschidde Lernaufgaben hues du am Fong geholl all Méiglechkeeten, all Viraussetzungen déi du gëss, vir dass eng Inklusioun funktionéiere kann (Zeile 610-614).

Um das Konzept der Lernaufgaben umzusetzen, nutzen drei von vier Lehrpersonen den Wochenplan. L1 gab an, dass sie dies erst am Ende des ersten Schuljahres tut. Der Vorteil hierbei ist, dass der Wochenplan die Differenzierung vereinfacht, da die Aufgaben einfacherer an die Bedürfnisse der SuS angepasst werden können. Diese Anpassungen sind zudem für die anderen SuS nicht sichtbar, somit findet keine Bloßstellung statt. Durch die Steigerung der Autonomie der SuS geht ihre Arbeitszeit in die Höhe. L2 zufolge erlaubt der Wochenplan den SuS, in ihrem eigenen Rhythmus zu arbeiten. L4 gab an, dass der Wochenplan der Lehrperson ermöglicht, den Lernstand jedes Kindes zu erkennen, und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an die SuS anzupassen, da letztlich die Lehrperson entscheidet, welcher SuS welche Aufgabe bearbeitet.

4.3.7 Werte

Die befragten Lehrpersonen haben seit der Implementierung des Churermodells eine Reihe von Werten umgesetzt, die jedoch nicht zwangsläufig mit dem Modell an sich in Verbindung stehen. Unter anderem wurde das mehrseitige Verständnis, die Anerkennung und Aufmerksamkeit, Toleranz Respekt und Akzeptanz, sowie Geduld und Vertrauen den SuS gegenüber erwähnt.

Neben diesen Werten fördert das Churermodell L1 zufolge das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse. Durch das nahe Beieinandersitzen im Sitzkreis kann dieses Gefühl aufgebaut und gepflegt werden. Dieses Gemeinschaftsgefühl spielt bei der Inklusion eine bedeutende Rolle. L4 ist der Meinung, dass es von wesentlicher Bedeutung ist, dass alle Zusatzmaßnahmen, die einem Kind mit spezifischen Bedürfnissen zugestanden werden, auch für die übrigen Kinder erlaubt sind. Anderenfalls kann das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse nicht aufrechterhalten werden und es kommt zu einer Ausgrenzung. Als Lehrperson ist es von zentraler Bedeutung darauf zu achten, dass SuS mit spezifischen Bedürfnissen nicht durch eine Entscheidung ausgegrenzt und bloßgestellt werden. L2 hat zudem

erwähnt, dass durch den Sitzkreis die Empathiefähigkeit der SuS gestiegen ist.

4.3.8 Individualisierte Unterstützung

Das Churermodell eröffnet Möglichkeiten für eine individualisierte Unterstützung.

So können beispielsweise SuS, die nicht mit einem ungeordneten Ablauf zurechtkommen, einen festen Sitzplatz zugewiesen bekommen. Dies war bei L1 der Fall, als sie ein Kind mit Trisomie 21 in ihrer Klasse hatte. Des Weiteren gab sie an, dass eine verstärkte Struktur, durch kleine Trennwände oder der Ausrichtung der Bänke, angeboten werden kann. Bei auditiven Ablenkungen können geräuschkämpfende Kopfhörer hilfreich sein.

L1 ist der Meinung, dass der Sitzkreis Kinder mit auditiven oder visuellen Problemen unterstützt, da sie näher am Unterrichtsgeschehen sind und mehr mitbekommen, als wenn sie in einer normalen Sitzordnung sitzen würden. Des Weiteren besteht in den Konstruktionsphasen die Möglichkeit, den SuS individuelle Strategien zu vermitteln, wie sie beispielsweise mit Fehlern umgehen sollen.

Der offene Umgang mit den Lernaufgaben ermöglicht, dass SuS auch mal eine halbe Stunde verpassen können, ohne dass dies Probleme darstellt. Nicht jedes Kind muss an jeder Plenumsphase teilnehmen. Dies war beispielsweise bei L4 der Fall. Die Lehrperson hat die Input- und Konstruktionsphasen so organisiert, dass das betroffene Kind keine für es relevanten Unterrichtselemente verpasst.

Kinder mit spezifischen Bedürfnissen benötigen oftmals einen Anker, an dem sie sich festhalten und orientieren können. L3 vertrat die Auffassung, dass das Churermodell einen solchen Anker bietet. Die Art und Weise, wie der Unterricht im Churermodell geplant wird, beugt einer Überforderung der SuS vor.

4.3.9 Binnendifferenzierung

Die befragten Lehrpersonen wenden in ihren Klassen unterschiedliche Differenzierungsansätze an. Diese finden jedoch alle auf der Ebene der Quantität und Qualität, dem Layout, der Nutzung von Zusatzmaterialien und einer möglichen Unterstützung durch andere Kinder statt. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

L1 sieht das Prinzip der Lernaufgaben, die sie als Zusatzaufgaben zur Verfügung stellt, als eine Differenzierungsmöglichkeit des Churermodells an.

Die Umsetzung der Differenzierung auf den drei Stufen erachtete L2 als herausfordernd. Sie erkannte jedoch die vielfältigen Sitzmöglichkeiten, die im Churermodell vorhanden sind, als eine Art der Differenzierung an. Die SuS arbeiten konzentrierter, wenn sie sich nach ihren Bedürfnissen hinsetzen können. Auch der vorgegebene Aufbau einer Einheit im Churermodell enthält bereits Elemente der Differenzierung. Im Sitzkreis besteht eine hohe Konzentration, danach werden die SuS aufgefordert, das Gelernte selbst auszutesten. Diese Vorgehensweise bietet L2 die Möglichkeit, etwaige Fehlerquellen zu identifizieren und diese mit den SuS erneut zu besprechen. Der Aufbau ermöglicht den SuS ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und verhindert Vorurteile seitens der Lehrperson.

L3 erachtete insbesondere das Abwechseln zwischen unterschiedlichen Arbeitsformen als vorteilhaft für Kinder mit spezifischen Bedürfnissen.

L4 gab an, dass nicht jeder SuS jede Aufgabe bearbeiten muss. Stärkere SuS können beispielsweise die Basisaufgaben überspringen.

4.3.9.1 Zeit

Drei von vier Lehrpersonen gaben die zusätzliche Zeit, die sie durch das Churermodell gewinnen, um individuell auf die Bedürfnisse der SuS eingehen zu können, als Differenzierungsmöglichkeit an. Obwohl das

Churermodell keine sofortige Lösung für die Inklusionsproblematik darstellt, habe die Lehrperson mehr Zeit für die SuS. Dies ermöglicht eine bessere Begleitung des Lernprozesses, ein angepasstes Lernangebot sowie die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse.

Die SuS verfügen über mehr Zeit als zuvor, sowohl für die eigentliche Arbeit als auch für die Berücksichtigung ihre Bedürfnisse und Gefühle, so L2.

L2 kann den SuS die nötige Aufmerksamkeit schenken und spezifische Unterstützungen anbieten, insbesondere während den individuellen Arbeitsphasen. In einem Frontalunterricht gehen Kinder mit spezifischen Bedürfnissen oftmals unter, da sie sich hinter den anderen verstecken. Dies ist durch den Sitzkreis nicht mehr möglich. Die Lehrperson ist spätestens nach den ersten 10 bis 15 Minuten der Arbeitsphase in der Lage zu erkennen, ob Inhalte verstanden worden sind.

L3 gab an, dass die Stärken und Schwächen der SuS besser berücksichtigt werden können. Die SuS können sich mehr Zeit für die Bewältigung ihrer Schwächen nehmen und bei Bedarf wiederholt die Lehrkraft aufsuchen, um zusätzliche Hilfestellungen zu erhalten. Hierbei verlieren sie keine Zeit, da sie diese in einem anderen Fach, in dem sie stärker sind, nachholen können. Das Churermodell erlaubt zudem, dass leistungstärkere SuS früher mit einer Arbeitsphase beginnen können. Bei einer schnellen Aneignung der Inhalte kann hierdurch etwaige Langeweile im Sitzkreis entgegnet werden. Für die leistungsschwächeren SuS besteht die Option, länger im Sitzkreis zu verbleiben oder sich gemeinsam mit der Lehrperson an die Hilfestation zu setzen, um gezielte Hilfestellungen zu erhalten.

4.3.9.2 Bewegung

Zwei Lehrpersonen gaben die erhöhte Bewegungszeit der SuS im Alltag als weitere Differenzierungsmaßnahme an.

Das Modell kommt insbesondere SuS zugute, die nicht ruhig sitzen bleiben können, gaben beide an. Durch den ständigen Sitzplatzwechsel ist mehr

Bewegung vorhanden. Auch kann der Bewegungsdrang der SuS durch Wackelhocker oder Luftkissen minimiert werden. Dies führt dazu, dass Bewegungsspiele, -pausen und -aufgaben an Notwendigkeit verlieren. L2 führt letztere jedoch weiterhin durch, insbesondere um lange Arbeitsphasen aufzulockern. Sie stellte jedoch auch fest, dass die zusätzlich von ihr zur Verfügung gestellten Bewegungspausen äußerst wenig genutzt werden.

L1 erwähnte jedoch, dass zu berücksichtigen sei, dass durch die erhöhte Bewegung ein erhöhter Lärmpegel im Klassenzimmer herrscht. Dies kann für bestimmte SuS ein Nachteil sein, da sie sich dadurch weniger konzentrieren können. Es besteht die Möglichkeit, dass sich die SuS an die Situation gewöhnen oder dass sie beispielsweise geräuschkämpfende Kopfhörer erhalten. Zudem ist zu bedenken, dass das Modell SuS möglicherweise dazu verleitet, aufgedrehter zu sein. Als Lehrperson muss man sich in diesem Fall die Frage stellen, inwiefern dies der Klasse schadet und welche Anpassungen getroffen werden müssen.

4.3.9.3 Lerngeschwindigkeiten

Die vier Lehrpersonen erwähnten, dass das Churermodell eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der SuS erlaubt. Dies kann durch Zusatzangebote, die im Klassenzimmer vorhanden sind, oder durch die unterschiedlichen Lernangebote und mögliche Hilfestellungen erfolgen. Durch ein Gerüst, wie dem Wochenplan, behält die Lehrperson den Überblick.

4.3.9.4 Lernstile

L1 und L4 gaben an, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile im Churermodell möglich ist. Dies kann durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden, Bewegung und die Bereitstellung verschiedener Sitzmöglichkeiten erreicht werden. Zudem ist es von Bedeutung, die unterschiedlichen Lerntypen mit den SuS zu behandeln, so L4.

4.3.10 Beziehung zwischen den SuS

Die Beziehung zwischen den SuS wurde in drei von vier Fällen als positiv hervorgehoben. Sie unterstützen sich gegenseitig. Fragen werden häufig von Mitschülerinnen und -schülern beantwortet und Hilfestellungen werden beispielsweise durch ein Helferkindsystem in L3's Klasse gegeben. Hierbei unterstützen die SuS sich zunächst gegenseitig, bevor sie bei etwaigen Fragen oder Unklarheiten die Lehrkraft konsultieren. Die Gruppenarbeiten tragen zu dieser positiven Klassendynamik bei, da die SuS lernen, mit allen Kindern klarzukommen und sich gegenseitig zu unterstützen. Sie erkennen, dass einige SuS mehr Unterstützung benötigen als andere und dass dies normal ist. Hierdurch werden die SuS nicht stigmatisiert. Es ist allgemein bekannt, dass alle SuS sowohl Stärken als auch Schwächen aufweisen. Die Aufgabenverteilung erfolgt daher entsprechend der individuellen Fähigkeiten. Zudem wurde in L4's Klasse deutlich, dass die kooperative Lernmethode zu besseren Ergebnissen führt als das alleinige Arbeiten. Dies hat zu einer Zusammenarbeit außerhalb der Schule geführt. Die Hilfsbereitschaft der SuS ist durch das Churermodell gestiegen. Es hat sich ein hohes Gemeinschaftsgefühl entwickelt, wobei jedes Kind in der Klasse von Bedeutung ist. Obwohl die besonderen Bedürfnisse bekannt sind, werden diese akzeptiert und geschätzt.

4.3.11 Arbeit mit anderen Lehrpersonen

Alle befragten Lehrpersonen profitieren von zusätzlichen Lehrpersonen, die sie in der Arbeit mit den Kindern mit spezifischen Bedürfnissen unterstützen. L1 gab an, dass diese Unterstützung eine Hilfe, jedoch in manchen Fällen auch um eine zusätzliche Herausforderung darstellt. Sie vertritt jedoch die Auffassung, dass das Churermodell durch den erhöhten Lärmpegel dazu führt, dass die zusätzliche Hilfe weniger deutlich wahrgenommen wird und die Kinder somit weniger exponiert werden. Durch die Raumaufteilung ist das Pult zudem nicht der einzige Ort, an dem den SuS Hilfestellungen angeboten werden. Ist man zu gewissen Momenten zu zweit im

Klassenzimmer, so kann eine Person an der Hilfestation und eine am Pult sitzen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass sich eine Lehrperson durchs Klassenzimmer bewegt und so die SuS bei bestimmten Aufgaben unterstützt oder verbessert. Drei von vier Lehrpersonen gaben an, dass die Lehrpersonen für Kinder mit spezifischen Bedürfnissen die Umsetzung des Churermodells als positiv erachten und sie darin unterstützen.

4.3.12 Eltern

Die vier Lehrpersonen berichteten von wenigen bis keinen negativen Erfahrungen in Bezug auf die Elternarbeit im Kontext des Churermodells. Die Reaktionen sind im Allgemeinen positiv und die Eltern gaben beim Besuch des Klassenzimmers an, sich sehr wohlfühlen. Da dies ebenfalls für die SuS der Fall ist, hätten die Eltern keinen Anlass das Modell abzulehnen, so L3. Die Unterschiede zwischen ihrer eigenen Schulzeit und dem Churermodell werden hervorgehoben und wertgeschätzt.

4.3.13 Beziehung zwischen den SuS und der Lehrperson

Die Beziehung zwischen drei der befragten Lehrperson und ihren SuS hat sich durch das Churermodell signifikant verändert. Es besteht ein größeres Vertrauen. Auch der Austausch, der durch die Feedbackrunden gewährleistet ist, hat sich verbessert. Der Sitzkreis beeinflusst die Beziehung im positiven Sinne. Die SuS nehmen wahr, dass sie wichtig sind und wissen, dass sie ihre Meinung frei mitteilen können. Das Churermodell ermöglicht es auch über privatere Themen mit einzelnen SuS zu sprechen, ohne dass die Klasse in einen Leerlauf fällt.

4.3.14 Rituale

In jeder Klasse sind gewisse Rituale vorhanden, die den Schulalltag strukturieren. Insbesondere das Ankommen in der Schule ist ritualisiert, wobei der Sitzkreis eine zentrale Rolle einnimmt.

L4 gab an, dass das Setting, der Tagesablauf, die geregelten Pausen sowie ein hoher Anteil an Struktur den Unterschied machen. Diese Basiselemente müssen geklärt sein, bevor mit dem eigentlichen Unterrichten begonnen wird. Das Ritualisieren und Strukturieren der Klasse sei von hoher Bedeutung, um das Funktionieren des Unterrichts im Churermodell zu gewährleisten.

4.3.15 Kompetenzorientierter Unterricht und Leistungsbeurteilung

Ein kompetenzorientierter Unterricht im Churermodell ist laut L4 möglich. Mögliche Schwierigkeiten können schneller erkannt und behandelt werden. L2 wurde zudem durch das Churermodell inspiriert auch außerschulische Kompetenzen, in Form eines Lebenstraining, mit den SuS zu fördern. L4 ist der Auffassung, dass das Churermodell luxemburgischen Lehrpersonen dabei behilflich sein kann, kompetenzorientierter zu arbeiten. Hierbei verlangt es keine umfassenden Änderungen und die Lehrpersonen würden sich in diesem Modell wohlfühlen. Auch ist sie der Meinung, dass die Anzahl der Stunden, die ein SuS pro Fach arbeiten soll, an seine Kompetenzen angepasst werden sollte. Das Churermodell erlaube dieses flexible Arbeiten. Sofern die SuS in einem Fach gut vorankommen, kann die Bearbeitungszeit verlängert werden, damit sie nicht aus ihrer Konzentration gerissen werden. Eine Anpassung des fachspezifischen Denkens würde dem Modell zugutekommen.

Jede befragte Lehrperson wendet eine unterschiedliche Methode der Leistungsbewertung an.

L1 führt die Tests in der klassischen Weise durch, so wie sie es vor der Umsetzung des Churermodells getan hat. Sie unterscheidet hierbei zwischen Wissens- und Kompetenzaufgaben. Erstere werden anhand von Items bewertet, zweitere durch das Angeben des Entwicklungsstandes von einzelnen Kompetenzen. Bei Bearbeitung des gleichen Programms erhalten die SuS auch die gleiche Evaluation. Ein angepasster Test wird nur

angeboten, wenn ein angepasstes Lernprogramm vorliegt. Sie ist der Meinung, dass das Loslösen von traditionellen Tests nur durch ein asynchrones Arbeiten möglich sei. Die SuS würden in diesem Fall den Test schreiben, wenn sie sich dazu bereit fühlen. L1 sieht sich noch nicht in der Lage, diese Durchführung zu übernehmen, und fragt sich, ob die SuS des zweiten Zyklus über die erforderliche Selbstständigkeit verfügen.

L2 verzichtet auf die Durchführung von Prüfungen und setzt stattdessen auf die Verwendung von Checkpoints. Hierbei handelt es sich um kurze Aufgaben, die dazu dienen, den aktuellen Leistungsstand der SuS zu ermitteln. Die Bewertung erfolgt anhand der Angabe des Entwicklungsstands der Kompetenzen. Sie findet individuell statt und bezieht sich auf den vorherigen Leistungsstand des Lernenden.

Die Tests von L3 basieren auf den grundlegenden Kompetenzen, die die SuS erwerben müssen, um in den nächsten Zyklus schreiten zu können. Jeder Test ist identisch, außer wenn eine Diagnose oder gravierende Lernschwierigkeiten vorliegt. In diesem Fall wird ein vereinfachter Test angeboten, der auf die individuellen Kompetenzen des Kindes angepasst ist.

L4 unterscheidet zwischen zwei Momenten in der Bewertung: „Während dem Lernen“ und „Nach dem Lernen“. Ersteres findet unter Form von Checkpoints statt. Diese sind im Wochenplan aufgeführt und können nach der Input- und Konstruktionsphase bearbeitet werden. Die SuS haben die Wahl, diese sofort zu bearbeiten oder sich die Inhalte noch einmal übers Wochenende anzuschauen. Sobald ein Checkpoint erledigt ist, kann zur nächsten Etappe vorangeschritten werden. Die Bearbeitung aller Checkpoints ist nicht obligatorisch, sodass manche SuS nur die Basischeckpoints bearbeiten. Ein Gefühl einer Prüfsituation kommt nicht auf. Die zweite Form der Leistungsbeurteilung dient der Durchführung einer kompletten Analyse. Hierbei handelt es sich um eine Kompetenzaufgabe, bei der die SuS zeigen sollen, was sie gelernt und welche Fortschritte sie gemacht haben. Die Bewertung erfolgt durch ein schriftliches Feedback. Da jedoch nicht alle

Elternteile die Unterrichtssprache beherrschen, wird ein standardisierter Korrekturbogen, der auf Items basiert, hinzugefügt. Hier wird festgehalten, was das Kind bereits kann und was es noch lernen muss. Die Bewertung ist an den individuellen Lernstand angepasst und bezieht sich auf das, was sie bis zu diesem Moment bearbeitet haben.

4.3.16 Entwicklung der SuS

Seit der Umsetzung des Churermodells konnten drei der befragten Lehrpersonen eine positive Entwicklung der SuS in bestimmten Bereichen erkennen. So konnten sie eine Steigerung der sozialen Kompetenzen beobachten, ebenso wie eine Zunahme der Konzentrationsfähigkeit. Zudem haben die Kinder an Selbstständigkeit gewonnen und ihre Organisationsfähigkeiten sowie ihre Autonomie sind gestiegen. Sie übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Die Motivation der SuS, besonders die der Kinder mit spezifischen Bedürfnissen, hat sich laut L3 erhöht. Die Schwierigkeiten in den einzelnen Fächern sind weniger sichtbar, da jedes Kind auf seinem individuellen Niveau arbeitet und sich seiner Stärken und Schwächen bewusst ist. Die SuS konzentrieren sich auf sich selbst.

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine empirische Studie zum inklusiven Potenzial des Churermodells durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass ein solches Potenzial grundsätzlich vorhanden ist, es jedoch von der Umsetzung durch die Lehrperson abhängig ist.

Die Gestaltung des Klassenzimmers kann einen Beitrag zur Inklusion leisten. Insbesondere eine Hilfestation kann eine Unterstützung der SuS gewährleisten. Eine Anpassung der Arbeitsplätze an die Bedürfnisse der SuS gewährleistet eine effektive Nutzung der Lernorte sowie eine Anpassung an die vorhandenen Lernstile. Der Sitzkreis ermöglicht eine direkte Interaktion zwischen der Lehrperson und den SuS, eine erhöhte Konzentration während der Inputphasen sowie eine gleichwertige Teilnahme aller SuS am Unterricht. Auch der Sitzkreis soll an die Bedürfnisse der SuS angepasst werden. Drei von vier Lehrpersonen integrieren differenzierte Lernaufgaben in ihren Unterricht, welche den SuS die Möglichkeit bieten, in ihrem individuellen Tempo und nach ihren Fähigkeiten zu arbeiten. Die Lehrpersonen unterstützen ihre SuS bei der Auswahl und Umsetzung der Lernaufgaben und geben individuelles Feedback. Die freie Sitzplatz- und Partnerwahl ermöglicht es den SuS, von der Unterstützung zu profitieren, die sie benötigen.

Die befragten Lehrpersonen gaben an, dass sie eine zentrale Rolle in der Klasse behalten, jedoch während der meisten Zeit die Rolle eines Lerncoaches einnehmen, der die SuS in ihrem Lernprozess begleitet und unterstützt. Die Zeit, die die Lehrperson unmittelbar mit den SuS verbringt, ist durch die Umsetzung des Churermodells gestiegen. Sie kann ihre Unterstützungen besser an die individuellen Bedürfnisse der SuS anpassen.

Das Churermodell entspricht einem offenen Unterrichtsmodell, welches alle erforderlichen Voraussetzungen aufzeigt, um ein inklusives Arbeiten zu ermöglichen. Der Wochenplan wird in drei von vier Fällen als zusätzliche

Unterstützung genutzt, da er den SuS mehr Autonomie und Flexibilität bietet.

Werte wie Verständnis, Anerkennung, Toleranz und Respekt werden von Lehrpersonen, die mit dem Churermodell arbeiten, als essenziell erachtet. Hervorzuheben ist insbesondere die Förderung des Gemeinschaftsgefühls, welche durch den Sitzkreis maßgeblich unterstützt wird. Dieser fördert ebenfalls die Empathiefähigkeit der SuS.

Das Churermodell ermöglicht eine individualisierte Unterstützung für SuS mit spezifischen Bedürfnissen. Die Umsetzung durch eine Zuweisung fester Sitzplätze, eine verstärkte Struktur im Klassenzimmer, die Nutzung von Tools sowie eine Flexibilität bei der Teilnahme an verschiedenen Unterrichtsphasen wird ermöglicht. Zudem können individuelle Strategien zur Bewältigung von Schwierigkeiten vermittelt werden. Durch die Förderung der Zusammenarbeit mit anderen SuS kann eine zusätzliche Unterstützung stattfinden.

Binnendifferenzierung spielt eine zentrale Rolle im Unterricht der befragten Lehrpersonen. Sie differenzieren durch die Bereitstellung unterschiedlicher Aufgaben, die Anpassung der Arbeitsmenge und -zeit, die Einführung von Partnerarbeit und die Nutzung von Zusatzmaterialien. Die vielfältigen Sitzmöglichkeiten stellen eine weitere Differenzierungsmöglichkeit dar, die in direkter Verbindung mit dem Churermodell steht. Auch der Sitzkreis ermöglicht differenziertere Inputphasen. Die durch das Modell zusätzlich gewonnene Zeit ermöglicht eine gezielte Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse sowie eine adäquate Aufmerksamkeit den SuS gegenüber. Eine bessere Begleitung des Lernprozesses wird gewährleistet. Auch die erhöhte Bewegungszeit kommt den SuS entgegen. Ihr Bewegungsdrang während den eigentlichen Arbeitsphasen ist gesunken und sie können sich besser konzentrieren. Die befragten Lehrpersonen gaben ebenfalls an, dass das Churermodell die Berücksichtigung der individuellen Lerngeschwindigkeiten und -stile der SuS ermöglicht.

Die Beziehung zwischen den SuS wird als positiv beschrieben, da eine gegenseitige Unterstützung und ein hohes Gemeinschaftsgefühl vorhanden sind. Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen und mit den Eltern wird ebenfalls als unterstützend erlebt.

Im Churermodell wird ein ritualisierter Alltag umgesetzt, der klare Strukturen aufzeigt. Dies gewährleistet eine problemlose Umsetzung des Unterrichts.

Die Leistungsbeurteilung erfolgt anhand unterschiedlicher Methoden, darunter traditionelle Tests, Checkpoints und kompetenzorientierte Aufgaben. Die Checkpoints und die kompetenzorientierten Aufgaben erlauben eine differenzierte Bewertung der SuS, wobei deren individuelle Fortschritte berücksichtigt werden.

Das Churermodell führt insgesamt zu einer positiven Entwicklung der SuS, einschließlich einer Steigerung ihrer sozialen Kompetenzen, Konzentrationsfähigkeit und Motivation sowie einer Zunahme ihrer Autonomie im Lernprozess.

Es ist anzumerken, dass die befragten Lehrpersonen auch auf einige Herausforderungen bei der Umsetzung der inklusiven Arbeit im Churermodell hingewiesen haben. Eine Lehrperson erachtet die Differenzierung auf drei Stufen als nicht umsetzbar. Eine andere Lehrperson gab an, dass der erhöhte Lärmpegel durch die vermehrte Bewegung und die Ablenkungsmöglichkeiten die Konzentration einiger SuS beeinträchtigt. Obwohl die Reaktionen der Eltern im Allgemeinen positiv ist, gab es einige Eltern, die Schwierigkeiten hatten, das neue Modell zu akzeptieren oder sich daran anzupassen. Auch die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts und die Bewertung der Leistungen der SuS bereitet einigen Lehrkräften Schwierigkeiten, insbesondere im Hinblick auf die traditionellen Bewertungsmethoden. Bedenken hinsichtlich der Autonomie der SuS wurden ebenfalls geäußert, insbesondere in Bezug auf ihre Fähigkeit, Tests selbstständig durchzuführen oder die zusätzliche Zeit effektiv zu nutzen.

Die befragten Lehrpersonen sehen Möglichkeiten für eine individuelle Förderung und soziale Inklusion, aber auch Herausforderungen wie eine differenzierte Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit dem erhöhten Lärmpegel. L4 fasste diesen Gedanken wie folgt zusammen:

Also fir mech ass et esou, dass de Churermodell net eng Léising ass fir dat d'Inklusioun oder d'Léierschwieregkeete besser geet. Also dat eleng dat, dat [... et] dat verhënnert [géif. ...] De Modell erlaabt einfach mei Zeit ze hu fir déi Schüler. An domadder kanns de da mei ob déi Schüler agoen an du kanns se wäit aus mei an dem Prozess begleede wei par Rapport an dem classeschen, wei ech [...] gesot hunn, priedegen, schaffen, mat heem a verbesseren (Zeile 433-438).

5.2 Interpretation der Ergebnisse

Die meisten Aussagen der befragten Lehrpersonen stimmen mit der Literatur überein, es können jedoch auch einige Abweichungen identifiziert werden. Im Folgenden wird eine Zusammenführung der erhobenen Daten mit der beschriebenen Theorie vorgenommen.

Inklusion ermöglicht die gleichberechtigte Teilhabe, so die Definition, die während der Konferenz im spanischen Salamanca entstand. Saalfrank und Zierer (2017) erwähnen in diesem Zusammenhang die wichtige Aufgabe der Schule, Wege zu finden, um die Teilhabe aller Kinder am Unterricht zu ermöglichen. Die befragten Lehrpersonen gaben in den Interviews an, dass eine solche gleichberechtigte Teilhabe am Unterrichtsgeschehen durch die Umsetzung des Sitzkreises möglich ist. Zudem verhindert der Sitzkreis, dass sich einzelne Schüler hinter anderen verstecken können. Die Lehrperson ist schnell in der Lage zu erkennen, welcher SuS welche Unterstützung benötigt.

Nach Saalfrank und Zierer (2017) muss sich eine inklusive Schule an die Bedürfnisse der SuS anpassen, was den Einsatz von Unterstützungsangeboten nicht ausschließt. Diese Anpassung an die Bedürfnisse wurde von den befragten Lehrpersonen in Bezug auf verschiedene Elemente genannt. So wurde in Bezug auf die Gestaltung des Klassenzimmers und des Sitzkreises

erwähnt, dass diese im Laufe des Schuljahres an die Vorlieben der SuS angepasst werden können und sich die Arbeitsplätze aus ihren Bedürfnissen entwickeln. Als Unterstützungssystem wird in drei von vier Klassen eine Hilfestation implementiert, an die sich die SuS setzen können, wenn sie zusätzliche Unterstützung bei der Bearbeitung der Lernaufgaben benötigen. Ebenfalls unterstützend wirkt die freie Platz- und Partnerwahl. Die SuS wählen einen Platz und einen möglichen Partner nach ihren Bedürfnissen aus. Lutz-Bommer (2021) weist darauf hin, dass die Öffnung des Unterrichts unabdingbar ist und das Churermodell eine mögliche Unterrichtsform darstellt, die einen individualisierten und differenzierten Unterricht ermöglicht. Dies wurde auch von einer befragten Lehrperson bestätigt.

Kullmann et al. (2014) haben in ihren Leitprinzipien für inklusiven Unterricht fünf Merkmale herausgearbeitet. Das erste Prinzip, das der *Akzeptanz aller SuS und ihrer Individualität*, ist nach Aussage der befragten Lehrpersonen vorhanden, sie leben diese Werte im Unterricht. Auch die *didaktische Integration von individualisierten Lehrplänen*, die nach Pool Maag (2017) im Churermodell vorhanden sein sollten, wurde von den befragten Lehrpersonen bestätigt. Durch die mehrstufigen Lernaufgaben ist dies gegeben. Der Einsatz des Wochenplans unterstützt drei von vier Lehrpersonen bei der Umsetzung der Konstruktionsphase. *Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung* werden in den Klassen unterschiedlich umgesetzt, um den Bedürfnissen der SuS gerecht zu werden. Die *Herstellung von Gemeinsamkeit durch Kooperation zwischen den SuS* wurde von den befragten Lehrpersonen hervorgehoben. In ihren Klassen ist das Gemeinschaftsgefühl unter den SuS sowie deren Empathiefähigkeit gestiegen. Der Aspekt des *Co-Teachings und der Kooperation der Lehrkräfte*, der nach Pool Maag (2017) eine hohe Bedeutung hat, wurde in den Interviews nicht bestätigt. Die Lehrpersonen gaben an, dass andere Lehrpersonen die Umsetzung des Modells schätzen, sich aber nicht an der konkreten Umsetzung beteiligen. Eine Lehrperson erwähnte jedoch, dass das Churermodell eine bessere Arbeitsteilung

ermöglicht, wenn zwei Lehrpersonen in der Klasse sind, und dass die Anwesenheit einer zusätzlichen Lehrperson weniger auffällt.

Prenzel (2013) nennt in seinen Bausteinen einer inklusiven Pädagogik in der Grundschule zwölf Elemente, die ein gemeinsames Lernen ermöglichen. Nicht jedes von diesen Elementen wurde von den befragten Lehrpersonen erwähnt. Im Folgenden werden diejenigen erläutert die in den Interviews aufkamen. Von großer Bedeutung ist ein *inklusives Schulleben*, in dem inklusive Werte gelebt werden. Alle befragten Lehrpersonen gaben an, dass sie Werte wie Respekt und Toleranz sowie Verständnis und Anerkennung in ihrer Klasse als zentral erachten. Wichtig ist auch das *ritualisierte Klassenleben* mit einer Vielfalt an Sozialformen. In den Klassen gibt es verschiedene Formen von Ritualen, insbesondere in Bezug auf das Ankommen in der Schule und in Kombination mit dem Sitzkreis. Diese sind nach Aussage einer Lehrperson entscheidend, da ohne eine ritualisierte Struktur der Unterricht nicht möglich ist. Darüber hinaus kommen die wechselnden Sozialformen einer Lehrperson zufolge insbesondere Kindern mit besonderen Bedürfnissen zugute. Die in drei von vier Klassen vorhandenen differenzierten Lernaufgaben ermöglichen ein *gestuftes Kerncurriculum*. Die daraus resultierende Freiarbeit, die durch Binnendifferenzierung geprägt ist, ermöglicht die von Prenzel (2013) angesprochene *inklusive Didaktik*. Die Klassenräume der drei Lehrkräfte, die mit den Lernaufgaben arbeiten, dienen als vorbereitete Lernumgebung, die die aufeinander aufbauenden Lernmaterialien zur Verfügung stellt. Textor (2018) nennt drei Arten der Differenzierung. Das Differenzierungskriterium ist laut drei Lehrpersonen vorhanden, da die SuS selbstständig Lern- oder Zusatzaufgaben, die ihrem Leistungsniveau entsprechen, auswählen können. Auch die Differenzierungsform ist gegeben, da die SuS nicht alle die gleichen Aufgaben bearbeiten müssen. Der Grad der Adaptivität ist ebenfalls vorhanden; eine Individualisierung ist den vier befragten Lehrpersonen zu folge möglich. Nach Scholz (2010) und Textor (2018) spielt die Binnendifferenzierung eine wichtige Rolle und sollte so weit wie möglich vorhanden sein. Neben den bekannten

Differenzierungsformen (wie Quantität und Qualität der Aufgaben) wurde von den befragten Lehrpersonen Zeit als Differenzierungsmaßnahme genannt. Die zusätzlich zur Verfügung stehende Zeit ermöglicht eine individuelle Betreuung, ein angepasstes Lernangebot, das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und verbessert die Aufmerksamkeit der SuS. Zwei Lehrpersonen nannten auch die flexible Zeiteinteilung. Die SuS können sich für jedes Fach so viel Zeit nehmen, wie sie brauchen. Die Anzahl der Stunden muss nicht für jeden SuS gleich sein. Auch die erhöhte Bewegung durch den ständigen Platzwechsel sowie die verschiedenen Sitzmöglichkeiten kommt den SuS entgegen. Zu bedenken ist jedoch, so eine Lehrperson, dass der dadurch erhöhte Lärmpegel für einige SuS auch eine Störquelle darstellen könnte. Die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und -stile werden im Churermodell durch zusätzliche Angebote und unterschiedliche Methoden berücksichtigt. Eine äußere Differenzierung, die nach Scholz (2010) so wenig wie möglich eingesetzt werden soll, wurde von den Lehrpersonen nicht erwähnt. Wie Prenzel (2013) in seinen Bausteinen erwähnt, ist eine *inklusive Diagnostik* notwendig. Die Lehrperson muss erkennen, wo die einzelnen SuS im Lernprozess stehen. Durch das erhöhte Zeitkontingent, das seit der Umsetzung des Churermodells zur Verfügung steht, ist dies laut den befragten Lehrpersonen möglich. Wichtig ist auch eine *inklusive Leistungsbeurteilung*, die formativ umgesetzt wird sowie eine Bedarfsanalyse und die Bereitstellung von Hilfestellungen. Textor (2018) weist auf die Bedeutung der Anpassung des Leistungsbegriffs hin. Eine Leistungsbeurteilung muss prozessbezogen sein und darf daher nicht in Form einer Klassenarbeit erfolgen. Individuelle und differenzierte Aufgabenstellungen sowie ein schriftliches Feedback sind notwendig. Eine Kombination aus punktuellen und längerfristigen Überprüfungen, im besten Fall bestehend aus der curricularer Bezugsnorm mit individualisierten beziehungsweise individuellen Lernzielen, ist wünschenswert. Zwei von vier befragten Lehrkräften setzen eine solche Bewertung ein. Diese erfolgt durch individuell angepasste Aufgaben, die durch eine individuelle Leistungsbeurteilung bewertet werden. Die anderen beiden Lehrpersonen greifen auf standardisierte Tests zurück, die nur

in wenigen Fällen individualisiert sind. In einem inklusiven Unterricht spielen laut Prengel (2013) die *pädagogischen Beziehungen* und die *professionelle Kooperation* aller Beteiligten eine wichtige Rolle. Die befragten Lehrpersonen schätzen die Beziehungen im Allgemeinen als positiv ein. Insbesondere die Beziehungen zwischen den SuS wurden hervorgehoben. Es gab nur wenige Vorfälle, in denen die Eltern mit dem Churermodell nicht einverstanden sind.

Die Ergebnisse bereits durchgeführter Studien zum Inklusionspotenzial des Churermodells konnten durch die durchgeführte Studie weitgehend bestätigt werden.

Wie Thöny (2017) aufführt, verläuft der Unterricht mit dem Churermodell für die Lehrperson entspannter und sie hat mehr Zeit für Beobachtungen und eine adäquatere Lernbegleitung. Dies wurde auch von den befragten Lehrpersonen bestätigt. Die zusätzliche Zeit ermöglicht ihnen eine individuelle Betreuung, ein angepasstes Lernangebot, das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und eine bessere Aufmerksamkeit und Förderung. Ihre Rolle hat sich verändert. Das von Thöny (2017) beschriebene positive Arbeits- und Lernverhalten mit erhöhter Motivation ist auch in den luxemburgischen Grundschulen vorhanden. Insbesondere die Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist gestiegen, so eine befragte Lehrperson. Die genannten Disziplinschwierigkeiten können laut den befragten Lehrpersonen durch den Sitzkreis und die vermehrte Bewegung reduziert werden.

Pool Maag (2020) gibt an, dass sich das Churermodell durch niveaudifferenziertes Arbeiten, eine optimale Raumnutzung sowie eine individuelle Begleitung auszeichnet und somit ein inklusives Arbeiten ermöglicht. Auch alle befragten Lehrpersonen nannten die Raumnutzung sowie die individuelle Begleitung als Vorteile des Churermodells. Drei von vier befragten Lehrpersonen gaben zudem an, mit Lern- oder Zusatzaufgaben auf unterschiedlichen Niveaus zu arbeiten. Die mögliche Überforderung durch das offene

Konzept wurde von den befragten Lehrpersonen ebenfalls erwähnt. Dies stellt somit einen möglichen Nachteil des Modells dar. Die Tendenz zur Gruppenbildung konnte nicht bestätigt werden. Im Gegenteil, es besteht ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl, das von gegenseitiger Unterstützung geprägt ist.

Lienhard-Tuggener (2013) ging in seinem Artikel auf die Möglichkeit ein, mit dem Churermodell die Hochbegabtenförderung zu stärken. Dies konnte in den durchgeführten Interviews bestätigt werden. Die eingesetzten Förder- und Differenzierungsmaßnahmen wurden von allen Lehrpersonen auch für hochbegabte SuS als vorteilhaft erachtet.

Ein weiterer Aspekt, der nicht in der Theorie enthalten ist, sich aber als wichtig herausgestellt hat, ist die Entwicklung der SuS auf der Persönlichkeitsebene. Die befragten Lehrpersonen können eine positive Entwicklung der Sozialkompetenz, der Konzentrationsfähigkeit, der Selbstständigkeit, der Organisationsfähigkeit und der Verantwortungsübernahme feststellen. Von dieser Entwicklung profitieren alle SuS, auch die mit besonderem Förderbedarf, da sie auf ihr späteres Leben vorbereitet werden. Die von allen Lehrpersonen hervorgehobene Entwicklung lässt den Schluss zu, dass das Churermodell den SuS transversale Kompetenzen vermittelt, die sie im weiteren Verlauf ihrer schulischen Laufbahn unterstützen und fördern werden.

5.3 Einschränkungen der Arbeit

Die durchgeführte Studie unterliegt trotz sorgfältiger Planung und Durchführung einiger Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind.

Eine der Haupteinschränkungen stellt die Auswahl der Stichprobe dar. Von den befragten Lehrpersonen arbeiten drei an derselben Schule. Diese verfügt über ein großes Budget sowie ausreichende Räumlichkeiten, was die Umsetzung des Churermodells womöglich erleichtert. Aus diesem Grund wurden weitere Lehrpersonen aus anderen Grundschulen gesucht, wobei

sich jedoch nur eine weitere zu einem Interview bereiterklärt hat. Durch die bewusste Auswahl der Lehrpersonen kann die Repräsentativität der Stichprobe beeinträchtigt worden sein.

Des Weiteren ist die begrenzte Anzahl von vier Interviews eine zusätzliche Einschränkung. Eine umfassende Perspektive, inwiefern das Churermodell eine inklusive Arbeit in luxemburgischen Grundschulen ermöglicht, ist somit nicht möglich und eine allgemeingültige Schlussfolgerung ist schwer zu ziehen. Dies kann zu Verzerrungen oder einer einseitigen Darstellung des inklusiven Potenzials des Churermodells führen. Eine größere Anzahl an Interviews hätte ein breiteres Spektrum ermöglicht und somit auch zu differenzierteren Ergebnissen geführt.

Ebenfalls zu bedenken ist, dass die Daten zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben worden sind, sodass sich die Ansichten der Lehrpersonen im Laufe der Zeit ändern können, was die Langzeitgültigkeit der Daten beeinträchtigen könnte.

In den durchgeführten Interviews wurden von den befragten Lehrpersonen Informationen geäußert, die nicht in direktem Zusammenhang mit der Inklusion und dem Modell stehen. Insbesondere eine Lehrperson hat sich stark auf ihre Umsetzung des Wochenplans konzentriert. Diese Aspekte wurden bei der Datenanalyse nicht berücksichtigt. Des Weiteren konnte identifiziert werden, dass die befragten Lehrpersonen das Churermodell in unterschiedlicher Weise, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit den Lernaufgaben, umsetzen. Dies resultiert in divergierenden Auffassungen der einzelnen Elemente.

6 Fazit

Das Churermodell präsentiert eine umfassende Struktur, die einen inklusiven Unterricht erlaubt, da es den unterschiedlichen Bedürfnissen der SuS gerecht wird. Die Umsetzung des Modells ermöglicht eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, was auf die Flexibilität der Raumgestaltung inklusive des Sitzkreises, die Anpassungsfähigkeit der Lernaufgaben und die individuelle Unterstützung durch Lehrpersonen zurückzuführen ist.

Die vorliegende Studie belegt, dass das Churermodell nicht nur eine inklusive Atmosphäre schafft, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl und die Sozialkompetenzen der SuS stärkt. Dies wird durch die freie Platz- und Partnerwahl, den Sitzkreis und die Implementierung von Ritualen und Sozialformen gefördert.

Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse, dass das Modell eine differenzierte und individualisierte Lernumgebung schafft, die auf die Bedürfnisse jedes einzelnen SuS eingehen kann. Die flexible Zeiteinteilung, die differenzierten Lernaufgaben, die erhöhte Bewegung und die individuelle Betreuung ermöglichen eine schulische sowie persönliche Förderung. Die SuS machen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Bereichen, wie der Selbstständigkeit, Organisation und Verantwortungsübernahme, Fortschritte. Die Förderung aller SuS, von Kindern mit spezifischen Bedürfnissen, über den Regelschülerinnen und -schüler, bis hin zu hochbegabten SuS wird durch das Churermodell unterstützt.

Trotz seiner Vorteile birgt das Churermodell für inklusiven Unterricht potenzielle Risiken, wie etwa die mögliche Überforderung von SuS durch das offene Konzept. Zudem könnte die erhöhte Lautstärke durch die vermehrte Bewegung einige SuS stören und den Lernprozess beeinträchtigen. Die Lehrpersonen sehen sich auch in diesem Modell der

Herausforderung gegenüber, ein angemessenes Lernangebot bereitzustellen, um den Lernfortschritt aller SuS sicherzustellen.

In der vorliegenden Studie konnte bestätigt werden, dass das Churermodell ein vielversprechendes Konzept für inklusiven Unterricht darstellt, welches die Diversität der Lernenden berücksichtigt und deren individuelle Entwicklung fördert. Wie Hattie (2013) bereits in seiner Studie angemerkt hat, ist jedoch auch hier die Lehrperson von entscheidender Bedeutung. Die Frage, ob und inwiefern das Churermodell eine inklusive Arbeit ermöglicht, hängt in entscheidendem Maße von der Umsetzung durch die zuständige Lehrperson ab. Insofern kann das Churermodell nicht als Heilmittel für die Inklusion angesehen werden. Es bietet jedoch eine gute Basis, um einen inklusiven Unterricht zu ermöglichen. Für luxemburgische Lehrpersonen bedeutet dies, dass das Modell als Unterstützung in der Bewältigung der Herausforderung dienen kann, allen SuS gerecht zu werden. Es wird empfohlen, sich mit der Umsetzung des Modells gemäß den vorgegebenen Richtlinien zu befassen und zu überlegen, ob eine Adaption in der eigenen Klasse möglich und sinnvoll ist.

Die gewählte Erhebungs- sowie Interpretationsmethode hat sich als geeignet für die Beantwortung der Forschungsfrage erwiesen. Die einzelnen Elemente konnten erörtert werden und durch das Leitfadenterview waren Rückfragen, die teilweise von hoher Bedeutung für das Verständnis waren, erlaubt.

Auf Basis der durch die Studie gewonnenen Erkenntnisse sowie der ermittelten Einschränkungen lassen sich folgende zukünftige Forschungsfelder ableiten, die dazu beitragen können, das Verständnis der Anwendung des Churermodells zur Förderung von Inklusion in luxemburgischen Grundschulen zu erweitern.

Eine Erweiterung der Stichprobe, insbesondere durch Lehrpersonen, die in unterschiedlichen Grundschulen unterrichten, würde eine breitere Perspektive ermöglichen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, Lehrpersonen, die

nicht mit dem Churermodell arbeiten, ebenfalls zu befragen, um Vergleiche zwischen unterschiedlichen Ansätzen zur Förderung der Inklusion zu ziehen. Auch könnte das Churermodell im direkten Vergleich zu einem anderen Unterrichtsmodell untersucht werden.

Um der Einschränkung der nicht vorhandenen Dauerhaftigkeit der Ergebnisse entgegenzuwirken, wäre es interessant, eine langfristige Untersuchung der Wirksamkeit des Churermodells durchzuführen. Hierbei könnten der Lernerfolg der SuS sowie ihr Wohlbefinden im Vordergrund stehen.

In zukünftigen Forschungsprojekten könnte zudem eine Einbeziehung der Perspektiven von SuS und Eltern erfolgen, um ein vertieftes Verständnis über die Auswirkungen des Modells zu erlangen. Dies würde ein umfassenderes Bild darüber ermöglichen, wie die SuS und ihre Eltern das Modell erleben.

Eine weitere interessante Möglichkeit wäre die Untersuchung der Verbindung zwischen dem Churermodell und dem Wochenplan. Drei von vier befragten Lehrpersonen gaben an, mit dem Wochenplan zu arbeiten. Dies wirft die Frage auf, inwiefern beide Instrumente in Zukunft gemeinsam genutzt werden sollten.

7 Literaturverzeichnis

- Artiles, A. & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (S.37-62). London: Routledge.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brunner, H., Knitel, D., Mader, R. & Resinger, P.J. (2015). *Leitfaden zur Bachelor- & Masterarbeit: Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und berufsfeldbezogenes Forschen an Hochschulen und Universitäten* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Marburg: Tectum Verlag.
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29-33.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris: Armand Colin.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription Eine praktische Einführung* (2. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider-Verl. Hohengehren
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hsg.), *Inklusive Pädagogik* (S.41-74). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle*. (14. Aufl.) Berlin: Cornelsen Verlag.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv - Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Langenscheidtredaktion (o.D.). Inklusion. In *Langenscheidt*. Abgerufen am 7. Dezember 2023, von <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/inclusio>

- Lienhard-Tuggener, P. (2013). Geht die Begabtenförderung in der integrativen Schule auf oder unter? *Begabungsförderung integriert*, 2, 9-15.
- Lutz-Bommer, K. (2018). *Die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell*. [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Weingarten
- Lutz-Bommer, K. (2021). Churermodell-Möglichkeit, um Hoffnung zu schaffen: Eine Unterrichtsanlage, die hilft, den Ansprüchen an Ausbildung und Bildung gerecht zu werden. *#schuleverantworten*, 1(3), 22-29.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2020). *Was ist guter Unterricht?* (15. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend. (2023, 24. Januar). *Evaluation der schulischen Inklusion* [Pressemeldung]. https://gouvernement.lu/de/actualites/toutes_actualites/communiqués/2023/01-janvier/24-meisch-inclusion-scolaire.html
- Montessori, M. (1976). *Schule des Kindes Montessori-Erziehung in der Grunschule*. (4. Aufl.). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire. (2023). *Rapport thématique: La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg – Partie A*. https://www.oejqs.lu/wp-content/uploads/2023/09/OEJQS_Rapport-thematique_Inclusion_Partie-A_Web.pdf
- Paradies, L. & Linser, H.J. (2008): *Differenzieren im Unterricht*. (3. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2005). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pit-ten Cate, I. & Krischler, M. (2018). *INKLUSIVE BILDUNG Aus der Sicht luxemburgischer Grundschullehrerinnen und -lehrer*. Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018. https://bildungsbericht.lu/wp-content/uploads/2021/07/Bildungsbericht-Luxemburg-2018_Pit-ten-Krischler_Inklusive-Bildung.pdf
- Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell: Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32-39.
- Pool Maag, S. (2020). *Inklusiver Unterricht: Braucht inklusive Bildung eine neue Choreographie und Unterrichtsarchitektur*. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiq6c-v5v->

CAxX8hP0HHUWqAwwQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.szh.ch%2Fbau-
steine.net%2Ff%2F53193%2FPoolMaag_Poster.pdf%3Ffd%3D3&usg=AOvVaw0a-
o4NvhBQwXxRPL8mf_--&opi=89978449

- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Saalfrank, W. & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. Stuttgart: utb.
- Scholz, I. (2010). *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Regensburg: utb
- Thöny, R. & Lutz-Bommer, K. (2021). Churermodell – Lernerfolg für alle Eine Unterrichtsanlage, die Möglichkeiten schafft. In T. Kantereit, C. Arn, H. Bayer, V. Lévesque & D. MacKevett (Hrsg.), *Agilität und Bildung Ein Reiseführer durch die Welt der Agilität* (S.230–239). Visual Ink Publishing.
- Thöny, R., & Lutz-Bommer, K. (2021). Churermodell–Lernerfolg für alle. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.*, (S.113-121). Münster: Waxmann.
- Thöny, R. (2017). Churermodell - mit Struktur und Haltung zur Öffnung des Unterrichts. *SCHULEkonkret*, 6, 9-13
- Thöny, R. (2017). Dem Lernen Raum geben. Das Churermodell nimmt den Kindergarten als Vorbild für die Schule. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 1, 16-19.
- Thöny, R. (2019). Lernerfolg für alle im Churermodell. *die neue schulpraxis*, 1, 4–7.
- Thöny, R. (2020). Churermodell Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. *PAED*, 3, 1–4.
- Thöny, R. (o. D.). *Churermodell Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht*. Abgerufen am 8. Dezember 2023 von www.churermodell.ch
- UNESCO. (o.D.). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020: Inclusion et éducation: tous, sans exception*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904.locale=en>
- Wallrabenstein, W. (1991). *Offene Schule – offener Unterricht Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

8 Anhang

8.1 Informationsbestätigung



UNIVERSITE DU LUXEMBOURG
Faculté des Sciences Humaines,
des Sciences de l'Éducation
et des Sciences Sociales

INFORMATIONSBESTÄTIGUNG DES*DER STUDIERENDEN

BACHELORARBEIT VON JIL HANSEN

Das inklusive Potenzial des Churermodells

STUDIERENDE

Ich habe die Lehrer*innen, welche an der erziehungswissenschaftlichen Studie meiner Bachelorarbeit teilgenommen haben, schriftlich über diese Studie und ihre Ziele informiert und ihnen Möglichkeiten gegeben, alle Fragen diesbezüglich beantwortet zu bekommen.

Alle erhobenen Informationen wurden anonymisiert (Gesichter werden verschwommen dargestellt, Stimmen verfremdet, Namen durch Pseudonyme ersetzt) und vertraulich behandelt. Alle gesammelten Informationen wurden von mir sicher aufbewahrt. Niemand außer mir und meiner Tutorin hatte Zugriff auf diese Informationen. Sie wurden ausschliesslich im Rahmen meiner Bachelorarbeit benutzt. Nach dem Abschluss der Bachelorarbeit werde ich alle gesammelten Informationen löschen.

Vorname und Nachname der Studierenden: Jil Hansen

Ort & Datum: Bridel, 30.01.2024

Unterschrift:

8.2 Leitfadeninterview

Der Interviewleitfaden bestand aus folgenden Fragen:

- Wie kam es dazu, dass Sie das Churermodell in Ihrer Klasse umgesetzt haben?
- Wie sieht die konkrete Umsetzung des Modells in Ihrer Klasse aus?
- Was verstehen Sie unter dem Konzept der Inklusion im schulischen Kontext?
- Welche Erfahrungen konnten Sie bis jetzt mit inklusiven Bildungspraktiken gewinnen?
- Welche grundlegenden Aspekte halten Sie für grundsätzlich wichtig, wenn es um die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit speziellen Förderbedarf geht?
- Wie planen Sie den Unterricht und wie fördern sie die Schülerinnen und Schüler individuell?
- Wie gehen Sie mit der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und sie dennoch in das Unterrichtsgeschehen mit einzubinden, um?
- Wie gehen Sie mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler um? Gibt es Differenzierungsmaßnahmen, die sie treffen?
- Inwiefern berücksichtigt das Churermodell ihrer Meinung nach die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler?
- Welche Veränderungen erkennen Sie in Hinsicht auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten bei dem Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterricht?

- Welche Veränderungen erkennen Sie in Hinsicht auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Hochbegabung bei dem Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterricht?
- Inwiefern hat das Churermodell Ihnen ermöglicht, ihren Unterricht an unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -stile anzupassen?
- Inwiefern hat das Churermodell ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit zwischen Schüler oder Schülerin, Lehrperson und Elternteil beeinflusst?
- Wie evaluieren Sie die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Churermodell?
- Können Sie konkrete Beispiele für positive Auswirkungen des Churermodells auf das inklusive Lernen erläutern?
- Wo liegen die größten Herausforderungen für die Lehrperson und die Klasse bei der Umsetzung von inklusivem Unterricht im Churermodell?
- Wie sieht die Zusammenarbeit mit Förderlehrkräften aus? Gibt es Unterschiede, seit Sie das Churermodell nutzen?
- Welche Anpassungen könnten sie empfehlen, um das Churermodell effektiver in luxemburgischen Grundschulen zu implementieren?
- Welches inklusive Potenzial steckt ihrer Meinung nach im Churermodell?

Übersetzung der Fragen ins Luxemburgische:

- Wéi sidd Dir drop komm, fir de Churermodell an Ärer Klass ëmzesetzen?
- Wéi gesäit déi konkret Ëmsetzung vum Churermodell an Ärer Klass aus?
- Wat verstidd Dir ënner dem Konzept vun der Inklusioun an dem schoulesche Kontext?
- Wéieng Erfahrungen hutt Dir bis elo mat inklusiven Erzéiungspraktiken gemaach?
- Wéieng Aspekter hält Dir als grondleeënd wichteg, wann et ëm d'Aarbecht mat Schüler*innen mat spezielle Besoinen geet?
- Wéi plangt Dir Är Coursen a wéi ënnerstëtzt Dir d'Schüler*innen individuell?
- Wéi gitt Dir mat der Erausfuerderung ëm, d'Schüler*innen individuell z'ënnerstëtzen an se awer nach an den Cours ze involvéieren?
- Wéi gitt Dir mat der Heterogenitéit vun de Schüler*innen ëm? Ginn et Differenzéierungsmoosnamen déi Dir huet?
- A wéi engem Mooss mengt Dir, datt de Churermodell d'Diversitéit vun de Schüler*innen berücksichtegt?
- Wéi eng Ännerunge gesitt Dir wat d'Inklusioun vu Schüler*innen mat Léierschwieregkeeten am Churermodell am Verglach zum traditionellen Enseignement ugeet?
- Wéi eng Ännerungen erkennt Dir wat d'Inklusioun vun héichbegaabte Schüler*innen am Churermodell am Verglach zum traditionellen Unterrecht ugeet?

- A wéi engem Mooss huet de Churermodell Iech et erméiglecht, Äert Léieren u verschidde Léiergeschwindegkeeten a Stiler unzepassen?
- A wéi engem Mooss huet de Churermodell Ärer Meenung no d'Zesummenaarbecht tëscht Schüler*innen, Enseignanten an Eltere beaflosst?
- Wéi bewäert Dir de Léierfortschrëtt vun de Schüler*innen am Churermodell?
- Kënnt Dir spezifesch Beispiller vu positiven Effekter vum Churermodell op inklusiv Léieren erläuteren?
- Wat sinn déi gréissten Erausforderunge fir den Enseignant an d'Klass beim Ëmsetze vun inklusiven Unterrecht am Churermodell?
- Wéi gesäit d'Zesummenaarbecht mat den Enseignante fir Kanner mat spezifische Besoinen (I-EBS, ESEB, Appui) aus? Ginn et Ënnerscheeder zënter Dir ugefaang hutt, de Churermodell ze benotzen?
- Wéi eng Upassungé kéint Dir recommandéieren fir de Churermodell méi efficace an de Lëtzebuerger Grondschoolen ëmzesetzen?
- Wéi en inklusivt Potenzial mengt Dir, dat am Churermodell stecht?

8.3 Transkription der Interviews

8.3.1 Interview 1

3 I: Ech géing domadden ufänken, weis du drop komm bass mam Churermodell ze schaffen an
4 denger Klass.

5

6 L1: Majo dat war esou dass déi éischt Persoun déi ech elo hei kannt hunn déi
7 domadden geschafft huet, war [Numm vun annerer Léierpersoun] an ech war
8 iergendwéi kéier mat him an ze schwetzen komm, wei hat gezielt huet wei hat dat géing
9 maachen a wat do géing lafen a wei et dat géing organiséieren an ech hu lauter Froe gestallt,
10 well ech mech gefrot hunn, „wie setzt du dat em“, „wie funktionéiert dat“. Seet hat mer,
11 „komm einfach eng kéier kucken“. Ech „ah majo firwat net“, a sinn ech dann eng kéier dohin
12 2 Stonnen, 2 Stonnen a supervision, awer informell einfach ra gaangen a kucken, an einfach
13 e bëssen nogekuckt a mir ugekuckt och wei seng Klass ausgesinn huet wie, wat et do vu
14 Statiounen hat, eenzelnen Beräicher . An virun allem eben och wei den Oflaf am Alldag mat
15 de Kanner ass. Wie kommen si moies eran, wie leeft dat. Wie leeft eng Aktivitéit oof an all di
16 Saachen. An hat huet jo e C.3 dee Moment och gehat, an do stellt een sech dann och natierlech
17 d’Fro, kréien e C.3 gutt C.2? Wie leeft et do wieder, an dunn huet hatt, hat hat mengen ech
18 den, dat amfong kenne geleiert, well hatt an der Schwäiz seng Studie gemaach huet, an
19 iergndwéi och do de Kontaktpersoun, also den, deen dat eigentlech ausgeschafft huet,
20 iergendwéi kannt huet vum Studium hier. An dunn waren an der Schoul hei awer mei Leit
21 interesséiert waren, an du hu mer den fir eng Formatioun gefrot gehat, an do hunn ech dunn
22 deel geholl an dunn natierlech och vill Froe gestallt. An dat war immens flott, well hien
23 nämlech herno als Uschloss un di Formatioun proposéiert huet, dass ee géing, dass een en
24 Einzelgespréich mat engem hätt, fir ze kucken, wei ee kéint mat dir zesummen de Kllassesall
25 ëmstellen.

26

27 I: Ahjo okay

28

29 L1: An, bon do huet een dann eben sou eng Panoramafoto gemaach vum Klass, an him
30 dei dann geschéckt, an da voilà, an da gesot, ech kéint mir virstellen, dass, an dann ebe mat
31 him geschwat, dann esou, a voilà. Sou war dat gaangen. Doropshin hunn ech dat da gemaach
32 an, an einfach geduecht, probéiers du emol villäicht, well deem Moment hat ech en zweet

33 Schouljoer. Dat war am zweeten Trimester, do hunn ech mir geduecht et ass zwar nëmmen
34 nach een Trimester, och wann et an den Aarsch geet, net schlëmm een Trimester ass séier
35 fäerdeg. An dann iwwerlees du ob du nächst Joer nach eng keier ufänks oder net. An an déi, di
36 Kanner ware motivéiert, déi wosste wei d'Aufagen lafen, wei de Schoulalldag ofleeft an dat
37 war vun dohier einfach fir mech do eran ze klammen. An ech war esou iwwerzeegt dovunner,
38 dass ech eben dat géing am 1ten Schouljoer géing maachen.

39

40 I: An wie laang hues du elo, also et ass elo dat wie villt Joer?

41

42 L1: [laang Paus: 6 sec.] Majo ech hunn elo eng Klass amfong komplett gehat, virdrun dat
43 Trimester an dann elo dëst annerhalleft Trimester.

44

45 I: Okay, also gläich dräi Joer?

46

47 L1: Jo

48

49 I: Okay, an da villäicht wann's du eng kéier, deng konkret Ëmsetzung, weis du et hei an der
50 Klass mëss.

51

52 L1: E bësse wei de Sall ausgesäit mengers du oder?

53

54 I: Genau, einfach wei de Sall ausgesäit awer och, weis du lo zum Beispill mat de Lernaufgaben
55 schafft, oder jo vun deenen eenzelen Elementer weis du wat ëmsetz.

56

57 L1: Jo. Maja de Setzkrees ass natierlech ee ganz wichtege, wichtege, eng wichteg Platz an
58 och e wichtege Moment. Dann an eisem Kllassesall ass amfong esou, dass d Kanner moies bis
59 wann se ukommen, dobaussen hier Jacketten obhänken, an hire Schoulsak do stoe loossen, a
60 si kommen da just mat hirem Lastiksklasseur era wou si hier Aufgaben dran hunn. Sie raumen
61 déi dann aus, si leen mir dat ob d'Pult, hier Aufgaben a si raumen d'Lastiksklasseuren an hiert
62 Regal wou dann, jiddereen huet e Regal wou en dann seng, seng Schoulbicher dann déi en net
63 am Schoulsak brauch doran huet. An da kommen si an e Setzkrees setzen an do fänke mir
64 dann de moien u mat Ritualen, mat Datum an esou Saachen, an och dann ebe mat der éischer

65 Aufgab. Alles wat amfonggeholl dann am, geschitt am Setzkrees. An dann duerno, wann si
66 sollen un hier Stellarbescht kommen, do ginn si dann ob déi verschidde Plätzen, déi
67 si Méiglechkeeten déi si hunn am Klassesall. Et leeft bei ons an der Klass elo esou aktuell also
68 et ass en éischt Schouljoer, do ass nach, do ass et gutt wa mir e gewessenen Minimum
69 jiddereen huet. An dat wat do eriwwer eraus ass, dat si dann déi verschidden Aufgabe wou
70 een sech kann, wou amfong e bésse mei differenzéiert gëtt. Also esou dat wat mir erschaffen
71 am Plenum, an déi éischt Aufgab déi si dono maachen, dat ass eppes wat jidderee selwecht
72 mécht. Dass den absolute Minimum bei verschidde Kanner, bei verschidde bleibt et
73 dobäi, aner Kanner déi sichen dann eppes mei. An do hu mir eng Insel, an der mat vum
74 Klassesall, amfong mir hunn sou eng Bibliothék, wou eng Partie Aufgaben ëmmer erëm
75 proposéiert ginn, an déi si gekennzeechent, vun einfach, mëttel a schwéier
76 mat Stären einfach. 1 Stär einfach, 2 Stären mëttel, 3 schwéier wou si sech kennen eng
77 zousätzlech Aufgab eraus huelen, dat kann, dat kenne kreativ Saache sinn, dat kenne mei
78 knobel Aufgabe sinn, dat kenne Liesaufgaben sinn, Lies a Mol, all Méiglech kann dat sinn.
79 Do gëtt et awer och eng, eng Méiglechkeet fir sech esou mei spilleresch Saachen ze huelen,
80 dat kenne Memoriren sinn oder Dominoen, dat kann awer och sou eng Wollekenwieder sinn,
81 dat si wou si einfach di Buschtawe vum Wuert drop hunn, an di solle verbannen, sou
82 Geschichten, bésse mei spilleresch ass, wou si och kennen esou Saache maachen. Dat heescht
83 si kennen sech dann amfong no der minimum Aufgab herno, eppes eraus siche wat si gäre
84 maachen. Dat ass net ëmmer eppes wat si dee Moment nei fuerdert. Et ass och heiansdo
85 eppes wou si kenne raschten, et hänt eben, och wie bei jidderengem e bessen dovun of wei si
86 sech deen Dag fillen, a firwat si sech prett spieren. Sou elo weess ech net ob ech nach e bésse
87 soll mei iwwert agoe wat...

88

89 I: Villäicht nach iwwert Sätzplazen, dat ass jo éischer e Volé mam fräiwielen, an och wei dee
90 Klassesall gestallt ass vun de Sätzplazen hier.

91

92 L1: Jo. Also am Setzkrees huet all Kand seng fest Sätzplaz, hänt ganz praktesch och domadder
93 zesummen, dass di Sätzplaz e Setzhocker ass, dat heescht bannendran hunn si dann och hier
94 Schachtel zum Beispill leien, sou eng kleng Tafel mat esou engem wäisse Whiteboard an
95 engem Stefft, an all méiglech aner Saachen nach, dh. aleng dofir ass et scho wichteg, dass
96 jiddereen seng fest Platz huet, fir dass och säi Material bei sech huet. Wann d'Kanner dann

97 duerno kennen u Stellarbescht kenne goen, da kennen si sech amfong hier Platz frei aussichen.
98 Si huelen dann hiert Material aus dem Setzhocker an och Buch, Heft, Blat oder esou vu mir
99 aus mat, an da kennen se si sech entweder ob e Stull bei eng Bänk setzen oder ganz normal
100 wei ëmmer. Et ass just esou dass Bänken net an de Reie stinn, mais dass ganz vill Bänken
101 amfongeholl bei d’Mauer geriicht sinn, dass si sech kenne konzentréieren ob hier Arabescht a
102 méiglechst wéineg ofgelenkt gi vun dem wat passéiert an der Klass. Dann hu mir awer och
103 esou ee U, et ass amfongeholl Bänken dei a Form vun engem U stinn, e bëssen amfongeholl
104 wei en, eng Klinik gëtt et och heiansdo genannt, eng éischt Helefstatioun, amfongeholl do wou
105 d’Kanner kennen Helef kréien. Matzen an der Mëtt vun dem U setzen ech meeschtens, dh.
106 ech hunn do d’Kanner ronderëm mech, dat sinn der, haut waren et der 7, et sinn och teschend
107 5 a 7 Bänken déi do stinn, wou sech einfach kenne Kanner bäisetze kommen, a wann si heleff
108 brauchen oder wann si mengen si géinge villäicht net eens gi mat enger Aufgab. Dann kennen
109 si sech awer och hannen an de Sall, do hu mir esou Computerdescher déi e bësse mei héich
110 sinn. Do kennen si sech dobäi stellen, dat passt elo éischte Schouljoer ganz gutt vun der héicht
111 hier an am zweeten dacks och nach, brauch een sech net ze bécken. Si hunn och
112 d’Méiglechkeet fir en Stool heescht dat ze hunn, dat ass esou wei e Setz wou eng Bänk doru
113 gebaut ass, wou si sech kennen entweder ob de Buedem setzen oder ob hire Setzhocker, oder
114 ob eng Bänk déi mir nach do stoen hu setzen, wou mir amfongeholl dann den Dësch quasi mat
115 huele mat deem Stuul. Si hunn och d’Méiglechkeet fir sech ob en Teppich ze leen, ob de
116 Buedem ze leen fir do ze Schaffen. Voilà. Wann elo ee mei Rou brauch oder wann elo
117 iergendwéi si ufänken, d’Kanner mei Spiller ze maache wou mei Kaméidi ass. Et hänt e bëssen
118 dovun of wat gesicht gëtt, dann hu mir och d’Méiglechkeet, dass si kennen an en Teshensall
119 goen oder ob de Gang eraus goe wann si gären well e bësse mei Platz heiansdo hunn oder
120 esou, dat do ass dann och ëmmer eng Méiglechkeet déi besteet. Setze geet ob engem normale
121 Stull, geet awer och ob wackel Hockeren, déi hunn nennen esou e bombéierte Buedem wou
122 een dann an all Richtung ka klunschen domadden. Voilà! Mengen dat war elo e bëssen en
123 Tour.
124
125 I: Jo. An dann, dat do war jo elo e bëssen dat, reng Churermodell. Ech géing dann elo kuerz
126 eriwwer goen ob mei d’Inklusioun. Ech ënnersiche jo gären a wei fern de Churermodell inklusiv
127 ass. Kuerz eng kéier ob dee Volé agoen, an dann zum Schluss, dass mir dat dann a Verbindung

128 bréngen amfong. Wann ech elo Inklusioun soen, Konzept vun der Inklusioun am schoulesche
129 Kontext, wat du dorënner verstees?

130

131 L1: Okay. Also Inklusioun heescht eigentlech alles an neicht amfongeholl. Do gehéieren
132 amfong all Kanner déi a Schoul hei kommen, dass déi era kommen, dass déi dozou
133 gehéieren zum Grupp Klass. Dat kenne Kanner sinn déi Verhalenesopfälleg si, dat kenne
134 Kanner sinn déi Leierbeanträschtegungen hunn, ob dat elo Dis'en sinn, oder nach aner
135 Saachen. Dat kennen och Kanner sinn déi eng Kierperlechbeheerung hunn, déi eng
136 Geeschtlechbeheerung hunn, all dei Kanner iergendwéi opzehuelen an der Klass. Jo. An
137 deier Klass wou ech ugefaangenen hat am drëtten Trimester de Churermodell em ze setzen,
138 do war e Jong an der Klass dee Moment mat Trisomie 21. Du huet sech natierlech och d'Fro
139 gestallt, et ass amfongeholl e Kand gewiescht wat ganz gären eng kloer Struktur ëmmer
140 gären gehat huet. An wosst ëmmer e bëssen en änlechen Oflaaf hat. Voilà dat heescht, do war
141 natierlech d'Fro gestallt a wie fern gëtt dat Kand eens domadden. Do war amfongeholl direkt
142 am Ufank gesot, hei dat ass eigentlech kee Problem, wann dat Kand gären seng fix Platz gären
143 hätt an der Stellarbescht, an all déi aner kennen se frei sichen, da krit dat seng fix Platz, dann
144 ass déi ebe fir déi aner Tabu. An da kann hatt weider just ob deier Platz setzen, also
145 schlussendlech huet et him neicht ausgemaach. Et sutz zwar ganz Dax ob deier nammlecher
146 Platz awer net ëmmer. Wann elo eng kéier en aneren éischer war, dann huet et sech dann
147 einfach eng aner Platz gesicht. Dat heescht dat war guer kee Problem. Dat ass emol een Deel
148 dovunner, sou dat heescht streng wann elo e Kand mei Struktur brauch am raimlechen Deel,
149 dann ass dat keng Affaire, dat kann een esou abauen. Et kann een och, mir hunn och esou där
150 Oftrenner fir d'Bänken, dass een déi kann ob eng Bänk setzen, an een déi kann esou ob dräi
151 Säiten zou maachen, dass een do amfongeholl manner vun anere Visuell gesteiert gëtt. Dann
152 gëtt et eben och, am fléissenden Iwwergang, bei déi Obmirksamkeetsproblemer hunn, do gëtt
153 et eben déi Méiglechkeet vun der Oftrennung fir Visuell e bësse getrennt sinn, dat ass
154 doduercher wei d'Bänke stinn, huet een dat automatesch och schonn e bëssen, well si einfach
155 vill manner Bewegungen an der Klass matkréien, well si awer dacks ob enger Mauer soen ech
156 elo mol kucken. Zousätzlech kann awer och sinn, dass een eng Helef brauch um Niveau vum
157 Kaméidi, do hu mir och Casquen, noise cancelling Casquen, dass si kennen einfach dem
158 Kaméidi ausblenden, wann dat eppes ass wat gebraucht gëtt. Méiglechkeet besteet och eben
159 doduercher d'Kanner déi mei Bewegung téschen duerch brauchen, also aleng doduercher

160 dass mir de Churermodell liewen, dass mir ëmmer erëm Platze wiesselen, dann ass scho mei
161 Bewegung dran. Et kann een awer natierlech och seng Sätzpositioun all Stonn nei änneren,
162 mir hunn awer och d'Méiglechkeet, wann elo eng kéier kee Wackelhocker do ass. Do sinn esou
163 Loftkëssen do, dass een déi eng kéier ob e Stull setzt, do ass och e bësse mei gewackels dran.
164 Ass och eng Méiglechkeet. Voilà! An dann alles wat elo, dat Schoulescht geet, do ass natierlech
165 de ganze Volet vun der Differenzéierung deen an all Richtung méiglech ass, deen ass a
166 méiglecher Richtung mei Zäit, manner Aarbechten, Aarbechten dei mei grouss Fotokopéiert
167 sinn, an, oder manner Beispiller dorobber hunn. Do ass och de Volet do, dass mir kennen,
168 Computeren, Tablette mat bei kennen huelen. Hunn mir och ëmmer erëm mol Kanner déi
169 villäicht einfach motoresch Schwieregkeeten hu fir ze schreiwen. Mir fänken zwar ëmmer u
170 mat Bleistefft ze schreiwen, dass si einfach och Gefill dofir kréien, dass dat och eppes ass dat
171 gemaach gëtt, mais wann et iergendwann am zweete Schouljoer villäicht vun der Mass hier
172 net mei ze maachen ass, hate mir och alt scho Kanner wou mir dann ugefaangen hunn, dass si
173 Saachen eben Tippen. Hunn mir zwar elo nach net a Verbindung mat Churermodell, mais dass
174 awer eben och eppes wat ëmmer erëm méiglech ass. Voilà! Fir de Recht, wa mir elo mol an
175 de Volet vun, ech soen elo mol Hausaufgabe ginn, do geheiert dat alles och e bësse dobäi,
176 mat deem differenzéieren. Do hu mir jo immens vill Kanner wou Doheem net ka gehollef ginn
177 an der däitscher Sproch. Do hu mir e ganze System opgebaut mat QR Codë méttlerweil wou
178 Audio Obnahmen dobäi sinn, vum Sprechwortsatz dee mir leieren am Däitsche wou si kennen
179 d'Wieder benennen, bis zum schreif a lies Wuertschatz, wou si och musse kenne Wieder liesen
180 a schreiwen, a mat Sätz dann och dobäi bis zu Diktater déi do komplett opgeschwat gi mat
181 ganze Sätz an och just Dealer vu Sätz fir dass si kennen Doheem dat Diktat sou kenne
182 lauschtere bis zu de Geschichten déi mir am Mila liesen, wou am Ufank jo immens vill Biller
183 dobäi sinn, wou Doheem villäicht kee weess wei dat Bild heescht, wou déi fir gelies kenne
184 ginn, a si och kennen nolauschteren. An alles dat kréien si mat engem QR Code dann eben ob
185 en Aarbechtsblat oder an hiert d'Buch gepäscht, dass amfongheoll ganz liicht Doheem kann
186 ouni grouss Manipulatioune gemaach ginn. Dat heescht, dat ass och eppes wat méiglech ass.
187 Am Schluss éischt Schouljoer fänken ech och heiansdo u mat engem Dagesplang, wat d'Saach,
188 fir amfongeholl ob e Wocheplang eriwwer ze kommen. An engem zweete Schouljoer wat
189 d'Saach amfong immens vereinfacht vun der Differenzéierung, well do huet herno net
190 jiddereen en anere Wocheplang, awer dee kann ee vill mei einfach engem Aufgabe ginn déi
191 ee grad brauch, an et fält net esou ob. Plus kennt dobei dass een am zweete Schouljoer ganz

192 vill Aufgaben net mei erkläre muss, do muss net mei sou dacks eng Aktivitéit am
193 Plenum gemaach ginn. Do mécht een dann eng Aktivitéit am Plenum da kennen si vun 8 bis
194 10 schaffen, oder vun 8h30-10h schaffen un engem Wocheplang. An dat heescht si sinn da
195 mei produktiv, si komme mei an d'Schaffen eran a setze manner do no ze lauschteren, soe mir
196 emol sou.

197

198 I: Dat ass tiptopp, jojo.

199

200 L1: Ech weess net ob et komplett war mais dat ass emol alles wat mir esou agefall ass.

201

202 I: Nee dat ass gutt. Ech weess net ob du villäicht iergendwéi och elo onoofhengesich vum
203 Churermodell villäicht och vu virdu mat iergendwéi esou inklusive Bildungspraktiken an
204 Erziehungspraktiken Erfarunge konnts maachen.

205

206 L1: Do fällt mir nach eppes an. ABC der Tiere hu mir schon, déi hunn zu den einzelnen
207 Buschtawen eng Gebäerd derbäi. Dat ass amfongeholl net Gebäerdesprooch an deem Sënn
208 mais et ass amfongeholleen Zeeche wat een da pro Laut mécht so de M oder den I an de L,
209 dass een amfongeholl ëmmer en Zeechen dobäi mécht wann een e Buschtawen erafeiert. An
210 dat war eben och eppes wat bei verschiddenen Kanner, bei deem engem oder anere Kand
211 scho wichteg war, so dass ma amfongeholl ëmmer wa mir en neie Buschtaf angefeuert hunn,
212 a wou héiers du de I, dass mir dat dann Zeechen dobäi gemaach hunn, wat och kee groussen
213 Opwand ass. Muss ee just sech dat untrainéieren.

214

215 I: Okay. Sinn villäicht och nach iergendwéi fundamental Aspekter déi dir wichteg sinn, wann
216 et eben em d'Aarbecht mat Schüler mat spezifische Besoinen geet? Also kanns och villäicht
217 eng kéier kuerz erkläre mat wei engem Typ vu Kanner du scho geschafft hues.

218

219 L1: Also altersméisseg waren si ëmmer teschend 6 an 8 +/- 1/2 Schouljoer. Reifheetsmässeg
220 vu bis, vun 3 bis 9 géing ech soen. Fir de recht jo hat ech Kanner mat wei virdu gesot Trisomie
221 21, eng ganz Partie ADHS Kanner, ADS Kanner an awer och Dispraxie hate mir och schonn hei.
222 An dann hate mir awer och Kanner hei déi also ee Bouf dee war no un der
223 Geeschlechterbehinderung mais et hat esou just een zwee IQ Punkten ze vill fir kennen

224 dorënner ze falen, mais et war awer scho massiv. Also bei deem hu mir no Chrëschttag am
225 éischte Schouljoer e Programm redui ugefaangen, well en déi éischt 4 Buschtawen nach net
226 assimileiert hat. Dat heescht do, jo voilà. Fir de Recht, jo, also ech hat och scho Kanner bei mir
227 an der Klass déi an engem Foyer gewunnt hunn, dh. do ass e ganze sozioemotionelle Volet
228 deen natierlech hannendrunner hänkt, deen net onbedéngt un de schoulesche Volet eleng
229 hänkt, mais wou awer ganz vill aner Saache mat bei kommen. Jo ech weess elo net wat mir
230 elo grad dozou nach afält.

231

232 I: An villäicht wat dir eben do wichteg ass wann's du esou Kanner an der Klass hues?
233 Iergendwéi lo och net onbedéngt ob de Churermodell bezunn, mais allgemeng.

234

235 L1: Jo also wichteg ass, als éischt emol d'Kand kennen ze leieren. An ze gesi wei et, jo, wei et,
236 wat et gären huet, wat et net gären huet, bon quitte dass een dat net ëmmer kann ewech
237 loossen. Mais dass een awer weess wat do ob een duer kennt, dass ee vill Gedold matbréngt,
238 extremst vill Gedold mat deene Kanner, heiansdo zwar och mat deenen déi einfach gutt
239 Schüler sinn, brauch een och vill Gedold, mais awer mat deene brauch ee wierklech ganz vill
240 Gedold. Et muss een ausgeschlof sinn am beschten. Wichteg ass awer och do, de Kontakt mat
241 den Elteren, amfongeholl vun Ufank un, also heiansdo esou guer wie bei dem Trisomie 21
242 Kand, hat ech scho Kontakt mat der Mamm am Juli éiert de Bouf am September bei mech a
243 Klass komm ass. Einfach fir si a mech ze berouegen, an esou eruntaaschte fir dat éischt
244 Gespréich ze hunn. Dh reegelméisseg de Kontakt mat den Elteren, ob dat elo iwwert Telefon
245 ass oder iwwer Email, iwwer Notizbichelecher oder esou Bichelcher, Verhalensbichelcher oder
246 ob dat iwwert perséinleche Kontakt ass oder wat och ëmmer. Dat ass immens wichteg, och
247 do ëmmer erëm ze soen, wat gutt leeft, dat vergësst een heiansdo bei Kanner wou
248 Schwierigkeete kéinte sinn. An eben och ganz kloer ze soe wat eben net gutt leeft, a wou ee
249 muss dru schaffen. Immens wichteg ass do och de Kontakt mat deenen aneren Intervenanten
250 an der Klass. Schaffen elo scho säit enger ganzer rei Joren, keng 100%, so dass ech amfongeholl
251 ëmmer eng Kolleegin mat hunn déi och en Haaptfach hält, plus nach aner Fächer, sou dass
252 dee Kontakt mir natierlech extrem wichteg ass sou wei dat zesummen ofschwätzen. Awer och,
253 ech soen elo mol mat deene Leit déi zum Beispill Turnen halen oder déi Letzeboieg hale
254 kommen, oder Musik wat och ëmmer grad ufält dass ee weess wie sinn déi Kanner, an deene
255 Fächer, wei reagéieren si do, wei maachen si déi Aktivitéiten, deet hinnen dat gutt, deet

256 hinnen dat net gutt, wei och ëmmer, wat do eraus kennt. Natierlech de Kontakt an der Equipe
257 Pedagogik, déi och ëmmer erëm e wichtege Input gëtt. De Kontakt mat der IEBS wann et um
258 schoulesche Plang Schwieregkeete gëtt, mat deem wou mir hei an der Schoul och immens
259 verwinnt sinn. An mir sinn hei an der Schoul och verwinnt, dass mir och nach eng Equipe hunn,
260 déi um sozioemotionelle Plang helefft ons Stuff, zwou Educatrices déi och einfach mol kenne
261 mat de Kanner och schwätzen. Ganz banal Saache wat elo neicht mat Inklusioun ze dinn huet,
262 mais wann si Kameidie hunn am Schoulhaff, dräi Kanner aus dräi verschiddenen Klassen, dann
263 hellt een déi dräi bei en een an et schwätzt ee mat hinnen, wat si am normale Schoulalldag
264 bësse manner méiglech ass . Bon natierlech kennt dann dono nach,geet dat reng auserneen.
265 Dann kennt nach alles wat ech, an der Direktioun ass an esou wieder, wat do nach kennt, mais
266 dat do ass elo mol dat.

267

268 I: Dat bezitt sech elo scho mei ob Schoul wei ob de ganze System.

269

270 L1: Voilà!

271

272 I: Jo genau, dann elo an dengem Cours spezifesch, wei ennerstetz du déi Kanner. Also du hues
273 scho mengen ech e puer Saache gesot.

274

275 L1: Jo

276

277 I: Ass do villäicht nach iergendeppes?

278

279 L1: Jo, also do kann ech villäicht direkt mam Churermodell e klenge Lien maachen, wat mir
280 immens helefft do beim Churermodell ass, dass alleguerten ob zwee Schrëtt bei mir setzen
281 hunn. Well ebe grad Kanner déi zum Beispill immens impulsiv sinn, an ech soen ëmmer erëm
282 dranflätschen, do brauch een net all kéiers den Numm ze soen, siff roueg. Mais et mécht een
283 einfach e Schrëtt an déi Richtung, kuckt een eng kéier dohin, et leed een eng kéier eng Hand
284 ob oder esou, wat einfach dacks duer geet, a wou net ëmmer einfach och nach Auditiv dat
285 Kand am Mëttelpunkt steet. Well iergendwann ass ee villäicht awer bësse méi ongedelech an
286 dat si Saachen déi déi aner Kanner net direkt matkréien, an et wëllen e jo och net dat Kand do

287 blouss stellen. Sou dass dat eppes ass, dat mir immens entgéint kennt. Sie sinn och vill mei
288 Opmierksam dobäi, dh Kanner déi séier ofschreiwen, déi huet een och mei séier erëm
289 dobäi, well een einfach, si kréie mei mat wann ech do sinn, wann ech e Schrëtt ob si duer
290 kommen oder wann net speziell ob si mais einfach e Schrëtt an d’Klass era ginn, sinn ech vill
291 méi no bei hinnen a si sinn erëm do, soen ech emol einfach. Dh dat ass ob jiddefall mol
292 wichteg. Bon wat dann nach derbäi kennt ass natierlech d’ofwiessle wann ee Saachen
293 erschafft zwëschent ech soen elo mol Saache projezéieren an awer och Saache manipuléieren
294 : mat Kaarten, mat Biller, mat Wuertkärtecher wat och ëmmer ukënnt, mat Objeten an si och
295 ëmmer rëm méiglechst all mat um Kurs deelhuelen ze loossen
296 Dofir hu mir och ënner anerem déi Tafel am Hocker well et si Kanner déi si séier dobaussen a
297 kenne séier mat deelhuelen. Wann ee Kand eppes un d’Tafel soll schreiwe kennen d’Kanner
298 et och op hier Tafel notéieren, sou Geschichte wou ee versicht si ëmmer derbäi ze hunn
299
300 I: Genau da villäicht mei Erausforderungen also wat villäicht mei schwierereg och ass allgemeng
301 nach ëmmer vir déi Kanner individuell ze ënnerstëtzen, also wou do villäicht mei Stolpersteng,
302 elo och am schouleschen Alldag allgemeng elo optauche kéinten.
303
304 L1: Ee ganze Koup gött et der do, also wann ee Kanner elo huet wou een e Programm adapté
305 mécht dann huet een natierlech vill mei Virbereedung vill mei Planung oder och
306 Aarbechtsblieder, Material wat ee maache muss. Wann ee Kanner huet déi Saachen, ech
307 kommen op dat zeréck vir dru wann dat Saachen zum Beispill tippt da muss en dat Dokument,
308 Aarbechtsblatt och digital prett hu vir dass dat Kand kann dru schaffen an net nemmen um
309 Pabeier. Ehm wann ee Kanner huet déi eng massiv Opmierksamkeetsstéierung hunn, wou ee
310 villäicht seet hei amplaz dass dat, ech soen elo ech schwätze vun engem däitschen Test zum
311 Beispill dass et véier Säiten huet mat aacht Übungen dorobber, dass een em eng hallef Säit
312 gött déi awer op DINA4 vergréissert ass mat enger Übung dorobber an da kennt et sech dat
313 nächst erëm sichen. Sou Saachen, wat och ëmmer muss duerchduecht ginn a preparéiert ginn.
314 Jo eleng dann dat didaktesch Material wat een och ëmmer brauch op dat am Plenum ass der
315 och herno an den eenzelnen Aufgaben oder bei den eenzelnen Stellarbeschten, dat muss een
316 och preparéieren a prett hunn. Do kennt einfach immens vill beieneen. Jo Stolpersteng,
317 heiansdo ass e säin eegene Stolpersteen, wann du een hues den dech, nennt een sou schéin
318 triggeren, den dech op d’Palm bréngt op gutt letzeboieg, dass vir do d’Rou ze behale bass du

319 ampfong däin eegene greissten Stolpersteen, dat ass heiansdo dat schwieregst. Jo
320 Herausfuederungen sinn och heiansdo, dass du engersäits Appui Leit hues, déi dir heleffen
321 kommen anersäits kann dat awer och ee Stolperstee sinn dat hänkt bëssen dovunner of wou
322 d'Schwieregkeet beim Kand gelagert ass, wei d'Situatioun an der Klass ass, och wei déi
323 Persoun ass déi era kennt, do kann dat heiansdo Heleff si heiansdo Stolpersteen dat hänkt
324 bëssen dovunner of wat jo.

325

326 I: Dann villeicht nach eng lescht Fro zu der Inklusioun mei allgemeng, wei eng also du hues och
327 schonn do relativ vill zou gesot mee awer zu der Heterogenitéit, weis du domadder ëmgees
328 an eben déi konkret Differenzeierungsmaßnahmen wann dir do nach eppes afält, déi du an
329 dengem Alldag ëmsetzt.

330

331 L1: Jo also do Heterogenitéit dat ass, eigentlech muss en dat als Räichtum gesi gell also dat
332 dierf een net als, also et ass heinsdo ee Stolperstee mee et dierf een et net als solches am
333 Kapp ofspäichere mee eigentlech als Räichtum gesinn. Mee dat ass och eigentlech dat wat mir
334 ëmmer rëm versichen iergendwéi hervirzebringen. Ech soe mir hunn a reegelmässegen
335 Ofstänn an deenen zwee Joer hu mir sou Momenter wou d'Kanner entweder sech virstellen.
336 Zum Beispill um Ufank vum éischte Schouljoer has du jo selwer matgemaach, wou mir d'Kand
337 vum Dag hunn, wou all Kand sech virstellt, seng Famill, säin Dudu, säi Lieblings- wat och
338 ëmmer, wat si Loscht hu matzebringen, dat heescht wou si ampfong valoriséiert ginn. Dat
339 valoriséieren ass eppes wat ëmmer immens wichteg ass an dat wat ee versiche muss ëmmer
340 op verschidden Aart a Weise rauszebréngen well natierlech all Kand aneschtors valoriséiert
341 gëtt. Verschiddener gi valoriséiert wann ee Rechennkinnek spillt, well si super gutt rechne
342 kennen. Anerer wäerten ni do valoriséiert ginn, da mussen en aner Saache fannen. Dat ass och
343 bëssen eng Herausfuederung vir do ëmmer rëm Saachen ze fannen dass och déi Kanner déi
344 villäicht elo an deene ganze wichtige Schoulfächer sech elo net kennen erfirdinn, dass déi
345 sech awer ob anere Platze kennen ervirdinn. Vir de Rescht hunn ech elo vergiess wei d'Fro
346 war.

347

348 I: Mat mei konkreten Differenzeierungsmaßnahmen villäicht déi's du am Alldag.

349

350 L1: Eng Sandauer dohinner stellen a si seet du hues elo vir déi Aufgab fenef Minutten oder

351 sou, dass dat helefft heinsdo dass si derbäi bleiwen. Esou Saachen oder mir hunn och sou een
352 Timetimer wou mir eis opstellen, dat ass da vir déi ganz Klass oder projezéiere wann ee gären
353 sou Saachen hätt. Dat sinn heinsdo nach sou Saache wou och nach heleffen.
354
355 I: Genau dann elo eben ebessen mei a Verbindung mam Churermodell. A wei engem Mos
356 mengs du dass de Churermodell déi Diversitéit vun de Schüler berücksichtigt oder ënnerstëtzt
357 oder och ebe villeicht net ënnerstëtzt ?
358
359 L1: Ech fannen dass et ampfong nëmme Virdeeler gëtt. Du hues Kanner déi kennen net véier
360 Stonne roueg op engem Stull setzen dowéinst hues du jo einfach déi Bewegung déi du
361 permanent dran hues. Déi kennt deene Kanner, also kennt all de Kanner entgéint an deenen
362 eben och. All déi Bewegungspausen, -Spiller brauchts du eigentlech vill manner wëlls de
363 permanent Bewegungen hues. Mir maachen och wuel sou Saache wei ee Schleichdiktat oder
364 sou mee et ass manner Noutwenneg doduerch dass mir souwisou scho mei a Bewegung sinn.
365 Dat heescht reng aleng de Faktor vun der Bewegung den hues du scho mol doffice mat
366 derbäi. Dat ass e grouse Pluspunkt. Een anere grouse Pluspunkt ass einfach den och vum,
367 vun der Communautéit, doduercher dass mir no beienee setzen, hues du vill mei dat
368 Gemeinschaftsgefill wat sech net vu selwen installéiert mee wat du mei einfach kanns
369 opbauen a kanns pfliegen. Du hues Kanner déi net gutt gesinn, hues du mei no bei der Tafel
370 automatesch setzen. Kanner déi net gutt héieren hues du automatesch mei no bei der Tafel
371 setzen. Do wou mir eppes erschaffen. Doduercher dass du eng wiesselend Aarbechtsplaz hues,
372 dass du ee U hues wou du sees do kriss du heleff. Kennen déi Kanner déi an der Mathé sinn,
373 sech an der Mathé dohinner setzen an déi Kanner déi am Däitsche Schwieregkeeten hunn sech
374 dohinner setzen. Et si jo net ëmmer déi selwecht Kanner, heiansdo sinn et déi selwecht mais
375 net ëmmer. Dann kennen déi einfach sech Heleff siche goen, déi Heleff brauchen. An wann's
376 du elo mierks, dass dat doten geet bei dem Kand haut einfach net, da gëss du dem einfach eng
377 aner Sätzplaz. Et ass kee groussen
378 Zinglerboom well souwisou setzen si permanent ëmmer aneschters. Doduerch dass du och déi
379 Iddi vun deene verschiddenen Schwieregkeete vun de Lernaufgaben hues kanns du och ganz
380 liicht eng Differenzéierung ubidden. Also ganz liicht du muss se scho virbereeden awer wann
381 du et bis virbereet hues ass dat och einfach eppes wat installéiert ass an der Klass. Dass
382 normal, dass do verschidde Schwieregkeeten ugewise ginn ass elo näischt elo extra ass, wann

383 elo ee villäicht zousätzlech Heleff brauch an du kanns villäicht elo engem mol soe gei du dir
384 mol haut wannechgelift einfach eng mat engem Stär sichen oder gei du dir haut eng mat dräi
385 Stär sichen, ech mengen du packs dat haut. Sou kann een si liicht guidéieren, well et einfach
386 prett am Sall do steet.

387

388 I: Dann wei eng Ännerungen du och villäicht gesäis, wann du gesäis weis du elo schaffs, wei
389 virun deem du mam Churermodell geschafft hues. Wat eben déi Inklusioun vun de Schüler
390 mat déi Leierschwieregkeeten ugeet, ob du do iergendwéi Ënnerscheeder erkenne kanns.

391

392 L1: Gutt Fro. Grad op Inklusioun bezunn. Ech hätt elo Tendenz ze soen, dass déi villäicht hei e
393 bässe mei liicht enkadriert sinn. Mais dat ass eigentlech och eppes wat ech virdu vill
394 gemaach hunn. Jo bon. Et ass bëssen amfonggeholl dat wat ech gesot hunn. Wann du
395 d’Kanner mei no bei hues, dass si besser gesinn a besser héieren, dass du si mei
396 konzentrationsmäßeg derbäi hues. Et ass bëssen dat wat ëmmer rëm kennt. Gell dat ass
397 amfong de grouse Plus vun engem Setzkrees vir, den ëmmer rëm kennt. Et ass bëssen dat
398 wat ëmmer rëm kennt. Vir de Recht déi Bewegung déi dra verkennt ass ëmmer ee plus. Mei
399 weess ech elo net wat derbäi zielen.

400

401 I: Och villäicht, wa mir elo ebe mat de Leierschwieregkeeten och villäicht mat den
402 héichbegaabte Studente mat héichbegaabte Schüler pardon. Déi si jo oft, ginn di villäicht
403 bässe virgees nierwenbei well dat jo dann an déi aner Richtung geet. Ob déi villäicht ee
404 konkrete Virdeel beim Churermodell hunn oder Ënnerscheeder wat d’Inklusioun betrefft vum
405 Churermodell zum traditionelle Konzept vun engem Kllassesall

406

407 L1: Jo villäicht a sou fern, dass si si sech kennen. De Virdeel dovunner ënner anerem dass
408 Kanner sech sou vill beweegen ass dass du ëmmer rëm Momenter hues wou e bässe mei
409 Kaméidi ass. Wann elo een era kennt wou den Appui hält oder Unterrecht vir Kanner mat HP,
410 wei eppes extra proposéiert, fält dat net esou op. Dat heescht wann elo ee ra kennt, leeft dat
411 e bëssen sou virun. Dat heescht dat ass och e bëssen de Virdeel vun e bässe mei Kaméidi, quitt
412 dass een dat elo net onbedéngt rausfuerdert mee dat schonn. An doduercher dass ee
413 permanent amfonggeholl mei Aarbecht/Aufgaben ob verschidde Stufen ubitt ass vir déi och
414 dacks eppes derbäi. Doduercher dass mir Bicher hei stoen hunn déi si kenne liesen, kennt ee

415 grad deenen Héichbegaabten e bëssen entgéint. Well si ebe Geschichte kenne liesen. Mir
416 hunn och Sachbicher, och franséich Bicher. Ech hat eng Kéier ee Kand mat Héichbegabung dat
417 Francophone war, dat huet dofir wärend déi heite Bicher zwar näischt, well dat huet hei am
418 zweete Schouljoer d'Harry Potter Bicher gelies op franséich. Mee dofir huet een awer och
419 Saachen hei, mir hunn och eng ganz Partie deier Coding Spiller hei, wat och dacks deenen
420 entgéint kennt wou der sech och rëmfanne kennen an opgoen doranner, déi mei
421 „Knobbelaufgaben“ sinn. An doduercher dass mir Computer an Ipad a Reechwäit hu kann een
422 och ëmmer rëm sou ausliewen. De Virdeel ass jo bei all deenen
423 Differenzéierungsmoosnamen, dat wat deene Schwaachen entgéint kennt, kennt och all
424 deenen aneren entgéint a schued deene Staarken och näischt. Quitt dass ee keng einfach
425 Leieraufgab deene gëtt. Mais einfach Saachen déi een ëmstellt an der Klass kennt ampfong
426 ëmmer jidderengem zu gutt. Deenen engem mol mei den doten Aspekt, deenen anere mol
427 mei den aneren Aspekt. Mais dat ass normalerweis ëmmer ee Virdeel vir jiddereen.

428

429 I: Dann och nach eng Kéier villäicht op déi verschidde Leiersch- pardon
430 Leiergeschwindegkeeten bezunn oder déi Leierstyler. A wei fern de Churermodell et
431 erméiglecht dat eegent Leieren dorunner unzepassen ?

432

433 L1: Jo Leiergeschwindegkeet, duerch dass mir ampfonggeholl am Plenum eppes zesummen
434 erschaffen an dass een Aarbechtsblatt dono de Minimum ass, an eppes ass wat am Prinzip
435 jidderee misst fäerdeg kréien, gëss de ampfong dem Gerecht. Well all déi wou mei séier sinn,
436 huelen sech dono eppes an der Klass wat nach zur Verfügung steet. Leierstyler. Do hues du
437 Kanner déi mei visuell schaffen, déi mei auditiv schaffen. Doduerch gi mir ënner anerem (also
438 dat huet elo näischt direkt mam Churermodell zedin) mais well mir all déi Aufgaben och
439 alleguer mam QR-Code ginn, kennen si et doheem lauschten a schwätzen oder kucken,
440 liesen a schwätzen dowéinst komme mir dem och e bëssen entgéint. Déi Kanner déi ebe mei
441 taktil leieren, do hues du enner anerem duerch déi Bewegung déi mir dran hunn, kenns du
442 deene bëssen entgéint. Mir hunn um Ufank vum éischte Schouljoer och ganz vill dass mir déi
443 Buchstaven wou mir leieren, dass mir déi och maachen. Ob dat elo mat Plastilinn ass, mat
444 Nuddelen, mat Drot, mat Bleistefter oder Ooftrëppelen ass oder wat och ëmmer mais da
445 komme mir deenen och entgéint. Dat huet elo och net direkt mam Churermodell zedin mee
446 dat fließt ëmmer iwwehall iergendwéi mat dran

447

448 I:Dann villäicht och wei duerch de Churermodell also, oder ob duerch de Churermodell
449 d'Zesummenaarbecht zwëschent de Schüler, Enseignanten awer och mat den Elteren. Ob's du
450 do iergendwéi Ännerungen erkannt hues ob et elo am positiven oder am negativen ass.

451

452 L1: Also mat de Schüler opjidefall positiver. Also ech schwätzen nach eng Kéier vum Setzkrees
453 einfach wëlls du do direkt vill mei jiddereen derbäi hues. Du hues ebe grad am Ennergradd,
454 hues du ganz vill manipuléieren derbäi. Wann mir Buschtawen um Ufank geleiert hu, hu mir
455 Säckelcher mat Saache matbruecht. Déi leet een op en Teppesch, bon si setzen direkt beim
456 Teppesch. Et muss en dat net rëm nei installéieren. Ech menge Setzkrees ass och net nei an
457 dem Sënn. Mais wann een den net fix installéiert huet an der Klass an et muss een de rëm nei
458 maachen da beschweiert een sech heiansdo oder et ass villäicht mei komplizéiert. An hei ass
459 dat einfach doffice ginn. Dat heescht do ass einfach de Setzkrees ass einfach eng ganz grouss
460 plus value, zu den, mat der, an der Relatioun zu de Schüler a Kanner. Ganz kloer. Mat den
461 Elteren ass et elo net, ech soen huet et net direkt eppes mam Churermodell zedin mais mei
462 domadder wie Klass ausgesäit. Et sinn immens dacks Elteren déi era kommen an déi
463 verwonnert kucke. „Wow dat gesäit jo guer net aus wei eng Schouklass“. Also sou déi direkt
464 iwerrascht sinn, also positiv iwerrascht sinn an sech froe wie mir hei schaffe. Sou op de
465 Genre. Mir maachen hinne kloer, dass mir ganz kloer hei schaffe. Awer déi soen, dat ass
466 immens oppen. Soss ech ka mech wann ech mech u meng Schoulzäit erënneren. Ech si era
467 komm an et war alles voller Bänken a Still an et krut ee keng Loft mei op de Genre an hei gesäit
468 dat natierlech ganz anescht aus, doduerch dass d'Bänken bässe mei bei d'Mauere geréckelt
469 sinn, huet ee mei Platz vir sech ze beweegen. Wat jo och een Deel vum Ziel ass. Dat nennen
470 iwregens ech och vun Aarbechskolleegen, jo bon bei eis an der Schoul hei elo méttlerweil
471 manner, well mir elo ëmmer zu mei Leit si wou mat deier Méiglechkeet schaffen. Awer och
472 Direktionsmemberen déi era komm sinn a gesot hunn „wow wei schéin“ Dat ass. Also Leit
473 déi vu baussen era kommen, déi dat ganz kloer feststellen, dass een einfach d'Gefill huet et
474 géing ee mei Loft kréien, obwuel d'Loft déi selwecht ass.

475

476 I: Awer schéin. Dann nach villäicht e bëssen ob deng Evaluatioun a weis du de Leierfortschrett
477 vun de Schüler a Schülerinnen dann evaluéiers a villäicht ob et do Ënnerscheeder gi par

478 Rapport zu weis du et fréier gemaach hues a weis du et mäss säitdeem du elo mam
479 Churermodell schafft?
480
481 L1: Ech mengen dass sech do elo net immens vill duerch de Churermodell geännert huet
482 ausser villäicht dass mir doduerch dass mir am Setzkrëess sinn an och déi Tafelen och
483 dodranner hunn an den Hockeren. Dass mir immens vill kennen do direkt reagieren. Sie
484 schreiwen immens dacks Wuertschatz de mir leieren op déi Tafelen op an do sinn ech
485 natierlech direkt derbäi vir ze gesinn a vir ze soe. Ahh mais „Essen“ wat ass „Essen“ scho mei
486 vir ee Wuert? A dass dann iergendeen seet een Tuwort. Dann soen ech richtig a Tuwörter wie
487 schreibe mir déi scho mei? Ahh jo kleng an zack gesäit een e puer Kanner déi da verbesseren
488 direkt. Wou een einfach ka gesi richtig ech hätt elo net u déi Schwieregkeet geduecht villäicht
489 a direkt dat gesäit doduerch dass si nobäi sinn an direkt op déi Schwieregkeet kann hiweisen.
490 Dat ass opjidefall eng grouss plus value. Vir de Rescht, wa mir elo en Test, fréier Prüfung,
491 schreiwen dann ass et traditionell nach ëmmer sou dass mir d'Bänken hei alleguerten
492 ausernee réckelen an dass jiddereen seng Aufgab vir se schreift, dat huet sech elo net
493 geännert. Dat kéint sech och nëmmen dann ännere wa mir dat géifen asynchron maachen.
494 Wann ee prett ass mat dem Leierstëpp vir d'Prüfung ze maachen dass een se da mécht. Mais
495 éierlech gesot sou weit sinn ech nach net. Ech weess och net op mir am éischten, zweete
496 Schouljoer onbedéngt déi Selbststännegkeet matkréien déi dat awer voraussetzt vir dat awer
497 iergendwann ze maachen. Bewäertung an den Tests selwer, also do gëtt bei mir elo am
498 Däitsche gëtt et déi reng Basiskompetenz also - Wëssen net Kompetenz. Basiswësse sinn déi
499 normal Tester wou dono dorobber steet wéivill Items vu weivill si an dem Beräich richtig hu.
500 An da gëtt et awer eben och nach de ganze Kompetenzberäich wou si Kompetenzaufgaben
501 kréien, wou dann net dorobber steet wéi vill Items vu souvill richtig. Mee wou zum Beispill
502 eng Compréhension oral Aufgab gemaach gëtt sou si solle Saache lauschten an dann eben
503 dat ëmsetzen oder wou si solle Saache liesen. Um Ufank eenzel Wieder, mëttlerweil si mir
504 awer och bei deelweis Sätz liesen. An dann dat richtig Bild ukräizen oder verbannen, sou
505 Saachen. Dat geet jo em d'Ëmsetze vun dem wat mir geleiert hunn an dat sinn da
506 Kompetenzaufgaben, dat maache mir och. An do kréien si dann ugewise vu minus, op plus
507 minus, op plus, op plus plus, wou si sech grad dann an dem Moment an dem Beräich befannen
508 an do kennt dann och dacks ee schrëftleche Kommentar derbäi, wat scho gutt geet a wat den
509 nächsten Schrëtt ass vir eben drun ze schaffen, vir drun ze leieren. Och ebe beim freie

510 Schreiwen ass dat grad och flott, dass ee seet d'Lautgetreih schreiwen dat geet scho
511 gréisstendeels den nächste Schrëtt ass dass mir elo versichen ëmmer drun ze denken zum
512 Schluss vum Saz ee Punkt ze maachen an den neie Saz mat engem groussen
513 Buchstaf unzufänken. Dass een sech dat sou Schrëttweis, dass si och wëssen okay dorunner
514 schaffen ech elo als nächst

515

516 I: Et ass awer da vir all Kand déi selwecht Evaluatioun, also do ginn et elo keng.

517

518 L1: Am Prinzip schonn. Sou laang si de selwechte Programm maachen, ass et och déi selwecht
519 Evaluatioun. Wann bis een do ass den ee Programm adapté oder réduit an engem Beräich
520 huet da maache mir natierlech do adaptéiert Tester.

521

522 I: Jo bon dann hunn ech nach als Fro ob du sou wierklech positiver Effekter vum Churermodell
523 op dat inklusiv Léieren hues. Bon du hues scho mega vill gesot ech weess net ob dir elo nach
524 eppes afält wann net du muss elo net nach widderhuelen

525

526 L1: Nee ech ka mech just widderhuelen dass Gemeinschaft wat ëmmer wichteg ass wann een
527 eng Inklusioun vun egal weem maachen oder och net ass Gemeinschaft ëmmer wichteg. Déi
528 Flexibilitéit déi een huet duerch dat ëmmer nei Platze siche ginn engem och vill mei Facilitéiten
529 jo vir de Recht, ech mengen net dass do elo nach eppes.

530

531 I: An da villäicht vun der anerer Säit, op do iergendwéi Upassungen oder och mei negativ
532 Effekter déi du feststelle konnts, déi dann opgetaucht sinn déi am typeschen Enseignement
533 elo net onbedéngt do sinn?

534

535 L1: Doduerch dass du mei Bewegung dran hues, hues du natierlech bässe mei Kaméidi. A du
536 hues et natierlech net ëmmer sou roueg dass du eng Stecknadel héiers falen. Dat kann een
537 Nodeel si vir Kanner déi et, déi dat direkt oflenkt, déi dann direkt focht si vun hirer Aufgab.
538 Also do ginn et puer Méiglechkeeten, entweder gewinnen si sech dorunner, well et ass jo elo
539 net esou dass et ee riesen Kaméidi hei ass, dass dat een elo total vun der Aarbecht ofbréngt.
540 Oder mir hunn d'Méiglechkeet dass mir da schaffe mat Kopfhörer oder sou Saachen. Et kann
541 awer natierlech och sinn, dass du Kanner hues déi immens ageiteiert, dass si dat elo nach

542 zousätzlech ageteiert a wou een dann effektiv sech d’Fro muss stellen a wie fern bréngt dat
543 elo eppes vir déi ganz Klass wann dat dem Kand elo näischt bréngt. Dat heescht dat si Saachen
544 natierlech ëmmer rëm eppes wou ee muss hannerfroen a wou ee villäicht Adaptatioune muss
545 fannen. Den immens grouse Virdeel vum Churermodell fannen ech dass et ebe keng Doktrinn
546 ass. Et ass net dass du gesot kriss du muss dat doten, a dat doten, a dat doten, a dat doten
547 maachen. Mais du kriss Inputs, sou kanns du et maachen a du kanns awer immens vill nach do
548 adaptéiere jee nodeem wéi d’Klass ass, weis du bass, wei de Setting iwwerhaupt vum Gebai
549 ass. Mir haten zum Beispill um Ufank vum Schouljoer hate mir hei den niddregem Dësch och
550 hei stoe wou si sech konnten derbäi knéien. Mir hu festgestallt, si benotzen de guer net. Mir
551 huelen den eraus aus der Klass a mir setzen do amplaz nach Bänken eenzel hin, well mir
552 gemierkt hunn dass d’Kanner amfonggeholl heinsto dat genoss hu wann si no den Tester
553 eenzel setzen, dass si konnten eenzel setzen a keen Noper haten. Dass mir dat eben esou
554 ugepasst hu. A dat ass einfach eppes wou ech soe beim Churermodell ass dat immens flott
555 well du eben net esou eng virgeschriwwen Doktrinn hues, dat muss elo sou sinn, mais du kanns
556 do awer nach wierklech vill adaptéieren.

557

558 I: Dat heescht et kann een ampfong soen et misst ee keng Upassungen um Modell selwer
559 maache well een sou vill Flexibilitéit schonn huet dass een et upasse kann.

560

561 L1: Sou gesinn ech et schonn. Jo.

562

563 I: Dann, villäicht déi greissten Erausfuerderung op déi du gestouss bass wou du et ëmgesat
564 hues. Eben och virun allem rëm op déi inklusiv Aarbecht an op all de Kanner gerecht gi bezunn.

565

566 L1: Jo also de schwierigsten Deel ass ampfong de vir einfach an d’Waasser ze sprange gell vir
567 et ze maachen. Du stells dir natierlech virdu Froen, wei soll dat oflafen. Du kanns och net alles
568 am Virfeld bis an de leschten Detail scho wëssen. Dat heescht du muss dech lancéieren, du
569 muss dech trauen. Dat ass ampfong de schwierigsten Deel gewiescht. An dann duerno ass
570 och ee schwierigen Deel, de vum Aushalen. Well um Ufank geet dat natierlech net alles esou
571 direkt. Och am éischte Schouljoer, wann een dat ufänkt mat enger neier Klass, geet dat
572 natierlech net alles direkt vum selwen. Dat heescht et ass dat vum Aushalen a vun ëmmer rëm
573 natierlech bësse guidéieren a kloer soe wat geet a wat net geet. Si dru gewinnen d’Kanner a

574 dech och erëm mat engem neie Gruppe dru gewinnen. Dat heescht dat ass eppes wat och
575 schwiereg ass. Wann et bis installéiert ass, dann rullt et.
576
577 I: Dann nach villäicht nach eng Kéier déi Zesummenaarbecht mat den IEBS'en oder eben
578 allgemeng den Enseignantë vir Kanner mat spezifische Besoinen oder du soss jo och schonn
579 dass déi mei einfach an d'Klass kenne ran, dass dat net esou ee grousst Oprieden ass. Ob du
580 do villäicht och nach aner Ënnerscheeder gesäis, säitdeem du elo mam Churermodell schaffs?
581
582 L1: Eigentlech net wierklech, wëll er mir scho virdrun also leit et mir mol um Häerzen
583 opzepassen dass wann elo eng Persoun era kennt déi mat Kanner schafft dass si net ëmmer
584 déi selwecht Kanner mathellt. Natierlech si verschidde Kanner déi et mei dringend brauche
585 wéi anerer. Mee mir ass et immens wichteg dass si net all Stonn wou si kennt, ëmmer dat
586 selwecht Kannt mathellt mais dass de Gruppe wiesselt. Dass villäicht dat Kannt derbäi an et
587 kommen nach anerer mat, villäicht ass dat Kannt och eng Kéier eleng, villäicht ass och eng
588 Kéier ee ganz anere bei dem Kannt. Heinsdo mécht déi Persoun och Aktivitéite wou si all
589 d'Kanner eng Kéier mathellt egal wat hire Léierstand grad ass, well vill Kanner gesinn dat och
590 als Chance vir kenne matzegoen, vir eng Kéier extra Opmierksamkeet ze kréien a dann ass et
591 och flott wann een deenen dat och ka bidden. A doduerch dass een eben einfach de Wiessel
592 huet ass dat vill mei einfach a och machbar a ze geréieren. IEBS nämlech wann déi era kennt
593 ass et vill mei einfach do ze geréieren och doduercher dass mir déi verschidde Platzen hei hu
594 wou ee ka schaffen, dass net mei automatesch d'Pult déi Platz ass wou ee gehollef kritt mee
595 och de U do ass wou ee ka gehollef kréien. Dann ass et och mei einfach vir zu zwee Léit ze
596 heleffen. Dann huet eben ee U Mënsch an ee Pult Mënsch wou einfach ka gehollef ginn oder
597 een den an der Klass ronderëm geet. Wa mir elo „Purzelsätze“ maachen, éier si pechen hunn
598 ech ëmmer léiwer ech kucken eng Kéier driwwer an dann huelen ech eben, ech maachen dat
599 eben dacks de Moment wou ech dann eben Appui hunn also pardon net ech Appui hu mais
600 wou een Appui Mënsch bei mech an d'Klass kennt. Dat heescht de setzt dann ampfong fix bei
601 deene Kanner wou massiv Heleff brauchen a bei all deenen anere lafen ech da quasi eng Stonn
602 laang hin an hier vir ze kucken op alles gutt ass. Dat huet awer elo net spezifesch eppes mam
603 Churermodell ze dinn, mais awer scho wëlls du einfach zwee Punkten hues wou du dir kanns
604 d'Kanner sammelen

605

606 I: An dann nach villäicht ofschléissend. Wann's du elo sou misst resüméieren oder
607 zesummeffaasse wei ,also ob a wei d'inklusiivt Potential am Churermodell ass. Jo, also dat eng
608 Kéier esou.

609

610 L1: Jo massiv. Well et ass einfach een oppene Modell. All Method oder Modell den oppen ass
611 de fördert Inklusioun an doduerch dass dat hei immens oppen ass, dass du vum Setting all
612 Méiglechkeet hues vum inhaltlechen och all Méiglechkeeten hues duerch déi verschidde
613 Lernaufgaben hues du amfonggeholl all Méiglechkeeten all Viraussetzungen déi du gëss, vir
614 dass eng Inklusioun funktionéiere kann. Vir de Recht muss et natierlech vun der Léierpersoun
615 a vun de Kanner ronderëm och klappen. Mais awer ass d'Léierpersoun ass nach ëmmer eng
616 wichteg Persoun. A bon wann elo eng Persoun do ass „ech ka mat dem Churermodell näischt
617 ufänken“ da soll si dat och net maachen, well dat spigelt si dann net erëm a da funktionéiert
618 et och net.

619

620 I: Sou, dat war et. Villmols Merci.

8.3.2 Interview 2

3 I : Also dann einfach villäicht géif ech ufänke mat allgemenge Froe bessen mei
4 zum Churermodell an da ginn ech bèsse riwwer zur Inklusioun well meng Fro ass amfong a wéi
5 fern de Churermodell et erlaabt inklusiv ze schaffen an dann eben zum Schluss bessen eng
6 Kombinatioun wou een d Inklusioun dann ob de Churermodell bezunn. Am Ufank einfach weis
7 du villäicht drop komm bass fir de Churermodell an denger eegener Klass ëmzesetzen ?

8

9 L2 : Ma ech war am Congé parental. Ech hat ganz vill Zeit mer Saachen ze iwwerlee an ech war
10 ob Instagram ënnerwee an ech hu ganz vill schwäizer Joffere gefollowt a mech immens
11 inspiréiere gelooss a mer ganz... gemaach an bessen hei an do gekuckt a jo gekuckt wat ass
12 machbar an dunn hunn ech d´Demande gemaach un d´Direktioun ob ech dat dierft an du krut
13 ech den Accord an du sinn ech iwwer den Enseignement vun der Stad Lëtzebuerg gefuer an
14 du krut ech och do den Accord, jo an dunn hunn ech gekuckt wéi eng Miwwele si machbar,
15 wei kann ech dat ëmsetze well eis Kllassesäll sinn halt net grouss jo voilà sou sinn ech zum
16 Churermodell komm.

17

18 I : Ah jo ok cool. An da wann's de eng Kéier villäicht bessen erläutere kanns wei déi konkret
19 Ëmsetzung bei dir an der Klass ausgesäit, vum Raum, vun deenen eenzelnen Pilieren.

20

21 L2 : Jo. Also ech hat lescht Joer ugefaangen, bon, eise Service ass immens large, eis
22 Maintenance-Leit manner, dat heescht mir däerfe guer näischt selwer réckelen. Si musse
23 kommen, da musse mer mat de Schief kucken an amfong hei an der Stad Lëtzebuerg ass et
24 awer üblech dass de eng ganz Schaafwand mëss an ech sinn awer eent, ech hu ganz vill
25 Material scho gescannt fir einfach manner ze hu well ech fannen e Kllassesall lieft mat et ass
26 jo och wei den 3. Pädagog. An ech fanne wat mei dra steet wat dat och mei Kanner hire Kapp
27 zoumécht ; dat ass sou wat e Raum mei frei ass, wat d´Gedanke mei fléie kennen, sou stellen
28 ech mir dat einfach fir an dofir war mäin Ziel sou wéineg wei méiglech grouss Schief hei
29 bannen ze hunn. Bon ech wollt der amfong zwee, den zweeten krut ech dunn net accordéiert
30 an dunn hunn ech spontan missen ëmsetzen an dunn hunn ech et sou gemaach an ech war,
31 also si mega frou, ech hat lescht Joer de Krees do dat huet mech awer bèsse gesteiert mam
32 Beamer well ech vill beamen an déi déi dann zur Tafel sutzen hunn ni drop gesinn dat huet

33 mech immens gesteiert an dunn an dëser grousser Vakanz hunn ech dat nach geréckelt an dat
34 hei gefällt mer elo besser. Et kann lo sinn, dass an zweee Joer, dass ech soen ech maachen de
35 Krees lo zwëschen aneschten hin. Mee et huet een halt net vill Méiglechkeet dat heescht et muss
36 een ëmmer bësse mat dem schaffe wat een huet. Ech hunn och mei liicht Dëscher ugefrot,
37 well mir haten nach déi ganz al mat de Kuerbelen an ech fannen et muss eng mobil Klass sinn.
38 Du muss kennen ëmdréine well och wann si mol a Gruppe schaffen dann dréinen si d'Dëscher
39 dann trotzdem em a stellen se dono zeréck dat ass mir ëmmer ganz wichteg gewiescht.

40

41 I : Wann's de eng Kéier beschreiwe kanns wei et ausgesäit well ech hu just Audio Datei ?

42

43 L2 : Okay kloer. Ma ech hu probéiert déi niddreg Schief déi ech hunn sou gutt wei méiglech als
44 Raumtrenner ze benotze fir sou eigentlech nach Maueren ze kreéiere wou ech dann ëmmer
45 konnt Dëscher widderstellen sou dass wann ee ra kennt e kleng Raumtrenner ass. Dat ass
46 d'Ausleistioun an do hannerun ass dann direkt de Sëtzkrees bei der fixer Tafel. An di fix Tafel
47 huelen ech meeschtens da just fir mol sou eppes ze erklären oder hinnen ze weisen wei se en
48 Exercice sollen uschreiwelen an si maachen dat meeschtens eleng. Am Sëtzkrees hunn se dann
49 Hockere wou ënnen drënner hier Këschtchen sinn. Dat sin amfong hier Schoulsäck, dat heescht
50 moies maachen se hire Schoulsäck eidel a leen hier Saachen an hier Këschtchen, di si mei oder
51 manner geordnet a wann se da fäerdeg sinn, also zum Schluss vum Dag kommen déi dann och
52 ob d'Stil ob d'Hockeren, dass do ka gebotzt ginn. Jo an dann hunn ech effektiv ech mengen 19
53 oder 20 Sëtzplazen an ech hunn 13 Kanner. An ech hunn dann och probéiert fir d'Bibliothék
54 war effektiv och ëmmer do an ech wollt déi awer mei bei der Fënster hunn, dass een sech do
55 bësse kann amummelen. Dat hunn ech och bëssen als Eck fir sech gemaach. De gëtt awer ganz
56 seele benotzt muss ech soen, also en Eck wou ech mech froen ob deen sech nach rentéiert,
57 villäicht bei enger anerer Klass rem mei. An bei der anerer Tafel, dat ass lo éischer sou wou
58 de menu du jour drop ass oder wann dann e Bild fir Science dran ass. Do ass eise grouse
59 Gruppendesch dat heescht normalerweis wann se wierklech zu 4 schaffe, schaffen se ëmmer
60 do. Voilà.

61

62 I : Okay. An soss villäicht vun den aneren, also du hues elo kuerz de Sëtzkrees schonn erwänt,
63 weis de mat dem schaffs oder och mat den Aufgaben ?

64

65 L2 : Also de Sätzkrees deen ass bei mir moies do ass ëmmer eist Ritual mir komme moies eran
66 an dann huele mir eis 10-15 Minute Zeit do stellen ech entweder eng philosophesch Fro oder
67 wou se bëssen sollen nodenken oder muer fänken d'Épreuven un, dat heescht do maachen
68 ech egal wei eng Otem-Übung, eng Yoga Übung, iergendeppes. Haut de moien hu mer, hunn
69 ech hinnen e Buch virgelies wou ech ëmmer en Deel virliesen an dann däerfen si d'Suite selwer
70 entscheiden. Dat heescht da kucken si a voilà. Einfach sou fir e smoothen Einstieg an den Dag
71 ze hunn. An ganz oft fänken ech effektiv mam Rechnen u well ech einfach fannen dann ass de
72 Kapp nach frei. D'Rechne geet dann, hunn ech d'Gefill, ëmmer besser. An da maachen ech
73 normalerweis sou entweder eng nei Einleitung an da sou Exercicer dozou maachen oder ech
74 erkläre puer Exercicer mëndlech. Mee ech schreiwe quasi ni eppes am Krees ob well et mat
75 hinne klappt. An da schaffen si meeschtens eleng oder zwee an zwee dann ob hiren
76 Aarbechtsplazen.

77

78 I : An do kennen si och fräi rauswielen ?

79

80 L2 : Genau. All Dag sichen si sech déi raus. Ech hu just do sou eng Dréischeif mat de Fotoe vun
81 de Still well mir hunn e puer Wackelhockeren oder Stehpulter hu mer der zwee, dat heescht
82 do kennen si dann all Dag ëmmer sou der Rei no ; dat heescht wann een ob kee Fall well da
83 seet en nee an da gëtt seng Klammer direkt erëm hannen an d'Rei geholl an sou huet jiddereen
84 d'Chance. D'lëscht Joer war dat natierlech, jiidereen wollt an elo ass et sou wann een e kritt,
85 kritt en et a wann net ass et net schlëmm dann ass et fir eng aner Kéier. An jo all Kéiers wann
86 eng nei Einleitung gemaach gëtt am Däitschen oder Franséischen ass ëmmer, mir fannen eis
87 am Sätzkrees erëm. Respektiv wat eben och elo war wa mer mol sou Epreuvë gemaach hu wei
88 d'Epreuve fakultativ hunn ech zesumme mat hinne verbessert da souze mer och mol eng
89 Stonn an dem Krees. Dat ass dann eben esou, mee dat ass mer ganz wichteg dass mer dat
90 esou maachen an da well ech net soen : „Oh nee eng Véirel Stonn ass fäerdeg, dir musst elo“,
91 et soll ee jo awer och ëmmer bësse flexibel sinn an deem wat ee mécht.

92

93 I : An schaffs du och mat Leieraufgaben ?

94

95 L2 : Ech schaffe mam Wocheplang. Dat heescht dee Wocheplang hunn ech souwéisou säit dem
96 ech ugefaang hu mam schaffen hunn ech mam Wocheplang geschafft. Dat ass en Outil fir mech

97 ob den ech net mei ka verzichten, well et mir jo och, also ech sinn en immens geuerdente
98 Mënsch an ech fanne wann's de, jo ech brauch ëmmer sou eng Struktur dat heescht ech
99 maachen ëmmer Donneschdes mäi Wocheplang fir déi Woch drop. Dann brauch ech déi ganz
100 Woch keng Kopien ze maachen. Ech weess wann ech eng Kéier krank sinn, dass de Buttek leeft.
101 Ech brauch mer keng Gedanken, du muss hinnen Aufgabe sichen. Nee. Et steet um
102 Wocheplang, d'Kanner wësse wat se deen Dag musse maachen. Den Ersatz brauch just ob de
103 Plang ze kucken an en huet schon alles do leien. Bon wann ee lo Méindes krank ass, ass et
104 ëmmer bësse blöd mee voilà. Dofir, also an sou schaffen ech eben. Dat heescht si wëssen och
105 an de WP Stonnen, also an de Wocheplang-Stonnen, dass si do frei ob hirem Wocheplang
106 dierfe schaffen.

107

108 I : An wei laang schafft de amfang elo scho mam Churermodell ?

109

110 L2 : Et ass elo dat zweet Joer, dat heescht et ass déi éischt Klasse.

111

112 I : Okay super. Ech mengen dat ass elo mol grob dozou alles. Dann eben elo bësse mei ob den
113 Inklusiouns Deel. Wat dass du amfang einfach kuerz verstees ënnert dem Konzept vun der
114 Inklusioun am schoulesche Kontext ? Also wann ech dat lo soe, wat der elo bëssen an de Kapp
115 do kennt ?

116

117 L2 : Jo. Also dat ass sou e schwéiert Thema, well et ass jo och all Klass ëmmer aneschtens. Ech
118 muss soen ech hunn dëst Joer eng Klass, also ech hätt keng besser Klass kéinte kréien,
119 éischtens fir nom congé parental unzufänken an dann eben och fir dëse Projet ze lancéieren.
120 Si si super super léif. Si si mega brav an si schaffen och. Si sinn immens ; et ass eng schaffesch
121 Klass, si schaffen. An zum Beispill am Rechne sinn si all relativ ob dem selwechten Niveau. Dat
122 hat ech säitdeem ech schaffen nach ni. Dat heescht fir mech ass et elo ëmmer schwéier ze soe
123 wei maachen ech do och d'Différenziatioun, well ech weess dass et an der Schwäiz ganz oft
124 mat deenen 3 Niveaue geschafft gëtt an ech muss soe fir mech ech fannen dat immens
125 schwéier ëmzesetzen wann ech elo realistesch sinn. Ech di mech wierklech schwéier. Ech hunn
126 elo nach net mäi Wee fonnt. Am Däitschen hunn ech awer och well ech dat Material ob Mein
127 Unterricht fonnt hu wou da Lektüers-Texter sinn, wou dann Niveau A, Niveau B ass an da kanns
128 de dat scho mol sou differenzéieren. Ech hat mer och d'Méi gemaach am Congé parental e

129 ganze Mathé-Plang auszeschaffen zur Mathematik 5 mat all de Kompetenzen an dann okay
130 wat ass Niveau socle, wat ass Niveau avancé. Ech hunn dann ob zwou Sparte gemaach, well
131 mir dann am Bilan och just zwee Weeër hu fir ze wielen. An ech hunn et am September
132 probéiert. Ech hunn et du sinn geloos : „Nee [eegenen Numm], maach elo net alles ob eng
133 Kéier. Maach et Schrëtt fir Schrëtt well et bréngt näischt, sos geheis de dono d Bengele bei d
134 Tromm an da bass de demotivéiert. Dat huet kee Sënn.“ an dunn hunn ech mei spéit nach eng
135 Kéier ugefaangen a jo. Ech weess et net, dat ass immens Léngt lassloossen an ech hat ëmmer
136 d Gefill wei wann ech déi eng lafe loossen an iergendwéi awer net mei ob esou e gemeinsamen
137 Nenner kommen an ech wosst net wei ech ; ech war einfach total iwverfuert an ech muss
138 soen haut ass dat nach esou en Thema wou ech mer soen, et ass net dass et mer Angscht
139 mécht, mee ech fannen et ass en immens schwéiert Thema. An ech mierken zumools am
140 Däitsche well hei den Ecart am Däitschen immens grouss ass. Well och am Fransésische sinn,
141 also natierlech meng Frankophonen si super staark, mee ech fannen awer meng
142 lëtzebuergesch Kanner sinn awer och immens gutt am Franséschen. An dofir ass den
143 Hauptproblem am Däitschen, mee ech kann der et net soen. Ech fannen et immens schwierig
144 an wat ech muss soen de Wocheplang hëlleft mer do an dem Sënn well si an hirem Rhythmus
145 kenne schaffen. Dat heescht e Kand wat super staark am Franséschen ass, brauch villäicht just
146 eng hallew Stonn oder eng Stonn fir e Saz Exercicer ze maache wou en anert Kand villäicht
147 zwou Stonne brauch. Mee dat Kand huet jo dann dee Moment eng Stonn mei fir dann sech
148 Zeit am Däitschen ze huelen. Dat heescht dat ass fir mech e Volet wou ech immens Wäert
149 drop leen well dat fir mech schonn e groussen Déngens Differentiatioun ass. Well och wann
150 dat Kand fënnef mol meng Hëllef brauch da kennt dat Kand fënnef mol bei mech. Mee et
151 verléiert awer keng Zeit well et jo aner Saachen huet wou et villäicht mei séier doranner ass.
152 Natierlech ass dat och net fir all Kand de Fall, mee jo. Ech hunn och effektiv dëst Joer zwee
153 Primo-arrivant'en. Do ass jo och wéi includéieren ech déi an d Klasse. Hunn ech och Chance
154 dass et zwee schaffeger sinn an och zwee di wierklech wëllen. Bon den en deen ass aus dem
155 Pakistan komm. Do hunn ech lescht Joer effektiv gutt mat der Accueil's Joffer geschafft. Dat
156 hat en Dossier an hat huet him ëmmer Kräizer gemaach an hien huet dann an de WP Stonnen
157 och an dem Dossier geschafft sou dass hien och ni e Leerlauf hat. Natierlech war et och
158 schwéier fir do ran ze komme, fir e Rhythmus ze kréien, mee wei mer du bis dra waren, war
159 dat och okay. An do och erëm eng grouss Chance vum Wocheplang, well an deenen Plaag'en
160 wou da WP ass kann een dann och mol bei mech kommen oder esou oder och mol en anert

161 Kand froe well dat fannen ech och ëmmer. Si hëllef sech immens vill géigesäiteg och. Wann
162 een mir dann eng Fro stellt an ech hunn dem dat dann erkläert an da kennt zwou Sekonnen
163 drop en anere mat der genau selwechter Fro da soen ech: "Hei deen huet elo genau verstane,
164 lo gees de dee mol froen", well dann hei "Nee ech hunn et awer net verstanen Joffer, ech kann
165 him et net erklären, ech muss et och nach eng Kéier erkläert kréien." Well sou ; bon ech sinn
166 elo bëssen ofgeschwäift. Deet mir Leed. [laacht]

167

168 I : Wann's de eng Kéier erläutere wëlls mat wéi enge Kanner, elo net nëmmen ob des zwee
169 Joer, mee och scho virdrun, mat wéi enge Kanner mat spezifische Besoinen dass du scho
170 geschafft hues ?

171

172 L2 : Ech muss soen ech hat der effektiv, ech hat der. Ech war virdrun zu [anner Schoul] war
173 méi Verhalen, sozial opfälleg Kanner. Mee soss Primoarrivanten halt an ech hat een dee war
174 hyperaktiv mee dat war och elo kee Kand, war zwar immens nerveg, mee et war kee béisst
175 Kand also ech hat bis elo, ech paacken Holz un, ni aggressiv Kanner oder behënnert.

176

177 I : Jo och ob Léierschwieregkeete bezunn ?

178

179 L2 : Dach, bon do Dyslexie an organisatoresch eng Kéier, organisatoresch eng Katastroph, dat
180 mengt een och net, mee e Kand dat effektiv sech net organiséiert kritt do ass de Wocheplang
181 zum Beispill kee gudden Outil. Ech hunn och hei een an der Klass deem maachen ech, ech
182 schreiwen d Hausaufgaben och an de Wocheplang. Dat heescht si wësse Méindes ganz genau
183 wéi eng Aufgaben si bis Freides ze maachen hunn. Ech soen hinnen net fir wéini, ausser et ass
184 elo eppes wei am Rechnen wou si sech selwer solle während dem Wocheplang verbesseren. An
185 dann hunn si dat zum Beispill bis Mëttwochs ze maachen an da steet och dobäi. Mee dat Kand
186 kritt sech guer net organiséiert an dem hunn ech dann en extraen Tableau gemaach. Méindes
187 mëss de déi Hausaufgaben, Dënschdes mëss de déi, well soss kennt heen net derhannert. Do
188 müssen d Elteren dann och ënnerschreiwen. Mee dat si dann sou Saache voilà. Da maachen
189 ech dat dass deen och inclus ass an de brauch dann eben déi Hëllef. Ech hunn dëst Joer e
190 Meedche wat e Strabisme huet, dat heescht dat gesäit wann et no kuckt alles duebel. An ech
191 muss dem alles ob Din A3 printe well et soss net gelies kritt. Et ass him soss ze kleng. An och
192 do d Epreuven hu mer elo do am Din A3 ugefrot. Wat hat ech dann nach alles ? Eng

193 Diabetikerin, dat huet zwar näischt mat der Schoul ze di mee an trotzdeem ass et awer eppes
194 wat am Schoulalldag matspillt. Mee ech mengen dat war et awer. Dyslexie hunn ech gesot.
195 Dyskalkulie hat ech eent, mee dat war just eng Woch bei mer dat heescht dat war dono fort.
196 Soss elo näischt wat mer afält.

197

198 I : Also du hues jo elo bësse scho mat wéi engen Erziehungspraktiken dass du, also do éischer
199 sou dat inklusiivt wei dat eben och am grouss eraus printen, ob do villäicht nach aner Saache
200 sinn ?

201

202 L2 : Ech probéieren och oft Saache mat Spiller ze maachen oder och Vokabelen, wann e Kand
203 wat Schwieregkeeten huet auswenneg ze leieren. Mir hunn sou Vokabelskëschten dass se
204 dann wëssen, einfach Strategië mat un d Hand ginn. Wei kann ech dat maachen ? Oder och
205 dass eent wat Dyslexikerin ass, dat huet et zwar vun der Appui's Joffer, mee e Lieslineal, dass
206 hat wierklech weess "Ok wou muss ech, wou sinn ech drun ? Wou sinn ech an der Linn?", well
207 et mam Fanger och net eens gëtt. Ech probéieren och oft Saachen ze maache wei, keng Anung,
208 Hörverstehen eng kleng Sequenz. 4 Minuten. Awer da sinn et mei su Rätselen. Dann gesinn si
209 dat alles vill mei spilleresch un. Oder Escape Games hunn ech och esou e Buch mat Rechnen.
210 Dat heescht fir si ass dat dann éischer e Spill wei en pure et dure Rechenexercice. An ech
211 mengen dat motivéiert d'Kanner dann och, wann's de hinnen eng Vilfalt un Exercicer ugëss an
212 net nëmme sees. Bon dëst Joer ass et elo, also déi lescht puer Wochen ass et elo effektiv bësse
213 mei pure et dure gi wéinst den Epreuvë. Et huet e natierlech och e Programm deen ee muss
214 fäerdeg kréien, mee soss probéieren ech do och wierklech ofzeweisselen. Och elo wéi haut
215 haten si zwou Stonne WP. No énger Stonn soen ech : „Sou lo kommt der an de Krees“ an da
216 maachen ech e Spill mat hinnen. Dat ka sinn, keng Anung, wat hat ech elo lescht Kéier? E
217 Rootspill, dann hunn ech en Objekt am Kapp gehat oder et war mam Rechne sot ech „Ich bin
218 ein Rechenzeichen, mein Resultat nennt man Summe“ an dann hunn si missen Additioun soen
219 an esou. An si fannen dat mega an si gesinn dat als Spill un an net, an dann hues de awer nach
220 sou bësse Leierkompetenzen widderholl an dann hunn se nach Bewegung, well da wann si
221 et richtig hu mussen si sech ob Knéie setzen, ob de Stull stellen, erof sprangen. Dat heescht
222 et ass och bëssen eng Bewegungspaus mat dran a voilà.

223

224 I : Dann jo villäicht eben d Aspekter déi's du als grondleeënd wichteg häls, wann et eben an d
225 Aarbecht mat Schülerinnen a Schüler mat de spezifesche Besoine geet ?

226

227 L2 : Verständnis. Definitiv Verständnis. Ech mengen dat ass mega wichteg. Et stécht een net
228 an der Haut vun deene Kanner. Ech mengen déi Kanner mussen haut vill, vill, vill matmaachen.
229 Vill mei wei mir. Si kréie vill mei en Input, och duerch déi sozial Medien. Si sinn iergendwéi
230 hunn ech d Gefill am Dauerstrom. Ech weess zum Beispill, dass mir als Kand ni opgefall ass
231 wei séier en Dag em war. Hunn ech ni sou zur Kenntnis geholl. Mat 16 hunn ech du geduecht:
232 "Freck 4ème goug wierklech elo séier." An si soe mir schonn "Joffer, dat Joer, lo si mer Mäerz
233 a lo geschwënn si mir net mei hei" an ech mengen si mierken einfach den Dag, hunn ech d
234 Gefill, ass esou voll ëmmer an dofir Verständnis. Sou lo drifften ech ërem oof, pardon. An jo,
235 ech weess et net, sech ob Aanhéicht mat de Kanner ze treffen, Froen ze stellen "Wéi geet et
236 der haut oder wéi kann ech der hëllefen ?" Well ech soen och ëmmer mat mengem Meedchen
237 hei : „Falls de net gelies kriss oder ech hu vergiess der eng Kopie ze maachen, dann komm bei
238 mech. Dann hunn ech et vergiess. Du hues all Recht mech drop opmierksam ze maachen. Mee
239 ech denken och heiansdo einfach net drun.“ Mëttlerweil ass et dran am Ufank, dass ech
240 geduecht hu fir him säin Wocheplang ob A3. Ech wëss net wéi oft ech et vergiess hunn. Mee
241 ech sot „Et ass wichteg, dass du et sees.“ Dat heescht och hinne weisen, dass een och e
242 Mënsch ass. Och mol Saache vergiesse kann. Mee dass et wichteg ass, dass si eis och drun
243 erënneren. An eben och, dass een sech net schumme muss, well ech hunn heiansdo d Gefill,
244 dass se dann eppes, wei das Leselineal, se wëllen dat dann net benotzen, well se net wëlle mei
245 extra si wei déi aner. An ech probéieren dann an dem Fall, wann ech wees dee fillt sech
246 onwuel, ech hunn e Buch dat nennt sech „Alle Behindert“ an do sinn ebe Kanner déi krank
247 sinn, mee awer och Kanner déi dann, ech weess et net, en Tick hunn oder eng domm
248 Ugewunnecht oder esou. An ech soen och kuck ech hunn och eng Behënnerung. Ech brauch
249 mäi Brëll. Et si Momenter do brauch ech en net, mee dat ass meng Behënnerung, ech hunn
250 den eben och. An einfach hinne soen, dass si sech net. An hei geet dat mat der Klasse mega
251 gutt. Mee jo dat ass halt och nach esou e Volet, dass se Angscht hunn, dass de Geck mat hinne
252 gemaach gëtt.

253

254 I : An da weis du deng Coursë villäicht och plangs, fir si individuell ze ënnerstëtzen ? Also weis
255 du beim Plange virgees?

256 L2 : Ech muss soe beim Plange maachen ech et éischer manner. Ech kucken ëmmer wei d
257 Kanner dann drop reagéieren. An wann ech et zum Beispill weess bei dem enge wat
258 Dyslexikerin ass, dass si zu zwee dierfen maachen. Dass een him den Text virliest an hat da
259 matliest. Dat ass mei während der Stonn selwer wou ech dann sou Hëllef ginn, mee ech
260 maachen dat selte virdru muss ech gestoen. Dat maachen ech.

261

262 I : Genau an dann eben och, bon dat hues de amfong elo schonn erwänt fir si eben an de
263 Cours ze involvéiere, wei een do mat der Erausforderung bëssen ëmgeet? Dass een si kann
264 individuell ënnerstëtzen. Mee dass si och trotzdeem um Cours deel kennen huelen an net
265 exclus ginn.

266

267 L2 : Ech mengen dat hänt och ëmmer bëssen dovunner of wou d Kanner Schwieregkeeten
268 hunn a wéi gravéieren se sinn. Wei gesot ech hunn elo am Moment eng Beispillklass wei se
269 am Buch steet. Ech weess awer och, dass mech nächst Joer aner Saachen erwaarden. An ech
270 weess och do ass et net ëmmer einfach ass. Och wann d'Kanner an den Appui ginn oder an
271 den Accueil, du hues awer ëmmer d'Gefill si verpassen eppes vum Programm an do maachen
272 ech dann net vill oder soen "Hei dir braucht déi Aufgaben elo net ze maachen oder dir kritt bis
273 Méindes Zeit an da kenn der déi Aufgabe maache wann der se wëllt maachen". Mee et sinn
274 och Kanner einfach wou ech soen, déi brauchen och net all Exercice ze maache well, dat klenge
275 elo esou béiss, mee et bréngt näischt. Weess de wei ech et mengen ? Et frustréiert si just mei,
276 et setzt si mei ënner Drock an du weess genau ob wat et hinaus leeft. Weess de ? An dofir
277 soen ech da muss een och heiansto mol einfach soen, ok, net e Programme réduit, dat ass elo
278 net dat richtegt Wuert, mee een bis zwee Exercicer wou ee seet: "Ok, komm dass ok." Oder
279 mol e Blat villäicht vun engem mei einfache Buch, vun engem Cycle, wann ech elo am 4.2 sinn
280 aus dem 4.1, aus dem 3.2, dat maachen ech och emol alt wann et wierklech net geet.

281

282 I : Okay. An dann nach als lescht Fro elo zur Inclusioun, eben weis du mat der, also mat der
283 Heterogenitéit ëmgees a wéi eng Differenzéierungsmoosnamen dass du hells, bon du bass
284 scho bëssen drop agaangen, wann nach aner Saache iergentwéi sinn ?

285

286 L2 : Nee eigentlech net. Also wat ech och ganz oft maachen, dat hunn ech elo nach net gesot,
287 ass wann et Lektüstexter sinn oder och an der Mathé, kucken ech wann et esou wéi zum

288 Beispill bei de Sachaufgaben, dass ëmmer dann een hunn dee schwaach am Däitschen ass an
289 een dee staark Däitschen ass. Respektiv een dee schwaach am Rechnen ass an en de staark
290 am Rechnen ass, dass si sech géigesäiteg kennen ënnerstëtzen. Natierlech kann een elo soen:
291 "Jo ok, mee da seet den engen dem aneren d'Äntwert fir". Kloer. Mee wann ech et zesummen
292 am Krees maachen ass och net ginn dass si et verstinn. An ech hunn ëmmer d Gefill wann d
293 Kanner et matenee maachen, si hunn eng aner Aart a Weis sech et ze erklären ; ob mei enger
294 kandgerechter Sprooch. Well fir eis ass et evident dass d'Äntwert esou ass a fir eis ass et
295 logesch, mee fir verschidde Kanner ass dat net logesch. An ech mierken dann heiansdo, dass
296 ech mech ëmmer widderhuelen no enger gewëssener Zeit. Ech probéieren dann ëmmer mei
297 einfach ze erklären, mee iergendwann kommen ech och u meng einfachste Grenz an da soen
298 ech einfach sou "Da kuckt mol eng Kéier mat engem aneren Kand oder gei mol eng Kéier bei
299 en aneren Enseignant, villäicht kann deen der et ob eng aner Aart a Weis erklären déi's du
300 besser verstees" an dat fannen ech klappt bis elo ganz gutt. Och sou Liestexter ëmmer zu zwee
301 an zwee maachen oder Aufsätz zu zwee schreiwe, well da kann deen een, deen ass villäicht
302 mei kreativ an deen aneren ass awer villäicht besser am Sproochlechen an dann ergänzt sech
303 dat ëmmer immens gutt. Voilà.

304

305 I : Dann eben elo bëssen d'Kombinatioun vun deenen zwee. An wéi engem Mooss mengs du,
306 dass de Churermodell déi Diversitéit vun deene Schüler a Schülerinne berücksichtegen kann ?
307

308 L2 : Ech hunn dëst Joer ee Jong dee ganz schwéier setze ka bleiwen. Deen huet Hummelen am
309 Hënner. An grad bei him mierken ech, dass him dat heiten immens immens gutt deet. Also dat
310 huet d Mamm mer och scho gesot, well mech steiert et net wann hee steet wann heen seng
311 Aufgabe mécht. Dat heescht hie steet dann och mol hei. Et geet net mol beim Steipult, mee e
312 steet esou bei sengem a mech steiert dat dann net. Oder ech sinn och zum Beispill e Mënsch
313 ech setze ganz oft mam Been ënner dem Hënner oder am Schneidersätz an si dierfen dat bei
314 mir. Well ech einfach fanne jidderee soll säi Setz fanne wei en sech spiert. Och wa mir am
315 Krees sinn a mir liesen en Text, dann hunn ech zum Beispill déi eng setzen um Buedem mam
316 Déngens um Hocker. Déi aner setze mam Réck widdert der Mauer a strecken d Been. Soulaang
317 si oppassen ass mir dat dach Schnurz wei si setzen, well ech soe mer ech hu léiwer si passen
318 ob an si setze komfortabel, wei wann hei eppes ass an da sinn se rëm do amgaangen oder dee
319 schaukelt an ne. An dat ass och eppes, si knëschelen guer net mei. Dat heescht si si wierklech

320 mat de Gedanken, si si vill mei konzentréiert an dat huet nämlech och d lescht Joer
321 d'Surnuméraire gesot di Déchargen hat bei mir an der Klass. Well hat war am Ufank, et war
322 eng eeler Damme, et ass och elo a Pensioun a war bëssen sou am Krees "Uh. An et ass sou
323 wansinneg, ech hätt dat net geduecht, mee déi pechen engem un de Lepsen." Bon dat sinn
324 och elo si. Natierlech kann dat sinn dass dat nächst Joer net mei esou ass. Mee ech hunn
325 einfach d Gefill, well si sech just déi Véirel Stonn am Krees, wou si sech solle konzentréieren,
326 dass déi Konzentratioun einfach vill mei do ass. An ech hat och nach ni eng Klass déi esou
327 wéineg geschaukelt huet. Well si einfach net ze schaukele brauchen, well si wësse wann se
328 klunsche wëllen huelen si sech déi Still déi dofir gemaach sinn, wou si sech net kenne wéidoen.
329 An ech hunn hinnen effektiv och esou Etiquettë gemaach mat Bewegungspausen. Dat heescht
330 wann si eng Bewegungspaus wëllen, da ginn si mir d'Etiquette an da ginn si eraus. Et hellt bal
331 keen se. Firwat ? Well si hei de ganzen Zeit am Mouvement sinn. Well si net zwou Stonne um
332 Stéck mussen ob hirem Stull setzen hannert dem Dësch an dat fannen ech einfach. Du gëss de
333 Kanner eng immens Fräiheet a grad bei esou Kanner déi hyperaktiv sinn oder esou oder haut
334 potentiel. De Schüler wou ech elo gesot hunn deen ass eben ob HP getest, also deen ass getest
335 ob en héichbegaabt ass an heen huet Wochen do ass heen, trängt e mega, well e mega an
336 de Wolleken as. Mee et ass net schlëmm well hee weess: "Ok ech mussen lo Gas gi, well ech
337 muss bis e Freide fäerdeg ginn." En huet awer och Deeg do ass hie Mëttwoch oder
338 Donneschdes scho fäerdeg an ech hunn e Wahlomatho stoen, dat sinn esou fräiwëlleg
339 Aufgaben. Dat ass e Container mat all de Fächer, do sinn da mol Puzzelen dran, Sudoku, Rush
340 Hour, dat ass dee mat de Camionen, Autoen als Spill oder och sou Detektivfäll wou si mussen
341 eraus fanne ween den Täter ass oder Logicals. Einfach mol eppes aneshtes wou si awer
342 trotzdem hiert Gehier ustengen an einfach mol eng aner Säit vum Kapp trainéieren an dat
343 fannen ech einfach immens flott. An dat hues de halt net wann's de Bänken an der Rei do
344 stoen hues an du stees virun der Klass an du sees wei et geet. Ech hat een Enseignant a
345 mengem Stage, a mengem allerleschte Stage, an dee sot "À l'école ce sont les enfants qui
346 travaillent ; l'enseignant travaille à la maison." An ech fannen dat ass richtig. Also am
347 Moment setzen ech ganz vill do an ech maachen näischt. Natierlech verbesseren ech a
348 preparéieren, mee si schaffen ech géif bal soe 85% vun der Zeit ouni mech, eleng. Also
349 wierklech wierklech vill an si hunn esou en enorme Sprong gemaach. Si sinn esou onmoosseg
350 selbstänneg ginn, also dat muss ech wierklech soen duerch de Wocheplang, duerch de
351 Churermodell. Si mussen selwer probéieren ze verstoen an et huet een, ech hunn ëmmer sou

352 d Gefill "Oh mäi Gott du hues elo net genuch gemaach ? Hunn si genuch geleiert ? Hunn si
353 genuch verstanen ?" An ech stelle mech ëmmer rëm a Fro. Well ech och sou e Mënsch sinn an
354 da soen ech mer "Nee du bass sou eng schlecht Joffer." Mee à la fin du compte soen ech
355 mer "Nee si hunn esou vill Positives dovunner gedroen". Also ech si pro Churermodell. Ech
356 fannen zumools hautdesdaags mat all de Problemer déi Kanner hu. Et misst einfach jidderee
357 vill mei esou schaffen, well si kennen sech keng Stonn mei um Stéck konzentréieren, dass en
358 Enseignant virun der Klasse labert dat geet einfach net. Ech kréien et och net hin.

359

360 I : Jo kloer also et ass och, amfong ass och eng Stonn extrem laang.

361

362 L2 : Majo nee eben. Ech hat elo an der grousser Vakanz eng Formatioun, en 1. Hëllefscours
363 beim CGDIS. E war mega interessant. No eng an enger haalwer Stonn war ech sou „Pf, et ass
364 wierklech laang.“. Ech heekelen, ech hu bemol meng Heekelsaachen rausgeholl an ech hunn
365 ëmmer nach matgeschafft. An der Mëttespaus koum de Pompjee da bei mech an da sot en zu
366 mir: „Also ech sinn impressionéiert, dass de sou vill matschaffs an awer nach heekele kanns.“
367 An du sot ech: „Jo mee ech kann net vu menge Schüler verlaangen, dass si sech déi ganzen
368 Zeit musse konzentréiere wann ech et selwer net hikréien.“

369

370 I: Ma da villäicht, wéi eng Ännerungen's du gesäis wat d'Inklusioun vu Schülerinnen a Schüler
371 mat Léierschwieregkeet, wann's de vergläichs weis de elo schaffts par Rapport zu weis du virun
372 dem's du mam Churermodell geschafft hues, gesäis.

373

374 L2: Ech mengen d'Kanner hunn einfach mei Zeit, wat si sos net haten. Wann ech, mee dat ass
375 och mam WP huet dat dann och ze dinn, well ech ebe mam Wocheplang schaffen. Et ass net
376 mei den: „Ok dir hutt elo 20 Minutten Zäit den Exercice ze maachen.“ an dann „Wenn ass
377 fäerdeg? Ok 10 Stéck sinn der fäerdeg, 3 Stéck net. Wat hunn déi 3, déi 3 mussen en da mei
378 spéit maachen.“ An wat ech hei ganz oft maachen ass, dass ech soen: „Mat den Exercice, wann
379 dir fäerdeg sidd schafft der um Wocheplang.“ Dann ass keen den do setzt an d'Deimecher
380 dréint. Déi, déi mei laang brauche falen net ob well déi aner och rëm iergendeppes schaffen
381 an et ass keen do, den den anere ka pisake well en sech langweilt. An ech mengen do, déi
382 Kanner falen do net méi sou op mengen ech, dass déi iergendwéi aneshtes sinn oder net an
383 d'Norm falen oder weis de et wëlls nennen. Jo an ech mengen si kréien och, also géif ech lo

384 mol soen, déi gewëssen Opmierksamkeet déi se och brauchen, well ech zu de WP-Stonne jo
385 fräi sinn. Dat heescht wann si meng Hëllef brauche kennen si bei mech kommen an ech huele
386 mir dann och déi Zäit fir si. An wann dat 10 Mol hannert eneen ass, dann ass dat eben sou.
387 Ech hunn do och sou Systemer wann si eng Fro hunn, kennen si hier Klammer dohinner hänken
388 an da weess ech genau: „Ok dat Kand huet elo eng Fro, dat Kan dass fäerdeg, dat Kand muss
389 ob d'Toilette“ a voilà dat heescht, se fäerten dann och net mech ze froen. Well ech mierken
390 och wann et am Krees ass an ech soen „Hutt der verstanen?“ „Jo“. Si hunn ëmmer alles
391 verstanen, alleguer, ëmmer all. „Ok da gitt maacht déi Aufgab.“ Dann mierken ech et jo. An
392 dann, ech ginn, ech sinn och keent, ech ginn och net duerch d'Bänken an ech kucke mir et un.
393 Ech loossen si schaffen. Wann si fäerdeg sinn hänke si hier Klammer ob, dass si verbessert
394 wëlle ginn. Ech verbesseren et dann, ech ruffen si bei mech a wann ech da gesinn et si vill
395 Feeler, du hues et net verstanen, mir kucke gläich a wann et da just en ass, huelen ech dat bei
396 mech bei d'Pult mee wann dat awer 4-5 Kanner sinn, soen ech „Ok dir kommt nach eng Kéier
397 an de Krees“ an dann erklären ech deenen et nach eng Kéier am Krees. An da kennen déi aner
398 awer am Wocheplang schaffen. Dat heescht du hues ni e Leerlauf. An do weess ech awer, dass
399 ech dat ganz oft hat wéi ech nach Kand war. Dass ech dann do sutz an dann hunn ech schonn
400 déi 10 nächst Sätz gemaach an da war ech jo schonn erëm fäerdeg an also du bass ëmmer sou,
401 du waars ëmmer mei wéit wéi déi aner an iergendwann hues de dech gelangweilt. An wat
402 mécht e wann engem langweileg ass? Fänkt en un toopesch Saachen ze maachen. [Laacht]
403
404 I: Du has och scho lo ebe mat, dat selwecht eben ob héichbegaabte Schüelerinnen a Schüeler,
405 well déi oft vergiess ginn. An der Inklusioun geet et jo och dreems, déi mat anzebannen.
406
407 L2: Jo natierlech, et huet en ëmmer mei den Drang de Kanner, déi no ënne soen ech mol
408 differenzéiert ginn, wéi déi no uewen. Dat ass eben sou. Well och wéi d'Sekretärin vun der CI
409 hei war fir ze kucken, hat sot dunn: „Cycle 4 Klasse Plaz ze kréien an den
410 Héichbegabungsgruppen ass net sou evident“ an du sot et awer och direkt „Ech maache mir
411 hei keng Gedanken, dass en déi Opmierksamkeet kritt, déi e brauch.Et sinn aner Klassen do
412 ass et mei urgent. Wann hie keng Plaz kritt, dann ass hien trotzdeem gutt hei.“ An dat hunn
413 ech en immens schéint Kompliment fonnt an dat schwätzt dann och fir de Churermodell.
414

415 I: Dann eben och villäicht a wéifern's de dann déi Léierstiler, d'Léiergeschwindegkeeten hate
416 mir jo schon, a wéifern de Churermodell do eben et erméiglecht, d'Léieren dodrunner
417 unzepassen.

418

419 L2: [laang Paus: 10 sec] Jo, ech weess et net. Ech froe mech grad ob ech net do scho geäntwert
420 hunn. Doduerch dass de all Intro oder all Erklärungen zesummen am Krees mëss, wou si
421 wierklech wierklech mat de Gedanke sollen dobäi sinn an dono sees probéiert lo. Dass si
422 einfach essaye, try and error an da voilà wann et dann net, da muss du kucke wou ass de
423 Feeler. An dann erkläers de et deenen nach Kéier. Mee du muss net mei all sichen. Dat heescht
424 do mëss de da schonn erëm eng Differenziatioun. Déi déi enz gi léis de an dann heiansdo sinn
425 et dann och Kanner, déi ech warscheinlech da gesot hätt: „Ech halen déi an dem Grupp“, déi
426 awer eleng gutt enz ginn. Dat heescht si kennen sech och beweisen, sech selwer an och dem
427 Enseignant, well heiansdo ënnerschätzt e selwer mol Kanner. Oder si kennen eppes wou's du
428 guer net domadder gerechent has. Ech weess lo net ob dat fir dech deng Äntwert ass.
429 [Laachen]

430

431 I: Dann villäicht bëssen ob Zesummenaarbecht tèschent dir, de Schüler, Schülerinnen an awer
432 och den Elteren, wéi dat sech villäicht geännert huet?

433

434 L2: Dach, dass mei dass ech och mol soen: „Ok, mir liesen dann den Text zesummen. D'Froen
435 dierft dir dann zu zwee an zwee beäntwerten.“ Dat heescht et ass, ech schaffen dëst Joer
436 wierklech ganz ganz vill a Gruppen, an zweeer Gruppen, dréier Gruppen. Och well ech mat
437 Projetswoche schaffen, wou si dann e Projet musse maachen, Präsentatioune musse
438 maachen. Klappt mei oder manner. Also et huet e Kanner, déi ecken och mei u wéi anerer.
439 Oder wéi och mäin Héichbegaabten, de mengt dann och ëmmer Recht ze hunn an dann ass et
440 natierlech och schwéier, mat enger Grupp ze schaffen. Dat ass eben och esou. Et huet en
441 natierlech och seng Favoritte mat deenen e besser ka schaffen. Mat den Eltere muss ech soe
442 sinn ech och ganz positiv iwwerrascht. Ech hat ebessen Bedenken a muss ech och soen
443 Angscht, well ech eben och am Congé parental war an ech hunn déi zwee Joer wou ech am
444 Congé parental war réischt hei ugefaangen an du war ech och ob eng, Eltere getraff, déi net
445 sou mam Wocheplang averstanen waren. Déi fonnt hunn dass Frontalcours Unterrecht awer
446 géif méi bréngen a wat e mei Blieder mécht, wat en natierlech mei léiert. An ech sinn der

447 Meenung et ass net d'Quantitéit an der Schoul déi zielt, et ass d'Qualitéit déi zielt. An dofir
448 war ech immens immens ängschtlech muss ech soen. Well et natierlech fir si e Changement
449 ass, virun allem well et och eng Klass ass déi vun engem Enseignant kennt de just frontal schafft
450 a guer net oppen an ebe jo. An do hat ech eben eng Mamm, mir hunn en early Check-in, dat
451 heescht de 14. September kennen si schon d'Schoulsäck an hier Bicher an alles bréngen an
452 natierlech kommen d'Elteren dann och virwélzen. "Ween ass déi nei Joffer? Wéi ass de
453 Klasesall?" An waren se „Uh ok“ an du sot eben eng Mamm och „Il faut aller avec le temps.
454 Le cours frontal est démodé.“ Voilà dat war dann och e Feedback. Oder et war e Papp de war
455 während dem Bilansgespréich esou begeeschtert, dunn huet de mol all Hocker ausprobéiert.
456 [Laachen] Also ech muss wierklech soen, an och zwou Mamme gesot hunn, dass hier Kanner
457 immens selbststänneg gi sinn. Och a punkto sech organiséieren, dass si dat ebe virdrun eben
458 net waren. Also ech muss soen, do kréien ech wierklech och alles wat autonom, wat den
459 Autonomenvolet, awer och scho virdrum mam Wocheplang, dat muss ech wierklech soen, dat
460 krut ech bis elo ëmmer als Feedback. Vun de meeschten Elteren. Net ëmmer vun allen. An
461 dann ass eben och wie gesot, et si Kanner déi net domadder enz ginn an da muss en sech eben
462 domadder upassen. Ech kann awer och net komplett ob de Wocheplang fir déi Kanner
463 verzichten. Dat muss en dann och ëmmer bësse kucken, dass, et kann en et och leider net
464 ëmmer jidderengem gerecht maachen. Et ass immens schwierig. Mee also bis elo nëmme
465 positiv Erfarunge mat deenen Elteren déi ech hat. Wat ech lo nach Schued fannen ass, dass
466 bis elo ech dat eenzegt hei an der Schoul si wat esou schafft. Dass kee roude Fuedem dobäi.
467 Mee gutt dat ass eng aner Saach.

468

469 I: Dann villäicht weis du de Léierfortschrett vun hinne bewäerts? Also eben och villäicht
470 Ännerunge mam Churermodell.

471

472 L2: Ech maache keng Prüfunge mei. Ech maache Checkpoints. Dat heescht ech well wierklech
473 eng Kéier ob de Punkt bréng wat si kennen. Déi si meeschtens sinn déi och just eng Recto-
474 verso Säit. Meeschtens brauchen si och just eng hallef, dräivéierel Stonn. Ech maachen
475 natierlech och mol mei laanger, sou ass et net, sou si dann och ebessen mei gefrot kréien. An
476 dann hunn ech dono en Tableau mat de Kompetenzen déi an deenen Exercice geschafft an
477 dann hunn ech d'Bewäertung „Das muss ich noch üben“, „Das kann ich schon“, „Ich bin
478 Experte“. Well ech, ech hat virdrum e System ausgeklügelt, also dat war sou komplex mat

479 Items, Prozenter, bah. Dat war an der Schoul virdu wou mer ob deng Déngens mat „très bien“,
480 „bien“ an ech sot amfong si mer an dem Plan d'études dass mir keng Bewäertunge mei dierfen
481 hunn an ech well och komplett fort dovunner. Beschten Beispill, ech hat zwee Jongen, den en
482 hat effektiv e Feeler mei wéi den aneren, mee den den awer mei Feeler hat war bei „Du kannst
483 das schon“ an den aneren war bei „Du musst das noch üben“. An do sot ech och zu hinnen
484 „Kanner dat ass är Bewäertung. An ech soen ëmmer, dir sollt déi net matenaner vergläichen,
485 well ech maache par Rapport zu iech. An wann ech weess, dass du Jempi amfong gutt bass am
486 Däitschen an du mëss lo do sou vill Feeler da soen ech mir Nee, das muss du noch üben. Wann
487 ech awer lo awer weess, dass den Theodor ganz vill Feeler, also ganz schwaach am
488 Franséischen ass, oder am Däitschen eben ass, da fannen ech villäicht awer 6 Feeler net sou
489 vill an da fannen ech dass hien dat awer scho ganz gutt kann.“ Dofir hu mir jo och déi
490 Performancen an de Bilan'en. An fir d'Kanner ass dat immens schwéier ze verstoen. Dat ass
491 immens schwéier, si sinn nach ëmmer bei dem „Ich bin Experte“, et muss alles do sinn an ech
492 mierken dat ass esou an deene Käpp verankert. Ech weess och net ob dat domadder ze dinn
493 huet dass déi Item'en dono kommen an den Epreuven wou si dann och erëm verglach ginn.
494 An alles wat da ganz riets ass ass da Classique, an et muss jo jiddereen ob de Classique. Keng
495 Anung. Mee ob alle Fall sou schaffen ech. [Laachen]

496

497 I: Dann villäicht puer spezifesch Beispiller vu positiven Effekter ob dat inklusiivt Léieren, wat
498 de Churermodell lo spezifesch ugeet.

499

500 L2: Jo. Kanner zum lwwerlee ureegen. Well ech eben och, wann ech da Moies starten och mol
501 sou eng Fro an d'Déngens geheien oder da liesen ech e Buch wat mei philosophesch ass an
502 dann och froen „Firwat hunn ech dat gelies?“. Bon, dat ass warscheinlech well ech esou sinn.
503 Ech liese mat hinne ganz vill Bicher déi dann och zum Thema da passen, wéi zum Beispill hate
504 mir eent iwwert Rassismus an esou. Ech fannen duerch de Krees sinn si immens empathesch
505 ginn. Well ech fannen Empathie ass an eiser haiteger Gesellschaft pfff. Dat heescht, ech weess
506 dass ech dëst Joer net genuch Aufsätz gemaach hunn, ech hätt dat vill mei misste maachen.
507 Mee ech hunn immens vill ob dat Soziaalt geheft, also mech baséiert. Well ech dat och eben
508 an dem Krees, mam Moieskrees ëmmer ganz wichteg fonnt hunn. An do fannen ech dat huet
509 e sozialen immens groussen Impakt. Si sinn immens grouss ginn. Als Beispill et ware puer
510 Kanner deenen et net gutt gaangen ass an déi haten dat ob den Ziedel geschriwwen, fir dat

511 ech hinne weisen „Voilà mir geet et och net ëmmer gutt. Ech hunn am Moment d’Gefill ech
512 sinn net sou eng gutt Joffer, wei ech kéint sinn.“ An am Plaz dass si mir drop geschriwwen
513 hunn „Nee Joffer dir sidd déi bescht“ hunn si geschriwwen „Och eng Joffer dierf eng Kéier e
514 schlechten Daach hunn. Sou laangs de däi Bescht mëss, ass et gutt genuch.“ Wou ech du war
515 „Freck, wat hunn déi, ne“. An dat fannen ech zum Beispill immens wichteg an dat sinn si sech
516 och bewosst ginn, well se vill hëllefen oder well si dann och gesinn hunn a Gruppenaarbechten
517 „Ok den doten ass villäicht net sou gutt, da musse mir de matzéien an den iergendwéi
518 ënnerstëtzen a mat hëllefen.“ An e Verständnis mat opgebaut fir e fir den aneren. Wie gesot
519 et kann och sinn dass et un der Klass ass an dass wa mir eis an zwee Joer nach eng Kéier treffen
520 an du stells mir déi selwecht Froen äntweren ech dir villäicht eppes komplett aneres. Ech
521 weess et net. Dann eben och dat autonomt Schaffen, Verantwortung par Rapport zu sech
522 selwer: „Wei deelen ech mir meng Zäit an? Och doheem, dass ech fäerdeg ginn?“ an ech soen
523 all Joer menge Kanner: „Haalt är Hausaufgaben net bis Donneschdes. Probéiert et och net.
524 Well et ass bis elo nach keen den et gepaakt huet.“ An et well all Joer en Held mer et beweisen,
525 dass en et kann. An voilà, mee dann hunn ech och déi, déi Méindes, Dënschdes alles maache
526 fir dass se de Recht vun der Woch frei hunn. An dann hunn ech anerer déi Sport hunn, Fussball,
527 Musek, déi wëssen dann „Ech ka Méindes einfach net. Et geet net. Dann muss ech mir déi aner
528 Deeg esou opdeelen dass ech...“ An dat mengen ech, dass d’Verantwortung fir hiert Liewen
529 iwwerhuelen. Ech mengen dat huet och ganz ganz vill dozou bäigedroen. An dann eben och:
530 „Ok, ech kréien eppes erkläert, ech probéieren et ze verschaffen, et ze veraarbechten. An da
531 probéieren ech dat unhand vun Exercice unzewenden.“

532

533 I: Dann ebe villäicht déi gréissten Erausforderunge fir dat inklusiivt Léiere mam
534 Churermodell. Dann eben déi bässe méi negativ Aspekter.

535

536 L2: Also wann's de et wierklech wëlls esou Gegliddert wëlls Differenzéieren. Also wann's de
537 sees: „Ech maachen e Programm fir den Niveau Socle, an dann e Programm fir den Niveau
538 Avancé.“ Do scheitern ech. Also dat, ech kréien dat net hin. Ech weess och, dass
539 de [Schoulmeeschter aus enger anerer Schoul] mat senger Lernstrasse, wie gesot ech hu
540 probéiert mech dodrunner ze inspiréieren an Nee. Ech hu gesot ech muss och kucken, dass
541 ech dat iergendwéi kann, dass ech dohannert ka stoen. An nee, dass war zum Scheitern
542 verurteilt. Ech weess et net. Wei gesot, de Mathésprogramm war sauwill Aarbecht, ech sutz

543 wierklech Stonnen a Stonnen do. An mäin Häerz huet geblutt wei ech gesot hunn: „Nee du
544 mäss et lo net. Du léis et elo sinn.“, mee et hätt näischt bruecht. Also ech kann dir en herno
545 eng Kéier weisen, et war wierklech... Mee ech weess et net ob dat och einfach sou eng Saach
546 ass, dass de si da komplett lafe léis. Mee de Problem den ech nach gesinn, ass d’Elteren, an
547 ech muss mech awer nach virun den Elteren, wei soll ech soen, verantworten kennen. Ech
548 muss hinne soen: „Ok, se sti par Rapport zum Plan d’Etudes. Wou stinn se.“ An ech fannen et
549 immens schwierig, déi eng hänken hannendrun an da soen si: „Jo mee dir hudd jo ni eppes
550 zesummen mat hinne gemaach“ an do dinn ech mech immens schwéier domadder.

551

552 I: An awer sos lo nach méi ob de Churermodell bezunn ass näischt?

553

554 L2: Nee, wie gesot bei hinnen ass dat Bannendifferenzéieren, dass de effektiv 3-fach
555 Differenzéieren, do dinn ech mech schwéier. Awer sos de Lernkreis hunn ech just fir mech
556 ganz positiv, ech hat wierklech mega Schiss mee wierklech mega mega positiv. An och déi fräi
557 Sätzplazauswahl. Well ech soe mir „Du bass jo trotzdeem nach den Enseignant.“ Ech hu lo hei
558 meng Jongen, déi sech lo säit zwou Wochen ëmmer rëm nieftenee setzen. Ech sot: „Hei dat
559 gett neicht. Dir setzt lo net mei niewenteneen.“ Dass e jo awer nach ëmmer de mam Hiewel
560 am Grapp a wann et lo rëm besser geet dierfen se dann och rëm zesumme setzen. Oder wou
561 ech och soen: „Ok ech mengen du kriss dech hei net konzentréiert. Setz dech mol eleng.“ Mee
562 sos fannen ech d’Konstellatioun wierklech, wie gesot ech fannen sou en oppenen Raum, dass
563 en eng Kéier en hei rakomm den huet gesot: „Freck ech fille mech an dengem Klasesall wéi a
564 menger Stuff.“ Dat ass dach mol e schéint Kompliment. [Laacht]

565

566 I: Dann villäicht nach eng Kéier kuerz ob d’Zesummenaarbecht mat den Enseignanten fir
567 Kanner mat spezifische Besoinen, ob dat lo den I-EBS, d’Appuis-Léit, d’ESEB, wéi dat villäicht
568 ofleeft oder ob's du do Ënnerscheeder mierks tèschent ech schaffe mam Churermodell an ech
569 hunn net mam Churermodell geschafft.

570

571 L2: Nee guer net. Ech muss soen do hu mir hei um Cents eng immens Chance. Souwuel mat
572 der I-EBS wéi och mat den Appuis-Leit, déi sinn, 100% ënnerstëtzen déi eis. Déi stinn 100%
573 hannert eis. Ech hat dat a mengem ale Gebai leider guer net, dofir weess ech dat wierklech ze
574 schätzen. Mee dat mécht, dat ass elo net en jeu vum Churermodell. Wat ech eben ëmmer

575 probéieren, well ech effektiv vill va et viens hunn, den e geet an den Accueil am Däitschen,
576 den aneren am Franséischen, an dann hunn ech der eben 3 Stéck am Appui. Déi sinn dann
577 ëmmer zu verschidde Zäite fort, da probéieren ech ëmmer wann den en am Franséische
578 raus ass, an der Stonn Däitsch ze maache fir dass déi dat dann net verpassen. An wann déi am
579 Appui si maachen ech dann eng Wocheplangstonn. An da bon, si mécht, d'Appuisjoffer mécht
580 haaptsächlech Lesetraining mat hinnen. Dat heescht si schaffen och net um WP, mee wann
581 ech lo bei engem gesinn „hei dat doten huet lo guer näischt verstanen“ an dat geet Freides
582 eleng bei d'Appuisjoffer da soen ech: „Hei schaf datdoten eng Kéier mat der Joffer ob.“ Genau.
583

584 I: Dann villäicht ob's du villäicht iergendwéi Upassunge kéint's recommandéieren, wei en de
585 Churermodell mei efficace ob de lëtzebuergesche Kontext, oder och allgemeng, ëmsetzen.
586 Also ob lo do villäicht iergendeppes ass wou's du sees, dat misst e villäicht nach sou
587 optiméieren.

588

589 L2: Bon ech mengen et hänt och ëmmer bëssen dovunner of, wéi de Sall ausgesäit, wéi eng
590 Schoul lo opgebaut ass, wéi d'Enseignant mateneen schaffen. Well wei gesot, well ech eben
591 dat eenzeg sinn, an da grad am Cycle 4, et wier jo amfong mei sënnvoll vum Cycle 2
592 eropzekommen. Mee dorobber hunn ech ebe keen Impakt. Dann weess ech och, dass eis
593 Gemeng Budgetsméisseg extrem knausereg ass mat ënnerstëtzen. Ech weess dass zwee aner
594 Enseignant Hockeren ugefrot hunn, si kruten däin et accordéiert. Si mussen e Projet
595 rareechn. An dat fannen ech einfach immens Schued. Ech versti Budget, mee dass awer zum
596 Wuel vun de Kanner. An jo ech weess et net, dat sinn sou Saachen. Mee do hu mir leider net
597 vill ze soen. Mir dierfen zum Beispill hei, an do weess ech dass [Numm vun anerer
598 Schoul] aneshtes ass, mir dierfe guer näischt aus dem Ikea wéinst Brandgefor an sou. Dat
599 heescht alles wat mir bestellen, all Miwwelen déi mir hu muss mir ëmmer iwwert eis Gemeng
600 lafe loossen. Mir dierfen näischt selwer matbréngen, well dat ass net legal. An wann
601 d'Securitéit eng Kéier kennt huelen si alles raus. Et ass wierklech net sou cool, dofir ech si frou,
602 dass ech alles accordéiert krut. Well ech weess net ob et esou einfach ass fir den nächsten de
603 mam Churermodell an der Ville de Luxembourg well schaffen ob et sou einfach geet. Jo. Lo
604 hunn ech Déngens, wat war nach?

605

606 I: Upassungen um Modell oder...

607

608 L2: Um Modell selwer? Ech weess et net. Ech fanne bei deene Schwäizer Jofferen huet déi
609 Différenciatioun ëmmer sou einfach ausgesinn an déi fannen ech hei vill mei schwiereg.
610 Zumools wann ech sou Däitsch kucken, wou déi lëtzebuergesch Kanner awer wäit fir sinn an
611 d'Francophonen oder aner Kanner wie meng Primo-arrivanten déi hunn einfach keng Chance
612 doderrhannert ze kommen. Ech mengen et ass einfach vill dat, mee dat huet awer näischt mam
613 Churermodell ze dinn. Dat ass egal mat wéi engem Déngens wou Problemer hei bei eisem
614 Land. Do muss einfach ob anere Plazen eppes geschéien, mee e Wonnermëttel kennen ech
615 och net. Mee jo, ech fannen einfach de Churermodell erméiglecht der et einfach vill mei frei
616 ze schaffen a vill mei jo och mol aner Saachen ze gesinn. Bon dat hänkt natierlech och ëmmer
617 vun Enseignant zu Enseignant of. Ech fannen et zum Beispill och immens wichteg aner
618 Kompetenzen ze léiere wéi just „Ech muss en Aufsatz schreiwe kennen. Ech muss rechne
619 kennen. Ech muss hei kennen. Ech muss do kennen.“ Ech hat d'lescht mat hinne mam
620 Schoulmeeschter vum Turnen, well ech hunn d'Turnen oofginn, Lebenstraining. Do hate mir
621 Ateliere gemaach, déi eng hu geleiert wei en e Bett deckt, déi aner hu geseet, déi aner hunn
622 eng Plooschter gemaach an d'stabil Säitenlaach, déi aner hu Fënstere gebotzt. Einfach mol sou
623 Util'en déi en sou am Liewe mécht an ech weess net ob ech dat gemaach hätt wann ech
624 frontalen Unterrecht gehat hätt. Warscheinlech net esou.

625

626 I: Dann ofschléissend, weien inklusiivt Potential's du eben am Churermodell villäicht geséis?

627

628 L2: Oh ech hunn awer lo scho ganz vill gesot, nee?

629

630 I: Jo, oder sou ofschléissend villäicht, wann en dat sou kuerz misst resuméieren? An zwee, dréi
631 Sätz.

632

633 L2: Ech fannen du kanns einfach, mee dat ass éischer bei mir well ech déi WP Stonnen hunn,
634 mee dass ech halt mei individuell Zäit huele kann, fir déi Kanner déi mech brauchen. Wann's
635 du frontal Unterrecht hells, an si setzen an de Reien, fannen ech ginn déi Kanner awer ëmmer
636 iergendwéi verluer well si sech hannert engem verstoppe kennen. An hei am Krees geet dat
637 net, du erkläers an du mierks ass et ukomm oder ass et net ukomm. An ganz oft soen ech mir
638 dann och einfach: „Ok, si hunn et verstanen, looss se lo einfach mol“. An da mierks de schonn

639 déi eng déi do setzen an et geet guer näischt. An wat ech da ganz oft maachen ass, ech loossen
640 eng 10 Minutten, eng Véirel Stonn a verbessere mir zesummen, wann ech d'Gefill hunn et ass
641 net gaangen an da mussen si mir et weisen. Dat heescht dass en einfach vill mei ob d'Schüler
642 kann agoen an hinne mei Zäit araamt an och einfach mol d'Fräiheet, et well et ginn och einfach
643 mol Deeg wou e Midd ass a kee Kapp huet fir Rechnen a kee Bock huet Rechnen ze maachen.
644 Obwuel en awer villäicht frou a gäre Rechne mëscht, dann hält en sech dat villäicht ob fir en
645 aneren Daach. Dat heescht si kenne wierklech fräi schaffen a fräi entscheeden.
646
647 I: Voilà dat war et, villmools Merci.

8.3.3 Interview 3

3 I: Dann eben déi éischt Fro, weis du drop komm bass, fir de Churermodell an denger Klass
4 ëmzesetzen an och villäicht scho wie laangs du et mëss?
5
6 L3: Majo wie sinn ech drop komm, ech hunn ursprüngelech an der Schwäiz zu Fribourg studéiert
7 an ech hunn och eng Zäitchen do geschafft a sinn du zeréck ob Lëtzebuerg komm an hunn hei
8 ugefaange mat schaffen an hu mol sou bëssen d'Ënnerscheeder festgestallt tëscht dem
9 Schwäizer Schoulsystem an dem lëtzebuergesche Schoulsystem an ech sinn ëmmer
10 reegelméisseg dohinner zeréck gefuer. Och meng aal Aarbechtskolleegen dohi besiche
11 gaangen a meng bescht Kollegee wunnen och dohannen an dunn hat ech iergendwéi vun dem
12 Churermodell matkritt well ech mengen dass et och zum Deel hei bei eis thematiséiert ginn
13 ass mam [Léierpersoun aus der Schoul] an dunn hunn ech mech do bëssen agelies a wou dunn
14 dohanne meng Schwäizer Aarbechtskolleegin fir d'lesse getraff hunn ech him e bësse gezielt
15 an du sot hat „Jo, bei eis si scho Leit déi schaffen domadder.“ An du sot ech „Ah dat wier cool,
16 dat klengt interessant ob ech eng Kéier dierft kucke kommen.“ An dunn huet hat seng
17 Aarbechtskolleegin gefrot an du konnt ech dat kucke goen. Dat war de Moment e 5. an e 6.
18 Schouljoer also dat ass eng kleng Schoul dofir ass do ëmmer mat 2 Stufen zesummen an do,
19 dat huet mir immens gehollef fir mir mol sou eng Iddi, eng praktesch Iddi vun der Theorie ze
20 maachen. An bei menge Kollegee wou ech gewunnt a mat deenen hunn ech dann iwwert déi
21 Erfahrung wou ech beobachte war, dat alles hinnen erzielt an du sot eben de Kolleg „Ah jo bei
22 eis an der Schoul schafft och en domadder“ an ech sou „Oh mega cool, wéie Grad?“ an du
23 hien „Jo dat wier en drëtt Schouljoer“. Dunn sot ech „Oh mengs de du kéints eng Kéier froen
24 dat ech och do kéint kucke kommen?“. Dat war eben alles an der Woch wou ech grad do war,
25 hu mir dat organiséiert, du sinn ech och nach an déi Schoul kucke gaange jo an du hunn ech
26 och e ganze Moien bësse beobachtet a Mëttes nach bësse mam Schoulmeeschter mech
27 ausgetosch, och bësse meng Froe gestallt a mir Notte gemaach vun dem wei hien sou schafft,
28 wéi hien dat sou ëmsetzt an dat war fir mech dat huet mir sou richteg gutt gehollef „Wow, lo
29 sinn ech prett fir d'nächst Schouljoer fir dat ze probéieren.“. Dann hunn ech och vill iwwert
30 Instagram, Hashtag Churermodell, hunn ech och ëmmer mol rëm gekuckt, déi Zeit gouf et
31 zimmlech wéineg. Lo gett et schon zimmlech vill a jo genau an dunn hunn ech et ëmgesat.

32 Gestart sinn ech, Moment, mat engem 4. Schouljoer mengen ech an dat war am Joer 2020,
33 jo.

34

35 I: An dunn has du nach eng Kéier eng Paus wou's du lo...

36

37 L3: Jo genau, lo hat ech, waart wie war dat lo gaangen? Do hat ech déi Klass fäerdeg gemaach,
38 d'4. Schouljoer ganz an du krut ech eng nei Klass a vue dass ech du schwanger gi sinn, sinn
39 ech fir eng länger Zeit ausgefall well ech réischt am, dat war dunn am, ech hunn si ofginn am
40 1. Trimester 3. Schouljoer zum Schluss an ech sinn du réischt rëmkomm fir dat lescht Trimester
41 vun dem 4. Schouljoer an ech hunn du gesot ech géif d'Klass net zeréckhuele fir 1. Trimester,
42 den Ersatz soll fäerdeg maan an du sinn ech ob den Accueil gaangen an elo hunn ech nees rëm
43 mat dem heiten 3. Schouljoer ugefaangen.

44

45 I: Dat heescht du hues lo amfong 2 Joer Erfahrung sougesot, also 1 ganz an dann opgespléckt,
46 lo dëst an dat anert?

47

48 L3: An nee stopp, do hu mir effektiv eng Klass dertëscht vergiess. Nee do war jo effektiv nach
49 eng Klass dertëscht wou ech wierklech 3., 4. konsequent gemaach hunn. Dat heescht ech hu
50 4. gemaach, 3., 4., a lo nach eng Kéier 3. ... Ass dat richteg sou? Nee, da komme mir net mat
51 de Joren net raus. Ech muss dat nach eng Kéier rechnen. Ech soen dir dat nach eng Kéier mei
52 spéit Bescheid.

53

54 I: Ok, kee Problem.

55

56 L3: Mee ehm jo, ech hat gemengt do wier nach eng Klass dertëscht gewiescht mee ech
57 mengen ech verwiesselen déi.

58

59 I: Dann eben zur konkreter Ëmsetzung. Also wéi dat bei dir an der Klass ausgesäit? Och mat
60 deene 4 Pilieren, weis du mat deenen einzelnen Elementer schafft?

61

62 L3: Jo. Also bei mir ass et effektiv sou, dass d'Kanner de Schoulsaack virun der Dier stoen hunn.
63 Dat hunn ech mir och sou an der Schwäiz sou ofgekuckt, well dat amfong do ëmmer gemaach

64 gëtt, dass d’Kanner sech am Vestiaire, d’Jackett ophänken, si di Schlappen u fir an de Sall ze
65 kommen, an de Schoulsaack bleift dobaussen an dat huet mir scho vun Ufank u wéi ech
66 zeréckkomm sinn huet mir dat iergendwéi bësse gefeelt, well déi Schoulsäck ëmmer iwweill
67 am Wee stoungen. Ech fannen dass de Raum vill mei hier gëtt wann déi Schoulsäck dobausse
68 sinn. An da kommen si ra mat hirem Material a si däerfen sech awer dann eng Bänk eraus
69 sichen. Sie soe mir Moien, also si gi mir d’Hand fir Moien ze soen. Genau, sichen sech dann
70 eng Bänk, leen d’Material wat si vun doheem matbréngen ob déi Bänk, ginn dann hier rout
71 Këscht sichen, do sinn all hier Schoulbicher dran déi si net mat heem geholl hunn. Déi stelle si
72 dann ënnert hier Bänk an da starte mir amfong mat enger klenger Missioun des Tages, wou si
73 eng kleng Aufgab hunn, déi si dann apechen an der Zeit ka jidderee mir d’Hausaufgaben
74 ofginn, et gëtt bëssen erkläert, verschidde Schüler komme mir eppes erziele wat den Daach
75 virdrun nach iergendwéi war oder wat haut usteet an sou hu mir amfon Zeit a Rou ze starten.
76 An wann dann alles souwäit prett ass, da fänken ech amfong de Cours am Sëtzkrees un an da
77 kennt jiddereen sech an de Sëtzkrees setzen. De ganzen Input fënnt am Sëtzkrees statt. Ech
78 schaffe ganz vill mat sou Etiketten, déi ech preparéieren, fir d’Intro ze maachen, dass d’Kanner
79 ëmmer Saachen hu fir ze manipuléieren am Sëtzkrees. Ech benotzen och vill déi Woodies fir
80 ob de Buedem ze schreiwen, dat heescht alles wat mir sou erschaffe gëtt an de Sëtzkrees ob
81 de Bueden geschriwwen fir dass mir ëmmer mei fort vun der Tafel kommen. Also do si vill
82 Schouldeeg wou d’Tafel guer net ugaangen ass am Daach. Genau, an da kréien si hiren
83 Aarbechtsoptrag an de Moment kennen si dann zäitweis ob déi Bänk goen déi si sech fir den
84 Daach erausgewielt hunn. Do schaffen ech effektiv bëssen anescht wie lo de Pilier vum
85 Churermodell dat firgett. Genau, dass si da wann si eng Bänk wëllen, da kennen si ob déi Bänk
86 zeréckgoen déi si fir den Daach gewielt hunn.

87

88 I: Dat heescht si wielen eng Bänk pro Daach. Also dass lo net all Stonn gewiesselt gëtt, mee all
89 Daach?

90

91 L3: Eigentlech schonn, well do och hiert Material awer ënnert der Bänk ass. An da kennen si
92 awer zäitweis wann si dann zu 2 oder sou schaffe kennen oder frei schaffe kennen, da kennen
93 si sech wierklech komplett ëmsetzen. En den decidéiert zu 2 ze schaffe kann sech da bei en
94 aneren dobäi setzen oder mir hunn dann déi ronn Dëscher an der Klass déi si benotze kennen
95 oder de mei laange Gruppendëscher. Och vill sou fir d’Freiarbeit mat de Lümmelen, Matrass,

96 Hockeren an sou wieder kennen se och an de Gank goen, dass si dann sou frei schaffe kennen.
97 Genau. Muss ech nach eng Kéier kuerz iwwerlee. Jo, a sos schaffen ech natierlech och zum
98 Deel dann differenzéiert. Do schaffen ech lo an dem Sënn dass mer mat deng Planzen, also
99 ech schaffe mat de Planzensymboler well ech allgemeng och e Planzenliebhaber sinn an och
100 am Sall vill Planze sinn. Kanner kennen dech dann domadder gutt identifizéieren an do ass et
101 dann effektiv esou, dass de Som, do wou d'Planz grad mol erréicht rauswiest, dass dat déi mei
102 liicht Aufgabe sinn, fir fir d'éischt mol eppes ze erfuerschen, sech mol runzetaaschten. An da
103 wann d'Planz schonn ebessen mei grouss ass awer scho gréng, dat sinn dann sou déi
104 Mettelaufgaben, wann e schonn ebessen am Thema dran ass. An da gëtt et déi Planz mat de
105 Blumen, do sinn d'Blumme schonn dobaussen, dat sinn da schonn déi bässe mei schwéier
106 Aufgaben. Dat kann dann och gutt sinn, dass dat da scho villäicht Aufgaben si vun engem
107 Niveau driwwer, vum 4. Schouljoer. Do kucken ech ëmmer bässe weie Virwëssen d'Kanner
108 scho matbréngen.

109

110 I: Ok. Si kennen sech frei wielen, wéi eng si huelen?

111

112 L3: Genau. Jo, si hunn dann e Plang. Ech hat lo an der Mathé, si mir grad un enger Lernstraße
113 amgaangen. Do hunn si dann e konkrete Plang wéi eng Aufgaben et ginn an och wéi eng
114 Differenziationsmeiglechkeeten et zu deenen Aufgabe ginn. Heiansdo gëtt eng Aufgab déi
115 ebe just liicht ass, heiansdo gëtt et de selwechte Genre vun der Aufgab eben mei liicht, mëttel
116 oder schwéier. Do hunn si dann och déi dräi Planzendëppen an si kenne mir dat dann umolen,
117 also ëmkreese wat si gewielt hunn. An de Moment wou si da bei mech an d'Verbesserung
118 kommen da kann ech hinnen dann e gudder Feedback ginn, ob dat lo fir d'Kand e gudden
119 Niveau gewielt war oder

120

121 [Ënnerbriechung: 9:49-9:52]

122

123 L3: Oder ob, da kann ech hinnen nach en Tipp matginn, ob si ebe villäicht déi nächste Kéier,
124 wa lo mei Feeler waren eng Stuff ënnendrenner solle wielen oder wann ech mierken „Oh si
125 sinn awer bessen ënnerfuerdert“ kann ech hinnen och d'Reckmeldung ginn „Ok, ech hätt elo
126 gären dass du bëssi mei an dem Beräich schaffs“. Jo an dat funktionéiert zimmlech gutt.

127

128 I: Schéin. Ech mengen dat war amgaang grob zum Churermodell sou dann alles.
129
130 L3: Ech denke schonn.
131
132 I: Majo dann ebe lo mei spezifesch zur Inklusioun. Do kanns du och ob dat wat du lo eeërs du
133 mam Churermodell villäicht geschafft hues agoen. Also dat muss elo net nëmmen ob déi Zeit
134 séit du mam Churermodell schaffs sinn, mee allgemeng deng Erfahrungen domadder.
135
136 L3: Ok.
137
138 I: Also als éischt wat du, wann e vun der Inklusioun am schoulesche Kontext schwätzt, wat du
139 ënnert dem Konzept verstees?
140
141 L3: Also ech denken dass et jo dreems gëtt, Kanner mat enger Lernschwieregkeet oder mat
142 enger Lernbehinderung jee nodeem, dass déi ebe mat hei an eiser normaler Schoul kennen
143 integréiert ginn an dass si eben och einfach de Kontakt zu deene Kanner kennen hunn, an net
144 ëmmer just mat hirer Behënnerung konfrontéiert ginn. An jo, jo, einfach do eben am normal
145 Alldaach kenne funktionéieren denken ech.
146
147 I: Dann villäicht Erfahrungen déi's du mat inklusive Praktike gemaach hues an och mat
148 wéiengen Kanner's du villäicht scho geschafft hues, wou d'Thema Inklusioun opkomm ass.
149
150 L3: Also ier ech an de Congé de Maternité gaange sinn hat ech eben an dem 3. Schouljoer e
151 Kand mat Trisomie. An ech hat mega Respekt do virdu well ech do virdrun nach guer net a
152 Kontakt mat sou Kanner war an ech war bëssen opgereege fir dat Kand an der Klass opzehuelen
153 an ze kucke wéi ech domat kann ëmgoen. Dofir hat ech mech iwwert d'grouss Vakanz bëssen
154 agelies an ageschafft an och bëssen driwwer gelies wat sou typesch ass fir Kanner mat
155 Trisomie an ob wat ech muss oppassen. Mee schlussendlech wier dat guer net noutwenneg
156 gewiescht, well eben all Kand bëssen aneshtes ass an ech hunn einfach sou e bësse meng
157 Erfarunge gemaach. Ech muss soe wat mech bëssen am Ufank immens gesteiert huet oder
158 gestresst huet an der ganzer Situatioun war dass, et war eigentlech vun Ufank u gewosst dass
159 dat Kand géif bei mech an d'Klass kommen an et waren déi éischt dräi Woche keng Assistance,

160 et war keng Assistance do. An du kouv eben, bei ons kennt eben dobäi dass Kanner nom 2.
161 Schouljoer nach eng Kéier ganz gemëscht ginn. Dat heescht d'Klass, dat 3. Schouljoer, huet
162 sech jo och guer net ënnertenee kann. Plus hat ech dann dat Kand an der Klass wat, wou de
163 Moment guer keng Ënnerstëtzung do war, a bei deenen anere Kanner waren och nach Kanner
164 dobäi mat Lernschwieregkeeten, virun allem am psychomotoresche Beräich, dat heescht
165 wann et geheescht huet an d'Hefter schreiwen dann hunn ech heiansdo bëssen d'Rad
166 geschloe muss ech éierlech soen. An du wou déi Assistance komm ass du war et wierklech
167 mega flott, dat huet scho gutt gehollef fir awer mol heiansdo eng zweet Persoun mat dobäi ze
168 hunn. An du huet d'Klass och scho besser funktionéiert an d'Klass ass scho besser gerullt, an
169 du konnt ech och lues a lues ufänken sou Helferkinder mat dem Kand, ech nennen d'Kand lo
170 hei einfach mol Pit, fir net de richtegen Numm mussen ze soen. Dann konnt ech en Helferkind
171 och mol mat asetze fir nom Pit ze kucken a mat him zesummen ze schaffen an ech muss soen
172 dat ware wierklech ganz vill ganz schéi Momenter. An d'Kanner ware super tolerant an haten
173 och wierklech eng Freed dorunner fir mat him ze schaffen. Genau.

174

175 I: An sos villäicht ofgesi vun him?

176

177 L3: Jo sos hat ech nach Kanner déi einfach allgemeng Léierschwieregkeeten haten. Also extrem
178 Konzentratiounsschwieregkeet haten, oder am sproochlechen immens vill Schwierigkeet
179 haten. Jo, genau, do war et dann oft déi däitsch Sprooch déi wierklech eng ganz grouss Hürd
180 war fir verschidde Kanner.

181

182 I: Do ware lo keng konkret Diagnosen, mee einfach dat si mei Schwierigkeeten haten?

183

184 L3: D'Eltere wollte lo net onbedéngt eng Diagnose maachen, also si wollten dat lo net
185 onbedéngt zouloossen. Ech denke schonn dass sos d'Diagnose rauskomm wieren an dunn
186 dono hunn si awer scho gemierkt, dass d'Kand wierklech ganz, ganz, ganz vill Schwierigkeeten
187 hat a si hunn och wierklech mega vill Doheem geleiert fir net onbedéngt dat Resultat
188 rauszezéie wat d'Kand fir de ganzen Opwand verdéngt gehat hätt. An dofir hunn si dono de
189 Choix geholl et mol an déi franséisch Schoul anzeschoulen, obwuel franséisch natierlech och
190 en Thema war, mee fir einfach mol eng Hürd manner ze hunn.

191

192 I: An bei deenen anere waren och keng konkret Diagnosen?
193
194 L3: Nee, et war lo net sou wéi Dyslexie oder Dyskalkulie.
195
196 I: Einfach dass e gemierkt huet, dass Schwieregkeet do waren?
197
198 L3: Genau.
199
200 I: Dann villäicht wéi eng Aspekter's du als grondleeënd wichteg häls, wann et em d'Aarbecht
201 mat Schüler a Schülerinne mat spezifische Besoine geet?
202
203 L3: Also ech denken dass et einfach allgemeng scho mol drëms geet fir e gutt Klasseklima
204 kennen ze pfliegen an dass Toleranz a Respekt wierklech immens wichteg ass an och eben
205 esou eng Zesummenaarbecht ka stattfannen, dat as wierklech wichteg. Wann ech elo kucken
206 un deem Beispill wou ech de Pit an der Klass hat war et schonn och immens wichteg dass ech
207 mech konnt op d'Kanner verloossen an datt ech hinne konnt vertrauen. "Ech hunn elo kuerz
208 hei eppes mam Pit eppes ze kucken, hie brauch meng Hëllef, ech kucken elo kuerz mat him.
209 Dir hutt hei ären Optraach, wann der net eens gitt da frot fir d'éischt de Noper ier der bei mech
210 kommt". An do war schonn eng Zort Vertrauen immens wichteg fir ze soen: "Ech trauen iech
211 dat zou, dir kritt dat schonn hin. Wann der Hëllef braucht da kuck emol fir d'éischt zu zwee
212 oder zu dräi zesummen an da kommt der herno eng Kéier bäi ech mech an da kenne mer dann
213 nach eng Kéier all zesumme kucken."
214
215 I: Da villäicht wéi's du deng Cours'e plangs an dann eben och fir dass du déi Schülerinnen a
216 Schüler individuell ënnerstëtze kanns.
217
218 L3: Also ech fänken eigentlech ëmmer mol u mat der Intro am Sätzkrees an da kucken
219 ech scho mol all Kand anzebannen dass ech ech gesi bei wéi engem Kand klappt dat schonn
220 emol immens gutt a bei wéi engem Kand klappt dat eben nach net esou gutt. Da kréien ech
221 scho während dem Input bässe gefiltert wéi ech herno villäicht d'Kanner kann opdeelen, och
222 an der Fräiarbecht. An da fir d'Exercicer selwer kucken ech mer an de Bicher un, di si schonn
223 zäitweis differenzéiert, dass e ka méi liicht oder mëttel oder méi schwéier Aufgaben huet, sou

224 datt ech hinnen dass mer dat am Buch kennzeechnen an opdeelen. Ech hunn elo zum Beispill
225 an dëser Klass am Rechnen oft dräi Kanner déi hunn alles ëmmer mega schnell verstanen a fir
226 dass déi sech dann net langweile soen ech "Ok hei ass de Programm, an dir kennt einfach scho
227 mol lassleeën." An dann hunn ech awer nach Zäit fir mat deenen aneren d'Saachen ze
228 erschaffen an au fur et à mesure wéi si sech prett spiere fir de Sätzkrees ze verlossen, kennen
229 si am Fong da schaffe goen a mat verschidenen schaffen ech dann heiansdo méi laang am
230 Sätzkrees oder ech soen hinnen da komm mer ginn eis hei op de ronnen Dësch setzen, dat
231 hëlleft dann e bëssen esou als Hëlleftsinsel. Da soen ech „ Fänkt elo einfach lo mol u mat den
232 Aufgaben“ an dann hunn ech déi méi konkret am Bléck dass ech gesi wou ass genau
233 d'Schwieregkeet. An da setzen ech mat un de ronnen Dësch a kann hinnen da gezielt hëlleften.
234 A wann si dann och bis op der richteger Pist sinn da fänken ech un e bësse ronderëm ze goen
235 an ze kucke wien nach eng Hëlleftsstellung brauch oder sou.

236

237 I: Dann wéi's de mat der Erausfuerderung ëmgees déi Schüleriinnen a Schüler dann eben dat
238 individuellt ënnerstëtzen awer se dann trotzdeem mat an de Cours ze bannen. Bon du bass
239 elo schonn e bëssen och drop agaang, mee datt een se net ze vill „à part“ huet mee datt se
240 trotzdeem mat an d'Geschehen...

241

242 L3: Kanner mat „besoins spécifiques“...

243

244 I: Genau jo, oder och mat Léierschwieregkeeten

245

246 L3: Also wéi gesot ech schaffen dann zäitweis mat Hilfskinder dass ech kucken dass e Kand wat
247 eben immens schnell am Rechnen ass an immens gutt, dass ech deem wann et mat sengen
248 Aufgabe fäerdeg ass brauch et jo net nach aner Aufgaben ze maachen, dass ech dat Kand dann
249 abannen a soen „kanns de no deem oder deem gezielt kucke goen“ a mir thematiséieren och
250 dat am Sätzkrees „wéi hëlleften ech engem ouni d'Aufgabe virzerechnen oder virzesoen. Dat
251 hu mer och schonn elo e puer mol am Sätzkrees gekuckt an dat klappt natierlech och ëmmer
252 besser. Dat heescht ech bauen do och e bëssen op d'Schüler a menger Klass fir sech
253 géigesäiteg z'ënnerstëtzen. An da schaffen ech ebe vill mat där Hëlleftsinsel fir se mol esou
254 opzefänken.

255

256 I: An da villäicht lo och mol ebe fir op d'Heterogenitéit vun de Schülerinnen a Schüler
257 bezunn. Wéi's de domat ëmgees a wéi eng Differenzéierungsmaossnamen's du dann all hells.
258

259 L3: Also zäitweis loossen ech se dann zwee an zwee schaffen, dass se sech géigesäiteg
260 ënnerstëtze kennen. Zäitweis differenzéieren ech effektiv einfach de
261 Lernschwierigkeetsgraad, dass se entweder méi einfach, méi mëttel oder schwéier Aufgabe
262 kenne léisen. Zäitweis reduzéieren ech och d'Quantitéit dass ech soen et sinn änlech Beispiller
263 mee deen ee mécht der e bësse méi wéi deen aneren. Esou differenzéieren ech heiansdo. Elo
264 iwwehléien ech grad op ech iergendwéi eppes vergiess hunn. Nee, ech mengen net. Wéi gesot
265 entweder mat dee Planzesymboler oder eben an der Partneraarbecht, Gruppenaarbecht jee
266 no deem, an an der Quantitéit.
267

268 I: Da géif ech e bësse op Froen iwweergoen déi dann elo wierklech Churermodell an Inklusioun
269 zesummefügen. Da géif ech mol ufänke mat a wéi engem Moos mengs du dass de
270 Churermodell d'Diversitéit vun de Schülerinnen a Schüler berücksichtegt. Also allgemeng
271 eben op déi eenzel Besoin'e vun den eenzelnen Schüler kann agoen.
272

273 L3: Also ech géif scho soen dass ee vill kann dann duerch de Churermodell op déi verschidde
274 Schwierigkeete kann agoen. Dat wat déi grouss Hürd ass, ass deem ganze gerecht ze gi wann
275 ee grad mol eréischt mat enger neier Klass gestart ass. Also do brauch et wierklech Gedold a
276 Courage an Nerve well do geet een natierlech och zäitweis heem an et denkt een sech „Oh
277 mee fir dee war et haut villäicht haut net gutt genuch“ oder „Oh op deen do konnt ech haut
278 net esou agoen“. Ech mengen do ass et scho wichteg dass een sech seet „Komm da kucke mer
279 dat einfach deen nächsten Daach nach eng Kéier“ an dass een sech do e bësse Zäit léisst a lo
280 si mer jo am zweeten Trimester zum Beispill mat dëser aktueller Klass an ech fannen dass se
281 eng extrem Autonomie gewannen duerch de Churermodell. Sou dass en am Fong herno vill
282 méi Zäit huet, fir op déi Kanner anzegoen déi wierklech nach eng Kéier speziell Hëllef
283 brauchen. Am Fong déi Zäit déi een am Ufank e bësse verluer huet, huet een herno am Fong
284 méi zur Verfügung. An dat fannen ech immens flott ze gesinn.
285

286 I: Dann villäicht wéi eng Ännerungen s'du gesäis wat d'Inklusioun vun de Schülerinnen a
287 Schüler mat Léierschwieregkeeten ugeet. Wann's de lo de normale System vergläichs an dann
288 ebe säi's du mam Churermodell schaffs.

289

290 L3: Motivatioun, an ech denke Motivatioun ass do e ganz grouse Punkt. Fréier war dat jo awer
291 oft esou dass een dann e bësse méi frontal geschafft huet an heiansdo war Appui, da sinn se
292 aus dem Klasesall geholl ginn an „Ah, oh deen ass net gutt am Rechnen, dee gëtt ëmmer
293 erausgezunn" an dann haten se schonn esou wéi bessen de Stempel drop. An d'Kanner hunn
294 dat séier spatz an duerch dat heiten, also duerch de Churermodell, hunn ech d'Gefill dass si
295 op hirem Niveau kenne schaffen an si wëssen einfach fir sech selwer „OK an deem enge Fach
296 hunn ech villäicht méi Liichtegkeeten an do packen ech och déi bësse méi, ech soen, mëttel
297 oder schwéier Aufgaben, an an engem Fach hunn ech villäicht e bësse méi Schwierigkeeten
298 an do sinn ech, do sinn ech da villäicht éischer tèscht deene liichten an deene mëttleren
299 Aufgaben“. Mee et fält manner op well se am Fong ëmmer erëm an der Aktioun sinn,
300 entweder mat deenen anere Schüler oder eben och mol fir sech. Mee jiddereen ass méi op
301 sech selwer fokusséiert an deem ganze Prozess. An ech fannen doduerch ass deene Kanner
302 mat der Léierschwierigkeet hier Motivatioun och méi erop gaangen. An och doduerch mat
303 der ganzer Fräiaarbecht hunn si jo och mäi Vertrauen, dass ech hinnen dat zoutrauen, dass
304 dat ka funktionéieren a si wëssen am Fong och dass wann et dann net méi funktionéiert dass
305 ech jo och d'Konsequenze muss zéien. Sie loossen et amfong oft net esou weit kommen dass
306 si sanctionéierter ginn an ech soen d'Fräiaarbecht mol fir eng Zäitche gestrach gëtt. Dat
307 heescht et mierkt en amfong, dass si dat Vertraue wat si vu mir geschenkt kréien och wierklech
308 entgéint huelen a soen „Wow, dat ass eng mega Chance, ech well dat och net vermasselen an
309 ech gi mech drun.“

310

311 I: Dann villäicht och nach eng Kéier déi selwecht Fro mee lo éischer ob héichbegabte
312 Schülerinnen a Schüler bezunn. Ech weess lo net ob's du schonn eng Kéier mat engem lo
313 geschafft hues? Oder och einfach dann eben déi mei staark sinn, wéineg Ënnerscheeder's du
314 do am Verglach mam Churermodell an dem traditionelle System gesäis?

315

316 L3: Bon ech muss soen dass doduerch, bei mir ob der Uni gouf d'Differenzéieren amfong
317 zimmlech grouss geschriwwen an ech hunn och vill an de Stagen ëmmer rëm och missten

318 differenzéieren an dodrobber agoen, dat heescht do mierken ech lo keen sou e groussen
319 Ënnerscheid, well souguer de Moment wou ech net onbedéngt mam Churermodell geschafft
320 hunn oder mat Deeler vum Churermodell geschafft hunn, hunn ech awer ëmmer drop
321 opgepasst dass ech... Ech hat zum Beispill zäitweis Kanner déi wierklech am Rechnen extrem
322 staark waren. An do sinn ech effektiv dann och schonn higaang an hu mat den Elteren
323 ofgeschwat, dass den einfach schonn déi mei schwéier Aufgabe vum Joer driwwer
324 oder sou kéint léisen. Ech hat awer nach ni en sou Héichbegaabten an der Klass den dat an d
325 er Klass, den datwierklech konsequent huet misste maachen. Ëmmer fir sou fir verschidde K
326 ompetenzberäicher, wéi zum Beispill virun allem bei nombres et opérations a villäicht och gé
327 ométrie mee grandeurs et mesures a résolution de problèmes, datwaren dann ëmmer Komp
328 etenzberäicher wou ech dann net sou hu missten differenzéiere well se dann do ech soendéi
329 sproochlech Barriär zäitweis haten oder mat der Ëmwandlungen, dat war dann awer oft mei
330 komplex. Dat heescht hunn dann einfach ëmmer gezielt fir verschidde Kompetenzberäicher
331 differenzéiert an da Saachen di mei schwéierwaren dann ebe mat hinnen, hinnen ze léise gin
332 . Ech hunn dann och mat sou Rätsele geschafft. Dat maachen ech lomam Churermodell lo än
333 lech. Do gött et lo kee groussen Ënnerscheid fir mech.

334

335 I: Dann villäicht a wéi engem Moos de Churermodell dir erméiglecht huet däi Léieren, also w
336 ann's du Enseignéiers, un déi verschidde Léiergeschwindegkeet a Stiler unzepassen?

337

338 L3: Also wéi ech domat enz gi sinn, mat hirem Lerntempo richtig anzeschätzen?

339

340 I: Och dodrop anzegoen, also dass d'Kanner eben en ënnerschiddleche Léiertempo an och e
341 n ënnerschiddlecheLéierstill hunn, a wéi fern de Churermodell dir villäicht doduerch gehollef
342 mei einfach oder och mei schwéier dodropanzegoen.

343

344 L3: Jo, also ech denken, dass de Churermodell och scho gehollef huet, well en eben sou Lern
345 angeboter prett huet. Dat heescht wann déi verschidde Kanner scho mat eppes fäerdeg sinn.
346 Zum Beispill si mir lo säit 3 Woche mamThema Zeit amgaangen, ech hunn déi 3 Schüler déi
347 mega schnell an och gutt, also si maachen et och richtig, déi siwierklech schonn eng Zäitche
348 mat den Aufgaben duerch an dat heescht fir déi hunn ech dann nach ëmmer sou eLernangeb
349 ot prett. Sief et zum Beispill um Anton verschidden Aufgaben oder dass si dat eent oder aner

350 t Rechenspilkennen zesumme spillen. Dat heescht si kennen dann och nach ob der spilleresc
351 her Aart a Weis bëssen un dem Thema schaffen. An dem Sënn fannen ech schonn dass dat hë
352 lleft well en amfong ëmmer eppes prett huet fir déi déida schonn éischer fäerdeg sinn. An fi
353 r déi, ech soen déi mei ganz lues, do kuckt e jo dann dass e villäicht nachiergendwéi ëmmer
354 mol rëm Hëllefangebot prett huet wou si kennen drop zeréckgräifen. Jo genau... Hunn ech
355 obd'Fro geäntwert?

356

357 I: Jo. Dann a wéi engem Moss de Chrurmodell denger Meenung no d'Zesummenaarbecht t
358 ëschent de Schüler oderoch mat dir als Enseignant oder och mat den Elteren, tèschent dir an
359 den Elteren, beaflosst huet. Wie allgemeng deiBezéiungen an déi Zesummenaarbecht sech e
360 ntweckelt huet?

361

362 L3: Also ech denken et huet virun allem eng grous Verännerung tèschent mir an de Schüler
363 mat sech bruecht, well doduerch madann an der Form geschafft hunn, war iergendwéi mei s
364 ou e Vertrauen do tèschent mir an de Schüler. An dat fannen ech scho ganzganz spannend. A
365 n och mei sou en Austausch, och doduerch dass mir och ëmmer rëm déi Feedbackronnen m
366 aachen:"Wat ass andengem Léierprozess lo gutt gaangen? Wat war bësse mei schwierig fir d
367 ech? Wei wëlls de wéider schaffen?" Doduerch dass miramfong ëmmer rëm déi Gespréicher
368 matenee gefouert hunn, hunn d'Kanner och gemierkt dass si zielen an dass si wichtig sinn an
369 dass ech ob si aginn an dat hëlleft natierlech enorm un der Bezéiung tèschent Schüler an
370 Enseignant. Lo tèschent den Elteren a mir, ob ech do lo eng grous Verännerung gemierkt
371 hunn? Jein, also ech hunn amfong ëmmer, ech fueren ëmmer mat der Iddi wann d'Kand gären
372 an d'Klass kennt oder an d'Schoul kennt dann hues du normalerweis och wéineg Diskussioun
373 mat den Elteren, well dat jo awer mat dat wichtigst ass fir d'Elteren dass hiert Kand sech kann
374 hei wuel spieren. An ech hat eben d'Gefill dass d'Churmodell dozou bäigedroen huet, dass
375 vill Kanner sech mei wuel gespuert hunn an doduerch war d'Bezéiung mat den Elteren déi
376 lescht Joren och ëmmer ganz angeneem. Also ech hat lo do keng Situatioun wou ech, ech soe
377 mol attackéiert gi sinn oder a Fro gestallt ginn si fir dat wat ech maachen. Et war éischer de
378 Contraire, dass d'Elteren dat immens wäertschätzen, dass mir sou matenee schaffen an esou
379 matenee funktionéieren. Ech maachen an der Eltereversammlung och ëmmer, loossen ech
380 ëmmer e klenge Video lafen, wou d'Elteren e klengen Abléck kréie mat Fotoen, wou ech am
381 Laf vun deenen éische sechs Woche gemaach hunn, wéi dat sou bei eis am Klassenalldaach

382 ofleeft a stattfënnt an dat ass eigentlech ëmmer ganz gutt ukomm a si waren oft ganz
383 verwonnert wéi dat sou ofleeft, well si dat net aus hirer Kandheet sou kennen. An do sinn
384 amfong gréisstendeels, also entweder ass kee Feedback oder positive Feedback, mee sou
385 negative Feedback, dass ech en hat den dat ganzt a Fro gestallt huet hat ech guer net.

386

387 I: Dann weis du de Léierfortschrëtt bewäerts. Also deng ganz Evaluatioun, wéi déi bei dir
388 ausgesäit? Also och elo villäicht ob de Churermodell bezunn.

389

390 L3: Jo also do maache mir et schonn esou, also et ass jo scho wichteg, dass d’Kanner herno
391 ech soen di grondleeënd Basis am C3 kennen erschaffen, fir herno kennen an den C4 kennen
392 ze goen. Dat heescht d’Tester baséieren sech ob de grondbaseschen Kompetenzen. All Kand
393 duerchleeft amfong och den Test. An voilà, am Bilan loossen ech ëmmer nach bèsse mat
394 afléissen, ween natierlech awer scho villäicht bèsse mei weit ass, dat gesäit e jo dann am Bilan.
395 Mee Tester sinn awer eigentlech all déi selwecht. Just déi Kanner mat wierklech enger
396 Diagnos oder enger grousser Lernschwieregkeet, déi kréien och villäicht och mol e mei
397 vereinfachten Test, wat dann ob hier Kompetenzen ugepasst ass. Jo, genau.

398

399 I: Dann villäicht, wann's du lo spezifesch Beispiller häss vu positiven Effekter vum
400 Churermodell ob dat inklusiivt Léieren, wou dir villäicht opgefall ass „Oh hei, dat heiten huet
401 mega gutt geklappt doduerch dass ech mam Churermodell schaffen“.

402

403 L3: Also am schoulesche Beräich?

404

405 I: Jo also lo ob d’Inklusioun allgemeng bezunn, ob dat lo rengt Léieren ass oder och méi dat
406 soziaalt. Mee lo eben an der Klass dann.

407

408 L3: Jo also ech denken dass dat Soziaalt ob jiddefall eng ganz positiv Ëmwandlung matgeholl
409 huet duerch d’Churermodell, well d’Klass einfach vill mei zesummegeuess ass. An virdrun,
410 dass wéi ech gesot hunn, haten déi mat den, déi da mol an en Appui gaange sinn, hat den
411 awer oft sou e Stempel drop an hei ass dat lo einfach vill mei en, sou e mateneen. Heiansdo
412 kritt den e gehollef, heiansdo kritt den anere gehollef. Si hunn awer gemierkt, dass jiddereen
413 ëmmer iergendwéi eng Kéier heiansdo un eppes stousst wou en Ënnerstëtzung brauch, an

414 dass dat och sou ganz ok ass. Mir diskutéieren och ganz vill driwwer, dass d’Fehler ons amfong
415 hëllef an dass dat guer näischt Schlëmme ass. Doduerch denken ech dass dat soziaalt
416 amfong wierklech ganz, sech ganz positiv entwéckelt huet.

417

418 I: An dann ebe villäicht déi gréissten Erausforderunge fir dat inklusiivt Léiere mam
419 Churermodell, also villäicht bëssi mei Schwieregkeeten déi kéinten optauchen?

420

421 L3: Déi gréissten Erausforderungen? Fir Kanner mat Léierschwieregkeeten? [laang Paus: 18s]

422 Also ech denken déi gréissten Erausforderung ass, och do ëmmer rëm ze kucken, dass d’Kand
423 net iwverfuert gëtt, och an der Fräiarbecht, dass et net iwverfuert gëtt, dass et
424 ëmmer awer bëssen sou en Anker huet. Well virun allem déi Kanner awer mol ëmmer rëm
425 den Anker brauchen an och sichen. An si wëssen och eigentlech, dass si dann och zu all
426 Moment kenne bei mech kommen oder ech kucken dann och ëmmer rëm mol dass ech mat
427 hinnen zesummen, u wéi enger Aufgab schafft de grad, dass si sech net am Lernangebot
428 verléieren. Ech denken dat ass eng Erausforderung.

429

430 I: Dann villäicht nach, wa mir kuerz ob Zesummenaarbecht ebe mat den Enseignant’e fir
431 Kanner mat spezifesche Besoin’en, also I-EBS, d’ESEB, d’Appuis-Equipp, wei do déi
432 Zesummenaarbecht ausgesäit an ob et do Ënnerscheeder ginn, eben zanter’s du mam
433 Churermodell schafft?

434

435 L3: Ech muss soen dass ech eben eréischt Assistance en Classe hat wou ech mam
436 Churermodell am gaang war. Do virdrun hat ech eigentlech keng Klass wou ech do rop konnt
437 zeréck gräife. Also op déi Hëllef. Dofir ass et elo fir mech schwierig fir den Ënnerscheid ze
438 mierken. Ech gesinn awer dass déi Leit immens engagéiert sinn a si kucken am Fong ëmmer
439 mat mir zesummen „Wou steet d’Kand grad? Wat ass nach noutwendeg fir d’Kand
440 z’ënnerstëtzen an ze fuerderen ouni et z’iwverfuerderen?“. An dann ass natierlech jo och de
441 Feedback ganz wichteg well soen dat Kand... Ech hunn elo zum Beispill am Moment och ee
442 Kand wat Assistance an der Klass kritt. Dee Moment wou d’Assistance kennt geet d’Kand
443 effektiv och aus der Klass eraus an dee Moment wann se erëm komme maache mer awer och
444 ëmmer e Feedback zesumme mam Kand, mat der Assistance, wou d’Assistance mer dann e

445 bëssen erzielt wat se elo geschafft hunn, wéi et gaangen ass, sou dass en dann dono nees am
446 Fong dorobber kann zeréck gräifen.

447

448 I: Da villäicht op nach iergendwéi Upassunge gi wou's du recommandéiere kéins lo um Konzept
449 vum Churermodell fir dat e bësse méi efficace an de Lëtzebuerger Grondschoolen em ze
450 setzen.

451

452 L3: Also ech denken déi gréissten Hürd ass einfach fir emol esou eranzesprangen. An ech
453 denken dat Wichtigst ass wierklech och einfach ganz eran ze sprange well wann et et
454 probéiert sou peu à peu ze maachen dann ... jo ech mengen dann ... bon et stéisst een egal
455 wéi heiansdo un sou Grenze wou een sech denkt „Uh nee, dat do dat huet elo guer net
456 fonctionéiert, dat war elo fatal, vir un allem am Ufank.“ An wann een awer da voll era gesprong
457 ass, da gëtt een och net esou schnell op well et seet een „Ech hunn awer elo schonn esou vill
458 Opwand bedriwwen“. Jo wat ginn ech nach als Tipp mat? Ech denke wat wierklech hëllef
459 kann ass sou eng Hospitatioun, sech et einfach mol ukucken ze goen an sech dat rauszeplécke
460 wou e seet „Jo, do gesinn ech mech, do stinn ech dohannert.“ Et muss e jo net alles
461 rausplécken, ech hunn och net alles rausgepléckt. Mee ech denken sou déi Grondusätz wei de
462 Kllassesall bëssen ëmstellen, e Sëtzkrees mat eranhuelen an d'Kanner bësse fräi setze loossen,
463 ech denken dat wier scho wichtig fir sou ranzesprangen.

464

465 I: An sos sou un deene 4 Piliere gesäis du awer keng gréisser Upassungen, déi's du villäicht
466 selwer gemaach hues oder wous du matkrus, dass anerer gemaach hunn?

467

468 L3: Also fir mech selwer lo, ech hunn dat Lernangebot lo net ëmmer fir all eenzel Schoulstonn.
469 Also dat lo net, dat hänkt emmer bëssen dovun of. Dat hänkt vum Thema of, dat hänkt vum
470 Input of, einfach och do wou d'Kanner grad stinn.

471

472 I: An dann als lescht Fro, weien inklusiivt Potential denger Meenung no am Churermodell
473 stécht? Also villäicht fir nach eng Kéier ofzeschléissen.

474

475 L3: Fir d'Kanner mat Lernschwierigkeiten? Oder allgemeng?

476

477 I: Also fir déi Kanner, déi Inklusioun brauchen. Egal a wéi eng Richtung.

478

479 L3: Ech denken déi grouss Chance ass, dass d'Kanner einfach eben och Deel vun dem Ganzen,

480 vun der ganzer Klass sinn, vun der ganzer Klassendynamik. An dass si dann och ëmmer rëm

481 d'Chance hunn, a verschiddenen Aarbechtsformen ze schaffen. An ech hunn einfach

482 d'Erfahrung gemaach, dass et grad sou Kanner zimmlech gutt hëlleft, fir ëmmer mol rëm an sou

483 verschiddenen Sozialformen oder Aarbechtsphasen ze variéieren.

484

485 I: Ok, villmools Merci. Dat war et.

8.3.4 Interview 4

3 I: Also meng Fro ass jo dann, a wéifern d'Churermodell inklusiv ass a weien inklusiivt Potential
4 dohannert stécht. Ech fänken also amfong u mat Froen zum Churermodell, da mei zu der
5 Inklusioun an dann zum Schluss bëssen déi zwee zesummen.

6

7 L4: Ok.

8

9 I: Dann eben als éischt Fro, wéi bass du dorop komm de Churermodell an denger Klass
10 ëmsetzen? An och wéi lang's du mam Churermodell geschafft hues?

11

12 L4: Also mir hunn ugefaangen 2019 mam Churermodell ze schaffen. Et ass awer sou, dass dunn
13 direkt Corona komm ass, dat mir bëssen eng kleng Zwangspause ageluecht hunn. Wei ech ob
14 de Churermodell komm sinn? Dat huet éischter domadder ze dinn, dat ech an der Zäit jo als
15 Instituteur Ressource geschafft hunn, als Beratungslehrer, an hunn och an der Fonction wéi
16 ech an der Direktioun 3 geschafft hunn. Weiderhi sinn awer vill Léit aus dem Arrondissement
17 4, also Mamer, Bartreng, Stroossen, Walfer, Steesel reegelméisseg hunn awer nach bei
18 nogefrot wann si iergendeppes gebraucht hunn. An am Studium fir Kaiserslautern fir de
19 Schoulmanagement war ech iergendwou eng Kéier iwwert de Modell gefall, ech weess net
20 mei wéi an och de loin net sou bewosst. Par contre, ech hat de Modell direkt un en
21 Aarbechtskolleeg, also de [Numm vum Aarbechtskolleeg] weidergeschéckt. Sot: „Hei dat
22 doten ass eppes extrem Interessantes, well e verbënnt usech all déi Atout'en déi's du sos am
23 Unterrecht hues, mee e gëtt der en Numm an e gëtt der e Konzept, mat deene verschiddenen
24 Séilen.“. Voilà. An wéi ech du zeréck ob [Numm vun der Schoul] komm si war du ganz kloer
25 dass ech net méi sou Schoulhale wéilt wéi ech Schoul gehalen hu wéi ech gangen sinn, vue
26 que dass ech einfach mech och weiderentwéckelt hunn. Dunn hu mir geduecht mir géifen
27 doranner starten. Dat hat ech mol d' [Numm Aarbechtskolleegin] wat an der Schwäiz schonn
28 Erfahrung domat gemaach huet an dunn hu mir eis eben zesummegegoen a voilà sou ass dat
29 ganzt entstanen.

30

31 I: An wéi laang hues du domat geschafft?

32

33 L4: Maja bis d'lescht Schouljoeroofschloss, majo 5 Joer sinn dat dann.. 2019, 2020, [zielt
34 ondäitlech d'Joren ob], nee 4 Joer.

35

36 I: Du hues jo lo keng eege Klass mei, mee wéi dann deemools déi konkret Ëmsetzung bei dir
37 an der Klass ausgesinn huet?

38

39 L4: Am Ufank starts de an de Churermodell ganz classesch, dat heescht du hells däin
40 Unterrecht deens de virdu gehalen hues, den hells de bei. Dat eenzegt wat's du muss
41 respektéieren dat sinn deng Inputphasen, déi relativ kuerz sinn. Mee dat hate mir deemools
42 wéi mir viru laanger laanger Zeit, also virun 20 Joer um ISERB waren, war gesot ginn: „Kanner
43 musse spéitstens no enger Véirel Stonn an iergendenger Aktivitéit sinn.“ Dat heescht mir haten
44 dat usech schonn sou bëssen intus, déi kuerz Inputphasen. Do ass mir awer opgefall awer
45 iergendwann en cours de route, dat et fir mat Pläng ze schaffen. Well ech war usech ëmmer
46 sou Wochenplanggeigner an iergendwann eng Kéier hunn ech gesinn, dat en net ka géint
47 iergendeppes ka schwätze wann's de et net selwer ausprobéiert hues. Also hunn ech dunn
48 ugefaange mat Aarbechtspläng daagsiwwer, also fir d'eicht Menu du Jour an du sinn
49 Daagespläng komm, du si spezifesch Aarbechtsopträg fir d'Kanner komm an iergendwann eng
50 Kéier ass et sou wéit komm, dass mir effektiv komplett ob de Wocheplang eriwweergeange
51 sinn. Wat dozou gefouert huet dat ech ebe verschidde Kanner konnt direkt wäitaus mei
52 differenzéieren. Dat heescht verschidde ganz staark Schüler hunn a verschidde Beräicher
53 Basisaufgaben guer net méi gemaach, also si nennen dat jo Wurzelaufgaben. Sie sinn direkt
54 un d'Blütenaufgaben gaangen an sou haass de fir Léit déi rakomm sinn, déi hu gesot „Ma wie
55 behells du do den Iwwerbléck?“, sot ech „Mee ech weess all Schüler wou de steet, an de kritt
56 da spezifesch säint, säi Fudder wat e brauch.“ Wat awer wichteg ass um Wocheplang, et war
57 e fir d'ganz Klass an ech hunn usech just gesot „Maja déi, déi aner maache just déi doten
58 Basisaufgaben, an dem doten hunn ech se wech gestrach, du kanns schonn an déi nächst
59 goen.“ An voilà, dat ass eben eppes dat war, dass de Chef den decidéiert an der Klass wéie
60 Kand wat muss maachen a voilà, sou si mir dann ebe vum normalen Unterrecht wierklech
61 riwwer gaangen ob vill verschidden Zorte Methoden déi mir ugewant hunn. Plus déi
62 Helferkinde déi da mat dobäi komm an déi ganz Binnendifferenzierung, di awer just
63 funktionéiert wann d'Kanner mat vill Struktur a ganz vill Autonomie innerhalb vum Kllassesall

64 funktionéieren. An da kriss de wierklech, da fänkt un de Churermodell der eng ganz gutt Basis
65 ze gi fir ganz spezifesch Besoine vu Schüler entgéint ze kommen. Sou ass dat.

66

67 I: An wann's de eng Kéier villäicht wei däi Kllassesall och ausgesinn huet oder och wéis du mat
68 deene 4 Pilier'e geschafft hues?

69

70 L4: Oh de Kllassesall den huet eng wansinneg Metamorphos duerchgemaach. Well déi eicht
71 Momenter hei am Gebai usech verbueden däi Pult ze réckelen, dat huet misste fir stoen. Bis
72 mir dunn déi technesch Léisung fonnt haten, dat war mol déi éischt Etapp. Bon dann de
73 Sëtzkrees war trotzdem ëmmer verbonne mat der Tafel, well si och e Schoulteams haten. Dat
74 heescht alles wat un d'Tafel geschriwwen ginn ass kruten si dann am Laf vum Daach am PDF ob
75 hiren Teams gepost. Dat heescht d'Tafelbild an alles wat do gelaf ass am Kllassesall,
76 Inputphasen an alles wat do festgehale ginn ass, dat ass eben, dat krute si dann sou. An dann
77 eben déi verschidden Aarbechtsplazen déi hunn sech bëssen entwéckelt aus de Besoin'e raus
78 vun de Kanner. Dat heescht du haass zum Beispill e Kand wat sech bei der kléngster Saach
79 oflenke gelooss huet, do hu mir dann ugefaange Plazen ze sichen oder ze experimentéieren:
80 wéi kann ech Aarbechtsplazen sou gestallten dass de Rou hues, dat individuell Aufgabe gutt
81 sinn. Dann hate mir e Basissetting vun Dréieckskonstellatiounen, Véiererdesch mat engem
82 Kräiz an der Mëtt, dann sou Nischen, dann och d'Schief déi mir opgeklappt hu wou si da Lénks
83 a Riets vum Schaaf sutzen. Iergendwann eng Kéier huet d'Maison Relais néie Mobilier kritt, do
84 hu mir de Mobilier mat bäigeholl. Dann hues de ebe mat de Kanner zesummen
85 experimentéieren. Dat heescht de Kllassesall war usech ni selwecht. Am Ufank war de
86 Sëtzkrees net bei der Tafel, dee war am Tëschesall mat engem dozou niewendrun stoung nach
87 e Konferenzdesch, dat heescht jee nodeem wéi eng Inputphase s'de gemaach hues, sutz de
88 ronderëm de Konferenzdesch oder seutz am Sëtzkrees. Et huet sech usech entwéckelt selon
89 les besoins vun de Kanner an och well mir dat ëmmer thematiséiert hunn. Oder wat, wéi kéint
90 dir iech et virstellen, wat wier nach interessant, wat kéinte mir nach ëmbauen. Voilà sou huet
91 sech dat da konstant geännert. Just eng Saach déi relativ wichteg ass fir dir ze soen, fir all
92 Mensch de well do an de Churermodell, am Sëtzkrees hues de ëmmer de Problem, wéi solle
93 si am Sëtzkrees eppes opschreiwen an sou weider? Dat heescht si haten hier Clipboard'en, mir
94 haten d'Bic'er prettstoen, mir haten d'Bläistëfter prettstoen. Dat heescht si hunn do hiert eege
95 Material fir alles wat am Sëtzkrees war, war mäi Material. Ech hunn hinnen dat zur Verfügung

96 gestallt, dat heescht si hunn ni eppes misste matbréngen, wat et relativ agreabel gemaach
97 huet fir si an och fir mech, dat si usech ëmmer alles disponibel hate wat si gebraucht hunn.
98 Dofir huet sech dann och, hate mir e Comptoire wou herno alles dropstoung. Wou ech gesot
99 hunn: „Wann dir an de Sëtzkrees kommt huelt iech e Clipboard an e Bläistëft.“ Dann hunn si
100 automatesch sech zerwéiert a voilà, dat ass da relativ gutt gaangen.

101

102 I: An nach villäicht déi fräi Sëtzplatzauswahl, wéis du domadder ëmgaange bass?

103

104 L4: Jo, also Fräisëtzplatzen si mengen ech mat, mierken ech och an den Hospitatiounen, mat
105 déi gréissten Hürd déi d'Enseignantent hunn. Do geet et wierklech dreems am Ufank ëmmer
106 rëm ze thematiséieren. Well am Ufank maachen si natierlech de Choix, dat ass jo normal, setzt
107 dech bei de beschte Kolleeg, d'bescht Frëndin, gëtt et dann Zoff an der Maison Relais da setzen
108 si ganz auserneen. Dat ass zwar interessant als Enseignant, da weess de „Ok gutt, déi hu lo
109 Streit mateneen. Oder do ass iergendeppes wat net klappt.“ An dann iergendwann eng Kéier
110 mëss de och mat hinnen, also wat hu mir gemaach? Also mir hunn éischtens mol d'Lerntypen
111 gemaach, dat ass eng Saach. An déi aner Saach hu mer, ass et wichteg bei allen Input-Phasen
112 hu mer dann iergendwann rausfonnt, dass et wichteg ass hinnen ze soen „Sou dass eng
113 Enzelaarbecht, dat heescht dir dierft net schwätzen. Dir musst iech also zwesch setzen, wou
114 der roueg sidd. Wou gesitt dir är Plaz wou dir iech wuel fillt an sou wieder?“ An wann's de dat
115 iwwert 6 Woche wierklech ëmmer rëm mat hinnen thematiséiers, dat heescht oft, du verléiers
116 am Ufank, du mengs du géifs ganz vill Zeit verléieren, wëlls de dech, wëlls de eben iwwert
117 leiere Leiere ganz vill mat hinnen diskutéiers, ganz vill Debriefing-Phase wei de [Numm vun
118 engem Aarbechtskolleeg] géif soen an dann entwéckelen d'Kanner souwisou e Gespier
119 dovunner fir sech dohinner ze setzen. An dann eng Saach di mir zum Schluss nach bësse
120 genotzt hunn, dass de eng Green-Card hues. Green-Card heescht „du dierfs dech setze wou's
121 de wëlls“. Mierks de awer dass de Schüler ëmmer rëm eng schlecht Wiel hellt a sou weider,
122 da gëtt dat nach eng thematiséiert. Dann kritt e à la rigueur d'Green-Card ewechgeholl während
123 enger gewëssener Zeit fir mat him de Lehrprozess ze maachen, fir ze soen, fir e vun der Plaz
124 hier fir dat ze léieren. Dat heescht d'Plazziel soll keng Strof sinn, wann's de d'Green-Card wech
125 geholl kriss, mee et ass eben eng Saach dat d'Plazziel eng vun den essentielle Punkte si fir
126 dass si hier Aarbechte kenne maachen. Ech muss zwar éierlech soen, ech si mega frou iwwert
127 dat Ganz. Kleng Saach déi interessant ass: mat enger Léierin am Echange, hat huet e

128 Meedchen dat ass ëmmer ganz brav. Dat war ëmmer de Punchingball tëschent zwee Jongen
129 déi ni brav waren. Dat heescht dat ass ëmmer geholl gi fir opzefëllen, fir dat verschiddener net
130 beienee setzen. An dat hues de bei der freien Platzauswahl net. Also dat wat wichteg ass, ass
131 dat ëmmer rëm thematiséieren, well sos funktionéiert dat net. Also wann si sech setze wei si
132 wëllen, ouni mat engem Hannergedanken, da geléngt dat och net esou wei en dat sech
133 erwaart.

134

135 I: Dann géife mer bësse riwwer zur Inklusioun goen. An do villäicht einfach mol ufänke wat's
136 du ënnert dem Konzept vun der Inklusioun am schoulesche Kontext verstees? Ass halt lo e
137 groussen ...

138

139 L4: Ou dat ass weit, ein weites Feld.

140

141 I: Einfach bësse grob, wann en dovunner schwätzt wat dir an de Kapp do derbäi kennt?

142

143 L4: Also à la base si ganz vill Schüler, do hues de déi „enfants à besoins particuliers“, dat sinn
144 déi normal Schüler mat, a verschiddenen Beräicher, also déi EBP-Kanner wéi en se nennt, vun
145 deene schwätze mir haut net mei, d'Ofkierzung gëtt et awer nach, dat sinn usech déi Kanner
146 déi zum Beispill soe mer mol sinn am Däitschen an am Fransésische gutt an an der Mathé zum
147 Beispill net. Ech géif mat deene Kanner ufänken, well dat ass nämlech do... Obwuel nee, an
148 der Inklusioun schwätze mir jo net vun EBP-Kanner mee vun EBS-Kanner, also Kanner mat ganz
149 spezifische Besoin'en déi ob der Commision d'inclusion en Dossier hunn an eben e PPCI hunn,
150 de commun accord mat den Elteren a mat der Schoul a mat der Direction régional, wéi dat
151 ausgeschafft ass. Un sech huet all Schüler e Recht drop dierfen an déi normal Grondschoul ze
152 goen, awer e gëtt ob sengem Niveau ebe gefuerdert. Wat d'Liewen oft komplex mécht fir den
153 Enseignant, well en net ëmmer weess, wei en et soll upaken. Dann hues de ob der anerer Säit,
154 d'assistance en classe déi dann och nach kennt. Dat ass e Konzept wat usech immens schéin,
155 well ech mengen dat d'Kanner do och léieren, dat mer net, dat et deelweis eng Chance ass an
156 alles net normal funktionéiert an net alles ëmmer sou ass, net ëmmer bei all Kand. An et
157 bedeit e Challenge fir d'Schoul, fir alles, fir déi Kanner sou ze encadréieren. Also et gëtt jo vu
158 bis, schwätze jo vu Verhalen, Schwieregkeete mat Léiere bis zu konkrete Behënnerungen, sief

159 et kierperlech oder geeschtlech Behënnerungen. [onverständlech] Wéi eng Erfarungen ech
160 gemaach hunn?
161
162 I: Genau. Also dat wier dann déi nächst Fro. Wéi eng Erfarungen's du mat inklusiven
163 Erzéihungspraktiken an och mat wéi engen Kanner's du am Beräich vun der Inklusioun
164 geschafft hues?
165
166 L4: Also wat relativ interessant ass, a wat och ganz gutt passend ass, ech hat en hyperaktive
167 Schüler an der Klass. Also déi lescht zwee Joer a mäin gudde Jong huet säi Programm gehat,
168 dat heescht ech hat keng assistance en classe, en ass och net an den Appui gaangen. Mir hate
169 just ofgemaach dass en Ufanks vun der Woch eng hallef Stonn erof geet, wou da gekläert gëtt
170 wat en ze maachen huet. An dann hunn ech dat ofgeglach mat mengen Inputphasen vum
171 normale Schoulprogramm an um Schluss vun der Woch hu mir dat ganz ofgekläert. Dat
172 heescht dat war lo am Churermodell. Dierf ech dat sou scho soen?
173
174 [I an L4 schwätze gläichzäiteg]
175
176 I: Also dono gi mir nach eng Kéier mei dodrop an. Dat heiten ass einfach lo méi ...
177
178 L4: Wat Problematesch ass, ass, du hues déi normal Schüler déi schonn, du hues déi ganz
179 staark Schüler, dat sinn sou bëssen déi Selbstläufer, virun allem an engem 5./6. Schouljoer, déi
180 hunn eng gewëssen Autonomie, e Réifheetsgrad de relativ gutt ass. Ass och ganz passend well
181 d'Matière och relativ komplex ass. Dann hues de déi Schüler, déi an e bis zwee Fächer
182 souwisou nach Besoin'en hunn, déi dann, do si mer dann net méi bei de Classique-Schüler, do
183 si mer bei den Technique-Schüler, an dann hues de eben nach de Challenge mat der Schéier
184 mat de Modulaire-Schüler déi's de da wëlls ob den Technique kréien. An dann hues de eben
185 nach déi aner, a fir dat alles ënnert en Hutt ze kréien, ass definitiv net einfach. Ech denken,
186 dass den Erfahrungsschatz den et do mécht. D'Erfahrung, d'Material wat e benotzt fir et ze
187 maachen. Déi aner Erfahrung hat ech, déi mécht mat den Instituteur Ressource, dat heescht
188 ech hunn amfong mat den Enseignanten gekuckt, wéi kenne mer de PPCI an der Klass
189 ëmsetzen a wat eng vun de Basis-Saache war, ouni ze wëssen dat et Churermodell géif ginn
190 déi Zäit, war oft e Punkt vu Setting déi et ausgemaach huet. Dat heescht Setting ass éischtens

191 mol „Wou ass de Schüler an dem Sall? Wou befënnt en sech? Wou ass seng Plaz?“, well
192 Inklusioun, déi Schüler do muss de ebe bëssen anesches undenken: „Wéini ass hiren Moment
193 am Sall? Wéini ass de Moment vun deenen aneren Schüler? Wéini si gemeinsam Momenter?“
194 An oft ass et Setting, Daagesoflaaf, gereegelt Pausen, ganz vill Struktur, Struktur net ob Basis
195 vu Schrëft mee ob Pictogrammen, an dat si vill sou Elementer, sou Basis-Elementer, iers de
196 usech dat ob dat pädagogesch, wéi soll ech dat soen, ob d'Schoulhale kenns, oder ob de
197 Programm. Heescht denken ech dat dat usech d'Erfahrung déi ech vill gemaach hunn ass
198 ëmmer wéi kenne mer et ëmsetzen am Respekt zu all deenen anere Schüler, Respekt zu dem
199 e Schüler, den EBS-Schüler, an dann och am Respekt zum Enseignant, wat ass machbar, wat
200 net. Lo Metaebene, ass relativ schwéier ze Beispiller, konkreter sinn. Mee ech mengen net méi
201 spéit wéi lo hei schaffen ech nach e mol d'Woch an der Concertatioun, mat I-EBS, an der Stuff,
202 am Grupp Appui, wou mir d'Concertatioun hu wou mir all déi Themen beliichten. An mir
203 huelen ëmmer d'Eckpunkten, dat heescht du hues eng Kéier d'Vue vun de Schüler, d'Elteren,
204 d'CI, d'Schoul, den I-EBS, also d'Schoul ass d'Équipe pédagogique, den Titulaire eleng., An
205 wann's de déi Punkten all, déi muss de beliichten an déi Bléckwénkele muss de alleguer
206 analyséiere fir ze kucken „wéi kenne mer beschtméiglech em gerecht ginn?“. Wuelwessend
207 dass d'Theorie ëmmer gutt ass, d'Praxis ass eng aner an du muss ëmmer wëssen dass et
208 iergendwou eng gewësse Grenz gëtt an déi muss en och anhalen. Well du dierfs och net an
209 der Inklusioun d'Fräiheet vu Schüler, lo mol ganz saloppe „normal Schüler“, dierfs de agrenze
210 wéinst dem engen. Dat ass, dat si meng Erfahrungen. Dat heescht ech si mei den Organisateur
211 a méi dat Iwwerblécken an dat Analyséieren „Wat kenne mer wéi stemmen?“ wéi lo a Kolonië
212 wou se solle matgoen: „Wei kenne mir et maachen? Wei ass de Setting dohannen? Wei
213 maache mer et mam Personal? Wei maachen mer den Dagesoflaf? Wei maachen mer
214 d'Aktivitéiten? Kann en un allem deeluelen?“ An da kenns de laanscht eppes net dolaanscht
215 wat extremst wichteg ass, dat ass vill Kontakt mat den Elteren. An der Maison Relais, dat
216 heescht da wou den non-formale Bildungsberäich ass. Dann kanns de dat schéin ofronnen.
217
218 I: Ech mengen du bass lo och schonn ob wéineg Aspekter's du als grondleeënd wichteg hells,
219 eben an der Aarbecht mat de Schülerinnen a Schüler mat spezifische Besoin'en, zimmlech
220 dorop agaangen.
221

222 L4: Ech denke schonn. E vun deene wichtigsten Aspekter ass, dat déi Schüler, also déi meescht
223 Schüler sinn sech jo wuel bewosst, dass si net sou
224
225 [Ënnerbriechung duerch en aneren Enseignant: 18.20-18.51]
226
227 Du hues ebe Schüler, déi wëssen jo selwer, dass si spezifesch Besoin'en hunn. Verschiddener
228 hunn et villäicht nach net sou realiséiert. Ech denken e vun deene wichtigsten Aspekter fir all
229 Schüler, an dat gellt och virun allem fir déi doten, dass si sech am Grupp Klass, dass si
230 integréiert sinn. Integréiert geet awer just doduerch, dass all Mënsch akzeptéiert, dass si do
231 sinn an dat jiddereen och versteet, dass déi Schüler do aneshtes si wéi si selwer. Bon mir si
232 jo alleguerte jo verschidden, mee dat et mol eng Kéier sou ass, dat en e Schüler villäicht awer
233 eng Kéier muss zeréck trieden, well e villäicht méi Zeit fir en anere brauch. An ech mengen
234 dass vill dat, wat fir mech sou d'Grondbasis ass. Well wann's de déi, ech schwätzen do vu
235 Wärter, wann's de do déi Wärter hues, d'Kanner hunn déi Wärter, dann ass, wann iergendeng
236 Situatioun ass, wou den Kanner net passt an du kenns rëm zeréck ob deng Wärter, dass si
237 direkt verstinn „Ah ok, jo nee dass an der Rei. Pardon, dat doten hätt lo net misste sinn“, da
238 funktionéiert dat ganz gutt. Ech denken nämlech lo grad déi ganzen Zeit u mäi Schüler den ech
239 déi lescht 2 Joer hat an do hat ech ganz schéi Momenter doduercher. Well usech jiddereen
240 soll zelwecht behandelt ginn, dass en dat de Kanner firliert ass mengen ech dat. Grob gesehen,
241 also éischtens akzeptéiert, du kriss se just dra wann se respektéiert ginn, wann's de déi richtig
242 Wärter hues an da muss de och hinne gerecht ginn ob verschiddenen Plazen, och bezüglech
243 de Léierraum an dann och wéi gesinn déi Saachen aus mat deenen si schaffen? Sie musse vill
244 mei manipuléieren, si hu villäicht eng ganz Rei Etappen net gemaach, déi muss de rëm zeréck
245 obgréifen. An eben e ganz groussen Dialog, si musse kenne wëssen „Hei wann elo eppes net
246 esou geet, ech kann dem Schoulmeeschter fräi soen, oder der Joffer soen, hei dat doten geet
247 lo guer net.“
248
249 I: Dann villäicht als nächst wéis du deng Coursen geplangt hues an ebe fir individuell
250 ënnerstëtzen ze kennen?
251
252 L4: Maja den do huelen ech usech lo mäi Schüler zeréck, an de Schüler hat zum Beispill bei
253 mir, mir haten dann och e Wochenoflaaf, de war do och bëssen drop ausgeluecht, dat heescht

254 ech konnt mech do bëssen dono riichten. De Méinde Moie war ëmmer sou gestallt, nach
255 ëmmer e relativ oppenen Ufank hat, net mam fixen Inputkrees mee do haaten mir e relativ
256 oppen Ufank. Dat heescht si hunn nach mol Hausaufgaben ofginn, oder déi se vergiess haten
257 hunn se nogeschriwwen, dann hunn anerer nach Saache fäerdeg gemaach. Si haten eng
258 Kompetenzecke, wou se Produktiounen leien haten, un deenen si konnte schaffen. Sief et en
259 Aufsatz schreiwen, sief et e Virtrag maachen, sief et an der Mathé eng Fermi-Aufgab. Dat
260 heescht dat war en oppenen Ufank, wou mir dann Zeit haten, wou den ee Schüler bei de I-EBS
261 gangen ass, fir ofzeklären „Wat muss ech des Woch maachen?“. An de Moment wou hie
262 fortgaangen ass, well hie wollt awer och mat all de Kanner gemeinsam ukommen. Hien wollt
263 net um 8 direkt bei déi Joffer goen, well dann hat e villäicht eppes verpasst. Dann ass hie
264 rofgaangen, dann hu mir e gewessenen Input gemach, wou zwar d’Aarbechtsphas net
265 onbedéngt direkt hannendrun war. An dann ass hien erop komm, an dann haten si iergendeng
266 Phase wou si autonom geschafft hunn. Sie woussten och, dass ech während dem Moment net
267 disponibel wier. Dat heescht ech hat e ronnen Dësch an der Mëtt. Ech wollt usech och d’Pult
268 ganz eraushuelen, mee meng Surnuméraires wollten dat net. Ob dem ronnen Dësch, wann
269 ech net ob dem ronnen Dësch setzen, sinn ech net disponibel. Dunn hunn ech mir dunn Zeit
270 geholl fir mat dem Schüler nach eng Kéier, do huet hie mir nach eng Kéier erkläert wat hie
271 misst maachen an dann hu mir eis eppes rausgesicht a voilà, an da ware schonn 2 Stonnen
272 em. Dat heescht dat war ëmmer sou e Balanceakt. Hien wusst ganz genau „Ok lo ass hie beim
273 Grupp Klass“. As et em Sprooch gaangen oder Sproochverständnis oder esou, da war hie bei
274 den Inputphasen dobäi, bei anere Phasen, Input-Phasen, well déi ëmmer am Sëtzkrees sinn,
275 war dat deelweis och de libre Choix vum Schüler: „Dat doten Thema behandle mir bei dir des
276 Woch net um Programm, wan's du awer wëlls mat nolauschtere kanns du dech awer mat bei
277 eis setzen oder gees de léiwer dech iergendwou aneshtes installéieren an da voilà, da kucks
278 de e Buch an der Zäit an dono kommen ech rëm bei dech?“. An jo sou ass usech eisen
279 Alldag ofgelaf, et ware gemeinsam Momenter, mir sinn och zesummen Turne gaangen. Dat hu
280 mir och gemeinsam gemaach, wat cool war, dat ech déi Méiglechkeet hat, well dat och ganz
281 wichteg war fir de Schüler, wëlls de do d’Wärter vill mei kanns liewe wéi wann's de just am
282 Kllassesall bass. Dat heescht et war eng Alternance wou ech mer Fräiraum geschafen hu bei de
283 Kanner, fir dass ech mech konnt em den doten këmmen a Virbereedung fir dass dat
284 funktionéiert ass de Kanner bäibréngen, d’Autonomie. Wat heescht Autonomie? Dat heescht
285 als éischt emol wann ech net weider komme wou ginn ech nokucken? Kommen ech do net

286 weider, dann ass déi nächst Etapp ech froen en. Ween kann ech froen? Dat heescht et muss
287 kloer si ween ass staark an der Mathé, ween ass staark am Däitschen, ween ass staark am
288 Franséischen. Wat maachen ech, wann ech guer net weiderkommen? Dann kann ech de
289 skippen, da sprangen ech ob dat nächst an da kommen ech herno dodrop zeréck, wann de
290 Schoulmeeschter rëm ob sengem ronnen Dësch sëtzt. An da wousste si och ganz genau dat si
291 eis net stéiere kommen a visversa. An sou hu mir dat, an sou ass dat opgebaut ginn. Mee
292 herno war dat sou en normale ritualiséierten Oflaf vu mir, wéi mir funktionéiert hunn.

293

294 I: Dann wie's du mat der Erausfuerderung ëmgees, eben d'Schülerinnen an d'Schüler dann
295 och an de Cours ze involvéieren, wann si eben dann och individuell müssen ënnerstëtzt ginn?
296 Bon du bass do scho vill dodrop agaangen, ech weess net ob's de villäicht nach dozou
297 hinzufügen wëlls?

298

299 L4: Do kennt nach bësse mat dobäi, virun allem an dem ganze Modell do, bass de jo just puer
300 Momenter am Daach usech de Schoulmeeschter. Fir de Recht bass de usech de Coach de mat
301 senger ganzer Equippe versicht, si individuell ze fuerderen. An mir hu Schüler hautdesdaags,
302 vill Schüler hunn sou den onsiichtbare Rucksak, de si all Daach mat an d'Schoul bréngen, wat
303 doheem net gutt leeft oder dann haten se e Fussballmatch verluer oder si hu rëm Streit an der
304 Schoul oder si ginn déi ganzen Zeit gehänselt. An ech hunn usech et lo net sou richtig aus
305 Erausfuerderung gesinn, ech fannen et éischer sou wann's de am Dialog mat de Schüler bass
306 an d'Schüler dir vertrauen an dir soe wou si dru sinn, kanns de extrem gutt drop reagéieren.
307 Bon d'Meedercher kommen an d'Pubertéit an der Zeit, dat heescht si hunn all Mount e
308 Moment wou et hinnen net sou gutt geet, well et einfach e riesen, awer e groussen
309 Entwécklungsschrëtt ass. Wann si bei dech kommen a soen „Hei, haut geet et mir lo déi nächst
310 Deeg net sou gutt.“, da woussst de direkt „Ok gutt an der Rei, ma da lee däi Kapp a Rou, mir
311 maachen dat dann nächst Woch.“ An sou mierks de jo och verschidde Stärkte vun och vun
312 engem EBS-Schüler, den zum Beispill mat Saachen am Beräich Musik ugeet oder en hat nach
313 Geschicht wat e ganz vill interesséiert huet. Ma da mäss de an deene Coursen hues de da
314 versicht hie bësse mei anzebannen an och villäicht ze soen „Hei du kéints jo villäicht, komm
315 mir schwätzen eng Kéier iwwert dat doten. Géif dech dat interesséieren, géifs du dann do mei
316 matschaffen oder géifs du mir do hëllefen?“ an sou kriss de se usech alleguer involvéiert. Dat
317 heescht dat wat's de, bon dat hunn ech lo als IR an der Zäit ëmmer gesot: „Alles wat gutt fir

318 en enfant à besoins spécifiques ass, ass och gutt fir all normale Schüler.“ Dierfs de net
319 vergiessen, waren dann sou „Oh mir müssen dann extra Saache maache fir den EBS-Schüler“.
320 Nee, wann's de déi extra Saache fir en EBS-Schüler mäss an du wëlls dat den an der
321 Communautéit vun der Schoul, vun der Klass funktionéiert, muss de déi extra Saache fir all
322 Schüler maachen. An da gëtt jo och keng Ofgrenzung. „Jo mee hien dierf ëmmer a mir dierfen
323 net“, wann's de awer sees „Dir dierft och“ da geet dat. Dann kriss de, muss oppassen, ech
324 mengen dat ass de Challenge leit dodran, bei de Schüler mat awer besoins spécifiques, dass
325 du se ni iergendwéi, duerch iergendeng Decisioun oder wéis du däi Cours opbaus oder weis
326 de, wei däi Setting am Sall ass, dass de se iergendwéi un de Pranger sätz. Zum Beispill e fir mat
327 der Bänk bei d’Pult stellen, da weess de ëmmer schonn direkt „Ok bei dem Schüler ass
328 iergendeppes“. An dat sinn ebe Saachen, wann's de déi versichs ze vermeiden, wuelwessend
329 och den heite Schüler den hat seng Plaz am Sall. Do hunn awer och verschidde Schüler gesot:
330 „Ech géif mech awer och gär eng Kéier dohinner sätzen“ an dann ass de Challenge ze soen
331 „Hei so, deng Plaz schéngt wierklech sou cool ze sinn, déi aner wëllen och eng Kéier. Wat géif
332 dir dann nach gefalen?“ An dann, da geet dat.

333

334 I: Bon an dann als lescht Fro nach zur Inklusioun, wéi's du ebe mat der Heterogenitéit vun de
335 Schülerinnen a Schüler ëmgaange bass a wéi eng Differenzéierungsmaassnahmen's du sou en
336 place has?

337

338 L4: Wéi eng Differenzéierungsmaassnahmen? Maja gutt, also bon mir hunn do ëmmer rëm eng
339 relativ, wei ech um ISERB war an et huet e mir vu Vygotsky geschwat da krut ech ëmmer sou e
340 Würgereiz, par contre ass dat awer lo d’absolut Täschemesser fir alles ze maachen. Awer och
341 just well mir haut verstanen hunn, wéi et geet. E Schüler den, jo
342 Differenzéierungsmaassnahmen ass ëmmer sou e schwéiert Wuert. Du hues Schüler, déi kréien
343 en Aarbechtsblatt a wann do ganz vill Aufgabe beieneen drop sinn, dann hunn déi schonn e
344 Blocage. Deenen, déi fidders de an sou homeopatheschen Dosen. Dann hues de, dat ass also
345 eng Méiglechkeet. Dann hues de staark Schüler, déi ganz schnell schaffen an déi duerch hiert
346 ganz schnell schaffen awer da ganz vill Feeler maachen. Deenen bréngs de béi „Du schreifs 10
347 Verben. Sinn déi 10 Verbe richteg, bass de fäerdeg mat der Aufgab.“ Dat ass da Qualitéit mat
348 erabrénge. Dann hues de de Volet vu Manipuléieren. Wann's de lo zum Beispill an der Mathé
349 an der Géométrie bass, verschidde Schüler déi am 3D denke ganz schlecht sinn. Als

350 Differenzéierungsmoosnahm ass de Volet dass de Material hues, déi Saache bauen.
351 Manipuléieren. Lego ass mega fir déi Saachen ze maachen, also sou décke Lego.
352 Differenzéierungsmoosnahmen dass de an der, dat ass lo bëssen an der Breet. An der Breet
353 hues de eben d'Quantitéit, du hues d'Layout, du hues d'Qualitéit wéi se solle schaffen. Dann
354 eng aner Méiglechkeet ass wat ech lo gesot hat vun de Basisaufgaben bis hin iwwer
355 Socleaufgaben. Wann's de Schüler hues déi Basisaufgaben, verschiddener brauchen déi
356 einfach guer net ze maachen, déi kennen direkt mei weit. An dann eng Saach déi en och net
357 dierf vergiessen ass zum Beispill e Schüler, du hues ëmmer Schüler déi an engem Fach
358 bombastesch gutt sinn, an engem anere Fach net sou gutt. Do adaptéiers de usech och de
359 Montant un de Stonnen, wéi vill Stonne Mathé den huet par Rapport zu wéi vill Stonne
360 Sproochen huet. Dass de sees: „Majo gutt du mëss dat wat aner Schüler zum Beispill 5 Stonne
361 Mathé brauche fir, mëss du an 2 Stonnen. Mir switche mat dir dann eriwwer an d'Däitsch, well
362 da kanns du am Däitsche méi schaffen.“ Ass och differenziert, well du sees: „Ech brauch de
363 Schüler do net méi héich wéi dat doten, well dann ass en usech schonn iwwert Socle. Dann
364 fiddere ech e bëssen domadder, mee ech huele mir dann Zeit fir mat him déi aner Saachen
365 ze maachen.“ Dann Differenzéierungsmoosnahmen och mat Merkblieder, Merkvideos, dat
366 ass och e Volet den's de kanns mat abrénge. Individuellt Lernangebot wann et dann em
367 Widderhuelungsphasen geet, wou e seet „Du mëss dat doten, du schaffs dorunner, du mëss
368 just dat.“ An dat och thematiséieren, well iergendwann eng Kéier kenne si och selwer soen
369 „Hei ech muss dat awer nach eng Kéier widderhuelen. An dat. Mee dat doten dat kann ech“.
370 Wat kanns de nach? Also Differenzéierungsmoosnahmen do ass eng Panoplie u Saachen.
371
372 I: Also do war och scho vill dobäi, wann dir net direkt nach eppes afält, dann ass dat guer net
373 schlëmm.
374
375 L4: Also wat richtig cool ass, dat ass wann d'Kanner selwer rausfannen, wat si brauchen, fir
376 dat si wieder kommen. An dann, ah, zum Beispill Aufsatz schreiwen. Am Ufank gëss de hinnen
377 e Gerüst, gëss hinne Verben, gëss hinnen Adjektiven, du fidders se: „hei dat doten hells de fir
378 dat, dat hells de fir dat.“ An dann iergendwann hells de déi Saachen, déi Gerüster wech, fir dat
379 se iergendwann eng Kéier selwer zu dem kommen, an dann de ganz luesen Opbau, mat klenge
380 Schrëtt eropzegen. Déi aner kenne riicht erop goen an déi aner müssen ebe puer Kéiere
381 maachen fir erop. Dat ass och eng Differenzéierungsmoosnahm. Et gëtt leider ëmmer ze vill

382 héichtrabbend gehalten. Ziel ass jo, dass si d'Lernziel erreechen, dass de Wee a jo,
383 verschidener muss de [onverständlech] an anerer net.
384
385 I: Dann komme mer zu de Froe wou Churermodell an Inklusioun bëssen zesumme kommen.
386
387 L4: Dann widderhuelen ech lo dat wat ech gesot hunn.
388
389 I: Pardon? Ah. [Laachen] Genau, wéi engem Moos mengs du dass de Churermodell
390 d'Diversitéit vun de Schülerinnen a Schüler berücksichtegt?
391
392 L4: Total. Ech sinn do Hardcore. All Schüler, also de Churermodell mëscht jo usech aus dem
393 Kllassesall e Léierraum. Dat heescht usech dass de Raum meng Hëllef, also Raum als dritter
394 Pädagoge ass sou eppes wat en iwwerall, wat en ëmmer rëm héiert mee awer net sou richtig
395 versteet em wat et geet. Mee usech sinn ech jo eleng mat menger Klass am Sall, par contre de
396 Volet wéi d'Kanner am Sall funktionéiere mat hiren Wärter an hirem Debruiar fir hier
397 Léierprozesser selwer ze stéieren an ze ënnerstëtzen, kommen ech komplett dem Schüler no,
398 dat en doduerch och duerch déi kuerz Input-Phase vill mei Raum huet, fir u sengem
399 Léierprozess ze schaffen. An déi ganzen Zäit formativ Evaluatioun mat afléisst wou's de dann
400 net Feedback gëss, mee du gëss Feedforward. Du gëss hinnen ëmmer rëm Inputten,
401 individuell och. An dem Sënn ass Réckmeldung och dat falscht Wuert, du gëss hinnen usech
402 Hiweise wie si kenne weiderkommen. Also ech denken dass de grad doduerch dass de vill mei
403 bei de Schüler bass, dass de absolut de Schüler vill mei gerecht gëss, wëlls de vill mei präsent
404 bass. Freier hues de eppes agefouert, si hunn e Blat ausgedeelt kritt, dat Blat hues de mat
405 heemgeholl, du hues et verbessert, den Daach drop kruten si et rëm a si hunn et als
406 Hausaufgab rëm misste maachen. An während der Zäit hues du um Computer oder du hues
407 nach aner Aufgabe vun der Stonn virdu verbessert. Par contre elo bass de am Grupp Klass,
408 du organiséiers dech aneshtes, dass de hinnen direkt kanns soen „Hei lauschter“, dass de
409 direkt kanns ob d'Feeler agoen. Dat haten mir lo nach guer net. Dat heescht mat hinne
410 gemeinsam siche wou de Feeler ass an direkt soen: „Hei du muss oppassen, sos gewinns du
411 dir dat un. Du schreifs déi Verben ëmmer falsch well du léiers dann e Feeler.“ An ech mengen
412 dat ass eng vun deenen Haaptatouten wou's de wierklech alles kanns gerecht ginn. An du hues
413 dat soziaalt nach dobäi. Wann et engem Schüler schéiË geet kanns de och, riecht eraus gesot,

414 mol eng véierel Stonn, 20 Minutte rausgoe mat him a schwätzen. An si ginn awer enz. Mee
415 dat heescht dann natierlech, also wann's du engem sees, du dierfs autonom funktionéieren,
416 mussen si verstoen dass du usech och responsabiliséiers fir dat ganzt. An déi Responsabilitéit
417 dat muss e léieren. An déi huelen si dono mat an de Lycée. Mir hunn an der Coronazäit gesinn
418 och, si waren sou responsabel beim Léieren a si woussten och „Hei ech hunn elo 40 Minutten
419 Zeit fir dat heiten ze maachen. Ech maachen dat a menge 40, dat kennt nähnlech dobäi, dat
420 léieren se och, wann ech net an deene 40 Minutte fäerdeg sinn, da muss ech et doheem
421 fäerdeg maachen. Par contre wann ech alles maachen an der Schoul, dann hunn ech Mëttes
422 Fräizäit.“ An dat ass och eng Saach: „Ech passe gutt op, ech schaffen effizient an uerdentlech,
423 dann hunn ech dono meng Zäit.“ Also ech denken all déi „wie setzen ech do fir ze schaffen?
424 Mat weem setzen ech do fir ze schaffen? Wéi maachen ech meng Aufgab? Ech muss se
425 uerdentlech maans. Ech versichen sou mann wie méiglech Feeler ze maachen a wann da
426 versichen ech eraus ze fannen, firwat ech se falsch gemaach hunn.“ An da gëss de drop an.
427 Total.

428

429 I: Dann villäicht wéi eng Ännerung's du wat d'Inklusioun vu Schülerinnen a Schüler mat
430 Léierschwieregkeeten am Churermodeel an dann am Verglach zum traditionellen
431 Enseignement gesäis? Eben elo ob déi Léierschwieregkeete bezunn.

432

433 L4: Also fir mech ass et esou, dass de Churermodell net eng Léisung ass fir dat d'Inklusioun
434 oder d'Léierschwieregkeete besser geet. Also dat eleng dat, dat d'Kand seet géif dat
435 verhënnert, änneren. Par contre ass déi Ännerung, de Modell erlaabt einfach mei Zeit ze hu
436 fir déi Schüler. An domadder kanns de da mei ob déi Schüler agoen an du kanns se wäitaus
437 mei an dem Prozess begleede wei par Rapport an dem classeschen, wei ech dir gesot hunn,
438 priedegen, schaffen, mat heem a verbessern.

439

440 I: An da villäicht nach eng Kéier déi selwecht Fro mee ob héichbegaabte Schülerinnen a Schüler
441 bezunn, well déi jo oft an der Inklusioun bësse vergiess ginn. Wéi en déi villäicht dann nach
442 am Churermodell aneschetes ënnerriichten am Verglach zum traditionellen Unterrecht.

443

444 L4: Ech fäerten, dat ech mech ëmmer rëm bësse widderhuelen. Héichbegaabte Schüler hu jo,
445 a verschidden Domainë funktionneieren si jo ganz gutt, an aneren Domainë kommen se, geet

446 et, funktionéieren se guer net gutt. Kennt usech ob dat selwecht raus wie bei den EBS-Schüler,
447 du hues méi Zéit an du kanns dem säi Lernangebot sou schnüeren, dass e genau dat kritt e
448 brauch. An doduerch dass du déi fräi Plazwahl, a mir schaffen och nach deelweis ganz vill um
449 Gank, dat hate mir elo nach net sou erwäant. Du hues héichbegaabte Schüler déi brauchen of,
450 also hunn ech an de leschte Joren erlieft, déi brauchen oft mol Time-out'en, well si jo iwwert
451 hier verschidde Kanäl wou si jo usech receptiv usech hier Ëmwelt wouerhuelen déi net oft net
452 sou gutt coordinéieren a mir nennen, wa si dann sou en overkill vun dem ganzen hunn, mir
453 nennen dat da "komme si an eng Krise". Dat ass da bëssen sou e generaliséiert Wuert fir
454 unsech ze weisen, do kacht grad d'Dëppen iwwer. An wann's du an dem doten Setting bass,
455 da kennen déi Schüler, hunn d'Schüler jo och déi Fräiheet ze soen: „Hei ech huele mir elo mäin
456 Time-out, well ech spiere lo...“. Do kennt en natierlech elo rëm bei d'Wärter, bei de Respekt.
457 Weess de et widderhellt sech ëmmer rëm. Si hunn e klengen, dass sou e klenge Mikrokosmos,
458 wou mir als Gesellschaft zesumme sinn.

459

460 I: Dann a wéi engem Moos de Churermodell et dir erméiglecht, däin Enseignéieren un déi
461 verschidde Léiergeschwindegkeeten an och Stiler unzepassen a méi ob déi anzegoen?

462

463 L4: Total. An all den Hinsichten. Well ech si geléiert ginn du mëss eng Lektoun, du fänks eppes
464 u mam Vocabulaire, da mecht all Mënsch de ganze Vocabulaire, an da mécht all Mënsch all
465 d'Aufgaben, an da mécht all Mënsch, also sou Gleichschritt Marche. Also déi Zeit has de
466 Schüler, war se wäit aus méi Ënnerstëtzung vun doheem aus, dat heescht do huet dann
467 d'Mamm oder de Papp déi hu mat hinnen da gedrummt, fir de Gleichschritt do iergendwéi
468 kenne matzehalen an iergendwann trennt sech d'Spreu vum Weizen an dann haten se ebe
469 schlecht Punkten. Déi Zeit sinn et nach Punkte ginn an an da war et dat. Par contre ass et elo
470 sou, dass de versichs ëmmer dat bescht, dat meescht aus dem Schüler eraus ze huelen. Just
471 mam Volet dass de lo an der Situatioun bass, doduerch dass de däin Planning esou mëss, dass
472 de se net méi an d'Situatioun bréngs fir se ze iwwerforderen. An do muss en dann och
473 transparent sinn. Dat heescht net dass en de Programm adaptéiert, mee dat en dat mécht wat
474 se wierklech solle maachen, wat se musse kennen an alles wat e Surplus ass, dat sinn déi
475 Schüler déi herno am Endeffekt, jo an de Classique ginn a villäicht Dokter, Affekot, Ingenieur
476 an all déi aner, voilà. An dann hues de eben och d'Stiler, dat ass och, du hues Kanner déi schaffe
477 léiwer am léien, am setzen, am stoen. Schüler brauchen oft méi Pause wéi dat wat mir vu

478 Pausen usetzen. Verschidde Schüler brauche mol keng Paus. Dat heescht si soen: „Hei nee,
479 ech well lo net, ech si lo gutt am gaangen.“ Dann jo, dann och dat flexibel. Du sees: „Ok gutt,
480 mir si lo gutt am gaangen an der Mathé, ah nee, déi nächst Stonn ass Franséisch mir briechen
481 elo of.“, nee dat maache mer net. Mir halen de Flow bei, et geet elo gutt, mir maachen dat.
482 Dass dat flexibel. Ech si mer wuel bewosst, dass si dono am Lycée eng aner Struktur kréien,
483 just mir kennen awer elo net déi Struktur virliewe well se dann am Lycée kennt. Mir sinn eng
484 Grondschoul, si solle Spaass um Léieren hunn. Voilà. Ob Léiergeschwindigkeit absolut kee
485 Problem, dat heescht du méss, dat kanns de total gutt upassen. Ech hu just ëmmer, mee ech
486 hu just mäi Gerüst vum Wocheplang, well ech do mat Checklëschten a sou wéider schéi
487 propper den Iwwerbléck halen.

488

489 I: Dann a wéi engem Moos huet denger Meenung no de Churermodell d’Zesummenaarbecht
490 téschent de Schüler a Schülerinnen, dem Enseignant an awer och villäicht och den Elteren,
491 also wann en dat sou an en Dräieck setzt bëssen, beaflosst.

492

493 L4: Jo, de bekannten Dräieck. Also d’Zesummenaarbecht téscht de Schüler ass total gutt. Gett
494 eng Etude am Texas, déi ass relativ cool, do ob der Uni analyséieren se d’Afro-Afrikaner, d’Afro-
495 Amerikaner, par Rapport zu Chinesen déi ob der selwechter Uni den selwechten Cours
496 maachen. An 40% vun den Afro-Amerikaner packen dat eicht Joer net. Dunn hunn si
497 analyséiert wéi se léieren an dass di asiatesch hunn eng kooperativ Lernmethod. Dat heescht
498 si hunn d’Aufgaben zesumme gemaach, d’Coursen zesummen duerchgekuckt, zesummen
499 duerchdiskutéiert, zesumme geléiert an d’Afro-Amerikaner hunn alleguer individuell geleiert.
500 Dunn hunn si d’Experiment nach eng Kéier gemaach wou d’Asiaten deenen aneren erkläert
501 hu wéi si géife léieren, an domat haten d’Afro-Amerikaner déi selwecht Erfolgsquote wéi déi
502 asiatesch. Also dat ass relativ spannend. An dat ass déi kooperativ Lernmethod. Dat ass ëmmer
503 sou flott erkläert, wann den Éischte um Marathon ukënnt, dann ass et jo bal onméiglech den
504 éischten, also et ass onméiglech den éischten ze ginn. Et ass villäicht probabel den zweeten
505 oder nach den drëtten ze ginn, mee du kanns déi Course net mei gewinnen. Kooperativ
506 Léiermethod ass eben Zesummenaarbecht téschent de Schüler a Schülerinnen, dat se
507 rausfannen, wa mer zesumme kooperéiere mir gemeinsam vill besser weiderkommen. Voilà,
508 dei kooperativ Lernmethod déi feiert sech dann och nach fort doduerch dass mer e
509 Schoulteams hunn. Dat heescht si sech och nach Owes ugeruff, si hunn zesummen online

510 geschafft an ech war och ëmmer disponibel. Dat heescht wa si Owes nach eng Fro gestallt
511 hunn hunn ech hinnen déi nach geäntwert. Wann si iergendeppes net verstanen haten, an dat
512 woussten d'Elteren natierlech och. Ech war disponibel. Et war och ganz kloer gesot, wann ech
513 net mat hinne weiderkommen, da géif ech d'Elteren aschalten. Fir de Recht war et ëmmer sou
514 ech ginn den Eltere Réckmeldung, d'Eltere konnten um Teams och de ganze Cours suivéieren,
515 dat heescht eng gewëssen Transparenz an d'Eltere woussten och dass d'Kanner
516 d'Méiglechkeet hate, wann si eppes net verstanen hunn, dass d'Elteren dat net hu missten
517 iwwerhuelen. Dat heescht si hate just de Rôle vum Encouragéieren an Ënnerstëtzen, awer ob
518 kee Fall wat schoulesch war war alles just mäi Volet. Grad duerch d'Corona-Zäit war dat ganz
519 cool, well d'Eltere ware ganz erstaunt, wie gutt hier Kanner dach géifen eleng enz ginn, ouni
520 d'Mamma an de Papa. Obwuel déi mol eng Kéier Zäit hätte fir de Schüler. Voilà, usech, jo, ass
521 virun allem d'Zesummenaarbecht Schüler Schülerinnen an dann och mam Enseignant an
522 d'Eltere waren an dem Sënn berouegt dass d'Kanner géife ganz gär kommen an einfach gutt
523 virun komm sinn.

524

525 I: An et war ni e Problem, dass do Elteren iergendwéi net averstane ware mam Modell.

526

527 L4: Nee. Ech hat eng Mamm déi sech beschwéiert hat, mee déi hat nach guer keng Anung. Dat
528 war den Owend, de wäert ech ni vergiessen, de si mir bal gecrashed hat, wou mir de Modell
529 virgestallt hunn an dunn hat ech awer duerch Chance Elteren do setzen deenen hier
530 Geschweesster ech schonn an der Klass hat, also wou lo dann de jonke Brudder, déi jonk
531 Schwëster, lo géif bei mech kommen, an dunn hunn si gesot si misst lo, si hätt och net
532 d'Kompetenz oder d'Wësse fir dat ganzt lo a Fro ze stellen a sollt lo mol kucke wat geschitt.
533 Sie wäert a puer Woche mierken, dass hiert Kanner sech wäert veränneren eleng duerch de
534 Modell an dat de Modell net Erfolgskuer wier, fir dat et besser géif ginn, mee dass si awer vill
535 Bagage, Metabagage, also alles wat ronderëm ass, géif matkréien.

536

537 I: Dann wéi's du de Léierfortschrëtt vun de Schülerinnen a Schüler bewäerts? Also den
538 Evaluationsvolet.

539

540 L4: Ou hues du bis muer de Moien Zäit? Nee, maja du hues du den, also mir hunn sou 2
541 Etappen „während dem Lernen“ an du hues „nach dem Lernen“. „Während dem Lernen“ hunn

542 ech ëmmer ganz kleng, Kolleegen nennen dat well Exit-Tickets, ech hunn se Checkpoint'e
543 genannt. Fir mech wossten si ëmmer, dat stoung och sou um Wocheplang, hei um Ënn vun
544 der Woch sinn déi an déi Checkpoints ze maachen. Dat heescht mir hunn eng Input-Phase
545 gemaach, mir hunn dru geschafft an dann hues de verschidde Schüler „ech si fäerdeg mat dem
546 ganzen, ech hunn dat alles gutt verstanen, ech ginn direkt an de Checkpoint“. Anerer hu gesot
547 „Nee, ech kucken dat nach eng Kéier doheem no an da ginn ech an de Checkpoint.“. Wann's
548 de de Checkpoint gemaach hues, konnts de ob déi nächst Etappe goen. Awer verschidde
549 Schüler, also déi schwaach, hunn net all Checkpoint'e gemaach, déi hu just déi basic
550 Checkpoint'e gemaach. An dann nom Léieren ass e Moment komm wou's de usech dat ganzt
551 eng Kéier wierklech komplett analyséiert hues, wou dann e grouse Moment war. Ech well lo
552 net Testphase soen, well ech haassen et, d'Wuert. Mee dann ass dann einfach e Moment, da
553 kruten se eng Kompetenzaufgab wou si misste weise wat si geleiert hunn a wat hiren
554 Fortschrëtt war. An du kruten si schrëftleche Feedback dozou. Mir mussen awer, mir dierfen
555 net vergiessen, well mir hu verschidden Elteren déi verstinn net wat ech do schreiwen, oder
556 schwéier. Sie kréien et net ageschätzt, dat heescht ech hunn normalerweis ëmmer bei
557 groussen Aufgabe wéi zum Beispill eng compréhension de l'écrit, wat jo eng Kompetenzaufgab
558 ass, ëmmer Korrekturbogen gemaach. Dat heescht hu meng Korrektur standardiséiert, sou
559 dat ech fir all Schüler selwecht bewärt hunn an de Korrekturbogen hunn se och matkrut. Dat
560 wat baséiert ob Items. Et ass net ëmgerechent ginn ob Prozenter oder sou, mee si konnten
561 awer un den Items erausfannen hei esouvill Saachen hat en awer elo richtig fonnt am Text.
562 Mee do gëtt e schrëftleche Feedback an dann ass et ofgeschloss, do gëtt dann och festgehalten
563 „Dat an dat kann ech schonn“ an „Un deenen doten Saache soll en nach doheem schaffen“.
564 Sou wat d'Evaluation usech ugeet. Dat heescht mir hate scho ganz präzis Phasen
565 ofschléissend a kleng Checkpointen an der Klass. Mee e Checkpoint war ni e Moment vun
566 engem Feeling vum Iwwerpräiwen, mee éischerter vum Feeling vum „Kuck, ech kann dat. Ech
567 kann dat nächst schonn attackéieren“.

568

569 I: An dat heescht Checkpoint ware mei nach individuell an do hu si net missten all maachen
570 an dono di mei gréisser Kompetenz...

571

572 L4: Jo, déi waren och rëm opgedeelt.

573

574 I: och ugepasst un awer un déi eenzel...

575

576 L4: Jo, also do hunn se zwar alles gemaach, also och déi schwaach hu bis dohinner wou si
577 komm sinn an déi staark hunn eng Kéier komplett derduerch. Voilà, sou dat awer zum Beispill
578 trotzdem verschidde Schüler, déi mei schwaach waren oder sou an e Fach villäicht genau
579 éischer fäerdeg ware wei déi staark, wat usech jo relativ ongewinnt ass, normalerweis si jo
580 déi staark déi éischer ofginn. Ah nee, déi staark haten usech mei ze maachen, well ech
581 verlaange jo och mei vun hinnen an dem Fach. An voilà, an dann hues de dat dono festgehalten.
582 Dat doten waren dann Aufgaben, déi waren am Socleberäich, déi aner iwwer Socle. Mee
583 baséierend ob dem Lernbogen ass dat relativ einfach sou ze gestalten.

584

585 I: Dann ob's du villäicht spezifesch Beispiller vu positiven Effekter vum Churermodell ob dat
586 inklusiivt Léieren an Ënnerriichten hues?

587

588 L4: Nach eng Kéier, dat doten war lo...

589

590 I: Also spezifesch Beispiller vu positiven Effekter vum Churermodell ob d'Inklusioun, ob den
591 inklusiven Unterrecht.

592

593 L4: Wéi soll ech der dat lo soen? [laang Paus : 7sec] Ech gesi mäin EBS-Schüler, weess de dat
594 war en normale Schüler, den huet komplett aneshtes getickt, mee e war, de war e Schüler
595 wei se all. Hei dach, positiven Effekt, anert Beispill. Spills Baseball géinteneen. De Schüler
596 konnt net lafen. Déi Equipp déi hien an der Equipp hat, déi war sécher dass se géif verléieren.
597 Dat war deene schäissegal. Sie sinn héchstens nach niewendrun an hunn hien ugeféiert: „Allez
598 komm mir packen dat.“ Jo, dat sinn eng vun deene coolste Momenter wou's de sou hues,
599 wou's de der sees „Freck, hei hues de lauter Alpha-Déieren, déi ëmmer wëlle gewannen an
600 dann am Turnen ass et deene schäissegal.“ Bon du haass och ëmmer mol rëm e Moment wou
601 et hinnen et net egal war, mee de groß vun der Zeit hunn si hie mei versicht matzezéie wei
602 auszegrenzen. Ech mengen dat ass e vun deene coolste Momenter.

603

604 I: Dat also mei de sozial Aspekt, dat si einfach sech sou gesinn...

605

606 L4: Och wann si Gruppenaufgaben maachen. „Ah komm maach du den doten Deel, mir
607 wëssen dat doten kriss du hin, mir maachen dann dat an dat, mee komm maach mat eis
608 zesammen.“ Also wann's du souwäit bass, jo déi Hëllefsbereetschaft, dat „Komm mir
609 versichen dat bescht draus ze maachen“, dat sinn... Also de Jong hätt missten e Joer éischer
610 schonn an, hätt missten an de Modulaire goen. Mir waren eis all enz, e soll nach e Joer
611 bleiwen, well en einfach fuerchtbar gären an d'Schoul gaangen ass heihinner. Well en sech
612 fuerchtbar wuelgefillt huet. An en usech hu mir mat him dat gemaach, war hien iwwert
613 Modulaire. Also ech mengen dat seet scho mei einfach fir mech einfach sou alles aus. Also hie
614 war keen, also all Mënsch wousst, dass en aneshtes wier wéi déi aner, mee mir hunn en och
615 aneshtes si gelooss a mir hunn dat sou higevoll. An et war schéin. Ech sinn ëmmer frou wann
616 ech drun denken.

617

618 I: Dann, wat sinn déi gréissten Erausforderungen an der Klass fir den Enseignant beim
619 Ëmsetze vum inklusiven Unterrecht mam Churermodell?

620

621 L4: Net ze vill nodenken, einfach maachen. Sech net ze vill Froe stellen. Dat bescht maachen.
622 Also fir mech denken ech ëmmer, déi verschidde Léit setzen sech einfach ze héich Zieler. Ech
623 géif, de Challenge besteet dodranner däi Grupp Klass esou ze ritualiséieren a souvill
624 Struktur dranzebréngen, dat si verstinn, dat et Momenter ginn, wou dann d'Joffer oder de
625 Schoulmeeschter fir si do ass, Momenter wou den Zeit fir déi aner, mee jiddereen huet awer
626 seng Zeit ze gutt pro Daach. Just dass d'Schüler net ëmmer kenne wéini dat grad ass.

627

628 I: Dann villäicht nach bëssen ob d'Zesummenaarbecht mat den Enseignanten fir Kanner mat
629 spezifesche Besoinen, also den I-EBS, d'ESEB-Equipp, d'Appuis Leit, wei déi ausgesäit an ob's
630 du villäicht do Ënnerscheeder gesinn hues, tèschent wou's du virum Churermodell geschafft
631 hues an dono.

632

633 L4: Bon, mir hunn eng ganz ganz ganz gutt I-EBS a mir hunn e ganz ganz gudde Grupp Appui
634 déi usech ganz vill ënnerstëtzend sinn. Ech mengen zum Beispill de ganze Programm huet d'I-
635 EBS mam Grupp Appui ausgeschafft, dat heescht ech hunn usech just missten ëmsetzen. Dat
636 war schonn e mega Virdeel. Bon du muss dech dann ëmmer bëssen eraschaffen, mee d'Basics
637 hu si geliwwert. Ech denken, dass de grad dass de doduerch dass de eng I-EBS hues an déi

638 usech déi Basis scho gëtt, fir mat hinnen ze schaffen, ass dat eng immens grouss
639 Ënnerstëtzung. An dann ebe Grupp Appui, mir haten der lo am Moment do zum Beispill, et
640 war e Moment wou hie kee Sport wollt maachen, do war awer guer kee Problem, do konnt en
641 an de Grupp Appui goen. Ech wollt hien och net forcéieren, well dat ass definitiv net grad säi
642 Liblingsberäich gewiescht. Ech war scho mol, frou wann e mat war. Virdrun, wann's du eleng
643 normal an der Klass waars, waars de vill mei ob dech eleng gestallt. Haut hues de einfach
644 iwwerall mei Ënnerstëtzung. Ech weess, dass vill Kritik geübt gëtt iwwert déi Ënnerstëtzung,
645 well et oft net déi Ënnerstëtzung ass déi den Enseignant gären hätt, mee muss eben dat huele
646 wat's de kriss. Mee et funktionéiert hei am Gebai ganz gutt muss ech soen.

647

648 I: Dat heescht du gesäis lo keng spezifesch Ënnerscheeder déi lo duerch de Churermodell
649 opgetaucht sinn an der Zesummenaarbecht?

650

651 L4: Nee. Nee, just de Punkt ass, dat déi Leit dat usech ganz cool fanne wei mir schaffen. Dat
652 heescht si hunn eis an dem Sënn och ënnerstëtzt. Nee, dat huet awer lo net...

653

654 I: Dann nach, ob et villäicht nach Upassunge ginn déi's du recommandéiere kanns um Modell
655 selwer, fir dass en ebe mei efficace kann elo bei eis am Land iergendwéi ëmsetzen? Ob et do
656 nach Saache gi wou's du sees „Oh dat doten klappt lo net onbedéngt sou zu Lëtzebuergesch“
657 oder och hei bei dir an der Klass?

658

659 L4: Bilan. Wéi eng Upassungen? Ech mengen dat vill Léit sech schwéier di mat der Evaluatioun,
660 mee dat huet näischt mam Churermodell ze dinn. Wat ech relativ schued fannen ass, mir ginn
661 teaching unfiltered, mir ginn hei gefrot fir Hospitatiounen, wat ech relativ bedauern dat
662 usech nach kee vum Ministère selwer komm ass fir ze soen „Solle mir den doten Modell net
663 nach mei promouvéieren“. Am Moment promouvéiere mer usech just duerch dass d'Leit eben
664 hellhöreg ginn an duerch Zoufall villäicht grad eben am Moment um Instagram fänkt un
665 datdoten ebëssen e Selbstläufer ze ginn. Dat en dat ob d'Aa faasst. An da wat onbedéngt muss
666 gemaach ginn, mee dat kennt jo lo, dat heescht den, mir musse wech komme vun dem
667 spezifische Fächerdenken, mee dat kennt mam neie Plan d'études souwisou, dat vill mei
668 fächeriwwergräifend soll ënnerriicht ginn. Mee déi Upassunge si jo lo ënnerwee an ech
669 denken déi kommen och definitiv dem Modell ze gutt. Ech géif mir heiansdo just wënschen,

670 wann e kompetenzorientéierten Unterrecht prädecht hei zu Lëtzebuergesch, dass e villäicht
671 hätt sollten 2009, wier eng gutt Piste gewiescht fir verschiddenen Leit ze soe
672 kompetenzorientéierten Unterrecht muss dir elo maachen, hei ass e Modell an dem dir iech
673 warscheinlech wäert wuel fillen, den net souvill vun iech aktuell verlaangt. Just dass de radikal
674 muss dranklammten, bon do ginn et och aner Meenungen. Mee dat wär schonn eppes.
675
676 I: Mee um Modell selwer do sees du ass näischt wat en ännere misst?
677
678 L4: Nee! Ob kee Fall, nee, nee. Den ass ass esou, de steet esou tipptopp.
679
680 I: An dann als lescht Fro nach, wéien inklusiivt Potential's du mengs dass am Churermodell
681 stécht? Also eng Kéier kuerz sou als Ofschloss.
682
683 L4: Ech mengen dat hunn ech alles erkläert. Dat ass total, also ech mengen et gëtt der
684 wierklech d'Méiglechkeet.
685
686 I: Ok, villmools Merci. Dat wier et da gewiescht.

8.4 Kategorienleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Gestaltung des Klassenzimmers	Alle Textpassagen, in denen das Klassenzimmer an sich, die Ausstattung und die Gestaltung erwähnt wird. Nur Elemente, die eine Inklusion erlauben (wie beispielsweise unterschiedliche Arbeitsplätze), werden berücksichtigt.	Interview 4, Z. 81-84: „Dann hate mir e Basissetting vun Dréieckskonstellatiounen, Véiererdesch mat engem Kräiz an der Mëtt, dann sou Nischen, dann och d'Schief déi mir opgeklappt hu wou si da Lénks a Riets vum Schaaf sutzen. Iergendwann eng Kéier huet d'Maison Relais néie Mobilier kritt, do hu mir de Mobilier mat bäigeholl.“	Gesagtes bezieht sich nur auf die Raumgestaltung und enthält keine zusätzlichen Erklärungen. Elemente zum Sitzkreis werden nicht aufgeführt.
Input im Sitzkreis	Alle Textpassagen, in denen der Umgang mit dem Sitzkreis (Verlauf, Regeln, Inputphasen, Einstiege) erwähnt wird. Nur Elemente, die eine inklusive Arbeit im Sitzkreis erlauben, werden festgehalten.	Interview 1, Z. 102-108: „Dann hu mir awer och esou ee U, et ass amfongeholl Bänken dei a Form vun engem U stinn, e bëssen amfongeholl wei en, eng Klinik gött et och heiansdo genannt, eng éischt Helefstatioun, amfongeholl do wou d'Kanner kennen Helef kréien. Matzen an der Mëtt vun dem U setzen ech meeschtens, dh. ech hunn do d'Kanner ronderëm mech, dat sinn der, haut waren et der 7, et sinn och teschend 5 a 7 Bänken déi do stinn, wou sech einfach kenne Kanner bäisetze kommen, a wann si heleff brauchen oder wann si mengen si géinge villäicht net eens gi mat enger Aufgab.“	
Lernaufgaben	Alle Textpassagen, in denen die Konstruktionsphase (eigenständiges Erarbeiten der Lerninhalte) erwähnt wird. Der Fokus wird	Interview 3, Z.98-106: „Do schaffen ech lo an dem Sënn dass mer mat deng Planzen, also ech schaffe mat de Planzensymboler well ech allgemeng och e Planzenliebhaber sinn an och am Sall vill Planze sinn. Kanner kennen dech dann domadder gutt	Informationen zum Wochenplan werden nicht hier, sondern in der Kategorie „offener Unterricht“ festgehalten.

	<p>hierbei auf die Ermöglichung einer inklusiven Arbeit gelegt.</p>	<p>identifizieren an do ass et dann effektiv esou, dass de Som, do wou d'Planz grad mol erreicht rauswisst, dass dat déi mei liicht Aufgabe sinn, fir fir d'éischt mol eppes ze erfuerschen, sech mol runzetaaschten. An da wann d'Planz schonn ebessen mei grouss ass awer scho gréng, dat sinn dann sou déi Mettelaufgaben, wann e schonn ebessen am Thema dran ass. An da gëtt et déi Planz mat de Blummen, do sinn d'Blumme schonn dobaussen, dat sinn da schonn déi bässe mei schwéier Aufgaben."</p>	
<p>Freie Sitzplatz- und Partnerwahl</p>	<p>Alle Textpassagen, in denen das freie Auswählen eines Sitzplatzes erwähnt wird, die in Verbindung mit der Inklusion stehen und in denen das freie Auswählen eines Arbeitspartners, die eine mögliche gegenseitige Unterstützung ermöglicht, erwähnt wird.</p>	<p>Interview 1, Z.371-375: „Doduercher dass du eng wiesselend Aarbechtsplaz hues, dass du ee U hues wou du sees do kriss du heleff. Kennen déi Kanner déi an der Mathé sinn, sech an der Mathé dohinner setzen an déi Kanner déi am Däitsche Schwieregkeeten hunn sech dohinner setzen. Et si jo net ëmmer déi selwecht Kanner, heiansdo sinn et déi selwecht mais net ëmmer. Dann kennen déi einfach sech Heleff siche goen, déi Heleff brauchen.“</p> <p>Interview 2, Z.300-303: „Och sou Liestexter ëmmer zu zwee an zwee maachen oder Aufsätz zu zwee schreiwe, well da kann deen een, deen ass villäicht mei kreativ an deen aneren ass awer villäicht besser am Sproochlechen an dann ergänzt sech dat ëmmer immens gutt.“</p>	
<p>Rolle der Lehrperson</p>	<p>Alle Textpassagen, in denen die Aufgaben der Lehrperson und dessen</p>	<p>Interview 4, Z.436-438: „An domadder kanns de da mei ob déi Schüler agoen an du kanns se wäit aus mei an dem Prozess begleede wei</p>	

	Rolle in der Klasse erwähnt wird.	par Rapport an dem klaseschen, wei ech dir gesot hunn, priedegen, schaffen, mat heem a verbesseren."	
Offener Unterricht	Alle Textpassagen, in denen das Konzept des offenen Unterrichts (in Hinsicht auf die Selbst- und Mitbestimmung, die Schüleraktivierung und die Unterrichtsmethodik) erwähnt werden.	Interview 2, Z.93-95: „Dat heescht si wëssen och an de WP Stonnen, also an de Wocheplang-Stonnen, dass si do frei ob hirem Wocheplang dierfe schaffen.“	Umsetzungsbeispiele wie der Wochenplan werden hier festgehalten.
Werte	Alle Textpassagen, in denen die Werte, die für einen inklusiven Unterricht von Bedeutung sind, erwähnt werden.	Interview 1, Z.366-369: „Een anere grouse Pluspunkt ass einfach den och vum, vun der Communautéit, doduercher dass mir no beienee setzen, hues du vill mei dat Gemeinschaftsgefill wat sech net vu selwen installéiert mee wat du mei einfach kanns opbauen a kanns pfliegen.“	
Individualisierte Unterstützung	Alle Textpassagen, in denen das Ausmaß und die konkrete Umsetzung einer individualisierten Unterstützung (zusätzliche Hilfen, angepasstes Lernprogramm, etc.) erwähnt wird. Diese Unterstützung werden für einen einzigen SuS umgesetzt, um dessen Bedürfnisse zu erfüllen.	Interview 1, Z.148-151: „Wann elo e Kand mei Struktur brauch am raimlechen Deel, dann ass dat keng Affaire, dat kann een esou abauen. Et kann een och, mir hunn och esou där Oftrenner fir d'Bänken, dass een déi kann ob eng Bänk setzen, an een déi kann esou ob dräi Säiten zou maachen, dass een do amfongeholl manner vun anere Visuell gesteiert gött.“	Nur Elemente, die im Unterricht selbst umgesetzt werden, werden festgehalten. Zusätzliche Lehrpersonen werden unter der Kategorie „Arbeit mit anderen Lehrpersonen“ notiert.
Binnendifferenzierung	Alle Textpassagen, in denen die (mögliche)	Interview 3, Z.259-263: „Also zäitweis loossen ech se dann zwee an zwee schaffen,	

	Umsetzung der Binnendifferenzierung erwähnt wird. Diese Unterstützungen werden für mehrere SuS gleichzeitig umgesetzt.	dass se sech géigesäiteg ënerstëtze kennen. Zäitweis differenzéieren ech effektiv einfach de Lernschwierigkeetsgraad, dass se entweder méi einfach, méi mëttel oder schwéier Aufgabe kenne léisen. Zäitweis reduzéieren ech och d'Quantitéit dass ech soen et sinn änlech Beispiller mee deen ee mécht der e bässe méi wéi deen aneren."	
Beziehung zwischen den SuS	Alle Textpassagen, in denen der soziale Aspekt des Miteinanders im Klassenzimmer, zwischen den einzelnen SuS, erwähnt wird.	Interview 3, Z.170-173: „Dann konnt ech en Helferkind och mol mat asetze fir nom Pit ze kucken a mat him zesummen ze schaffen an ech muss soen dat ware wierklech ganz vill ganz schéi Momenter. An d'Kanner ware super tolerant an haten och wierklech eng Freed dorunner fir mat him ze schaffen.“	
Arbeit mit anderen Lehrpersonen	Alle Textpassagen, in denen die Kooperation zwischen allen beteiligten Lehrkräften, ob in der Klasse oder im Schulgebäude, in Hinsicht auf die Inklusion von SuS mit spezifischen Bedürfnissen, erwähnt wird.	Interview 3, Z.166-168: „An du wou déi Assistance komm ass du war et wierklech mega flott, dat huet scho gutt gehollef fir awer mol heiansdo eng zweet Person mat dobäi ze hunn.“	
Eltern	Alle Textpassagen, in denen die Meinung der Eltern zum Churermodell erwähnt wird.	Interview 1, Z.462-464: „Et sinn immens dacks Elteren déi era kommen an déi verwonnert kucke. „Wow dat gesäit jo guer net aus wei eng Schoukllass“. Also sou déi direkt iwwerrascht sinn, also positiv iwwerrascht sinn an sech froe wie mir hei schaffe.“	
Beziehung zwischen den SuS und der	Alle Textpassagen, in denen die Beziehung zwischen den	Interview 4, Z.304-306: „An ech hunn usech et lo net sou richteg aus Erausfuerderung gesinn, ech fannen et	

Lehrperson	SuS und der Lehrperson erwähnt wird.	éischer sou wann's de am Dialog mat de Schüler bass an d'Schüler dir vertrauen an dir soe wou si dru sinn, kanns de extrem gutt drop reagieren."	
Rituale	Alle Textpassagen, in denen eingeführte Rituale und deren Umsetzung erwähnt werden.	Interview 2, Z.58-62: „Also de Sätzkrees deen ass bei mir moies do ass ëmmer eist Ritual mir komme moies eran an dann huele mir eis 10-15 Minute Zeit do stellen ech entweder eng philosophesch Fro oder wou se bëssen sollen nodenken oder muer fänken d'Épreuven un, dat heescht do maachen ech egal wei eng Otem-Übung, eng Yoga Übung, iergendepes."	Rituale, die Churermodell-spezifisch sind (wie der Einstieg im Sitzkreis) werden unter der gegebenen Kategorie festgehalten.
Kompetenz-orientierter Unterricht und Leistungsbeurteilung	Alle Textpassagen, in denen die Möglichkeit, einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen und in denen die Umsetzung und die Art der Leistungsbeurteilung erwähnt wird.	Interview 4, Z.540-541: „Nee, maja du hues du den, also mir hunn sou 2 Etappen „während dem Lernen“ an du hues „nach dem Lernen“." Interview 3, Z.393-394: „Dat heescht d'Tester basieren sech ob de grundbaseschen Kompetenzen. All Kand duerchleeft amfong och den Test."	
Entwicklung der SuS	Alle Textpassagen, in denen die charakterliche Weiterentwicklung der SuS sowie die Entwicklung von außerschulischen Kompetenzen erwähnt werden.	Interview 2, Z.456-460: „Also ech muss wierklech soen, an och zwou Mamme gesot hunn, dass hier Kanner immens selbststänneg gi sinn. Och a punkto sech organisieren, dass si dat ebe virdrun eben net waren. Also ech muss soen, do kréien ech wierklech och alles wat autonom, wat den Autonomenvolet, awer och scho virdrum mam Wocheplang, dat muss ech wierklech soen, dat krut ech bis elo ëmmer als Feedback."	Beispiele: Konzentrationsfähigkeit, Autonomie

8.5 Kategorisierung

Kategorie: Gestaltung des Klassenzimmers

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	100-122	Die Bänke stehen nicht in Reihen, viele sind in Richtung Mauer gedreht, um die Konzentrationsfähigkeit der SuS zu steigern. Eine U-Konstellation ist ebenfalls vorhanden, die als Hilfestation genutzt wird. In der Mitte sitzt die Lehrperson. Die SuS, die glauben, dass sie Hilfe bei der Aufgabe benötigen könnten, setzen sich in dieses U. Im hinteren Teil des Klassenzimmers befinden sich Computertische, die ebenfalls als Stehpulte genutzt werden können. Auch können sie SuS ein Stool (ein mobiler Tisch) auf dem Sitzhocker, Boden oder einer zusätzlichen Bank nutzen. Sie dürfen sich zudem auf einen Teppich auf dem Boden legen, um zu arbeiten. Die Möglichkeit auf den Flur oder in einen Zwischenraum zu gehen, besteht ebenfalls. Die SuS können zwischen einem normalen Stuhl und einem Wackelhocker wählen.
I1	468-469	Durch die Ausrichtung der Bänke zu den Mauern hin hat man mehr Platz, um sich zu bewegen.
I1	549-554	Auch während dem Schuljahr können Anpassungen am Klassenzimmer stattfinden. Merkt man, dass beispielsweise ein kleiner Tisch nicht genutzt wird, kann man diesen aus der Klasse nehmen und an der Stelle Einzelplätze zur Verfügung stellen, die die SuS nutzen, wenn sie ihre Ruhe haben wollen.
I2	26-29	Der Klassenraum fungiert als dritter Pädagoge, ist dieser zu vollgestellt, so sind die Köpfe der Kinder nicht frei. So ist es beispielsweise vorteilhaft, so wenige hohe Schränke wie möglich im Raum zu haben.
I2	53-60	Im Klassenzimmer stehen den 13 SuS 19 oder 20 Sitzplätze zur Verfügung. Eine Bibliothek, die neben dem Fenster ist, kann ebenfalls als Sitzmöglichkeit genutzt werden, wird jedoch äußerst wenig gebraucht. Unter der mobilen Tafel, die für den „Menu du jour“ sowie Bilder des Naturwissenschaftsunterrichts genutzt wird, befinden sich ein großer Gruppentisch, der für 4er Gruppenarbeiten genutzt wird.
I2	81	Im Klassenzimmer sind sowohl Wackelhocker als auch Stehpulte vorhanden.
I2	326-328	Die SuS schaukeln nicht mehr auf ihren Stühlen herum, da sie wissen, dass wenn sie es tun möchten, spezifische Hocker hierfür zur Verfügung stehen.
I3	94-96	Es gibt runde Tische sowie lange Gruppentische im Klassenzimmer. Auch sind für die Freiarbeit Lümmel, Matratzen und Hocker verfügbar. Die SuS können zudem im Flur arbeiten.
I3	253-254	Eine Hilfsinsel ist im Klassenzimmer vorhanden.
I4	76-78	Die Arbeitsplätze entwickeln sich aus den Bedürfnissen der Kinder heraus.

	81-85	Ein Basissetting bestehend aus Dreieckkonstellationen, Viereckstischen mit einem Kreuz in der Mitte, Nischen, aufgeklappten Schränken, um eine visuelle Aufteilung zu erreichen und den Möbeln der Maison Relais war vorhanden. Dann wurde gemeinsam mit den Kindern experimentiert, der Klassenraum war nie gleich.
I4	267-269	In der Mitte des Klassenzimmers war ein runder Tisch, an dem die Lehrperson mit den SuS arbeitet. Dieser sollte das Pult ersetzen, andere Lehrperson wollten jedoch nicht, dass das Lehrpersonenpult ganz entfernt wird. Ist die Lehrperson an dem Tisch, so ist sie für andere SuS nicht verfügbar.
I4	392-397	Der Klassenraum wird zum Lernraum. Der Raum fungiert als dritter Pädagoge. An sich ist die Lehrperson alleine mit den SuS, der Raum unterstützt jedoch die Lernprozesse.

Kategorie: Input im Sitzkreis

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	279-287	Der Sitzkreis ermöglicht, dass man die SuS direkt bei sich sitzen hat. Hier reicht es meistens einen Schritt auf SuS, die den Unterricht stören, zuzugehen, ihnen die Hand auf die Schulter zu legen oder sie einmal anzuschauen, damit sie wieder ruhig sind. Hierdurch wird das Kind nicht auditiv in den Mittelpunkt gestellt.
I1	287-292	Durch den Sitzkreis sind die SuS viel aufmerksamer. Wenn man einen Schritt auf die SuS zugeht (auf einen spezifisch oder einfach in die Runde hinein), richten die SuS ihre Aufmerksamkeit wieder auf einen.
I1	292-298	In den Inputphasen ist es durch den Sitzkreis einfacher, alle SuS am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu lassen, ob dies beim Projizieren von Bildern oder dem Manipulieren von Objekten ist. Auch das Aufschreiben auf ihre kleine Tafel trägt dazu bei.
I1	452-454	Der Sitzkreis erlaubt eine erhöhte Manipulation von Material.
I2	324-326	Dadurch, dass die Inputzeit auf 15 Minuten limitiert ist, sind die SuS viel konzentrierter.
I3	218-221	Während der Einleitung im Sitzkreis wird versucht, jedes Kind miteinzubinden. Hierdurch erkennt man, was bereits bei wem gut funktioniert und wer möglicherweise noch Unterstützung braucht. Dies erleichtert die darauffolgende Einteilung der Kinder.
I3	249-252	Im Sitzkreis wird besprochen, wie man jemandem eine Aufgabe erklärt, ohne ihm das Resultat vorzusagen. Mit der Zeit funktioniert dies immer besser.
I4	86-91	Anfänglich war der Sitzkreis nicht bei der Tafel, sondern in einem Zwischenraum. Dieser bestand aus dem Sitzkreis und einem Konferenztisch. Dies hat sich nach den Bedürfnissen der SuS weiterentwickelt.
I4	398-399	Durch die kurzen Inputphasen ist mehr Zeit für die Lernprozesse vorhanden.

Kategorie: Lernaufgaben

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	67-86	<p>Ein gewisses Minimum (Erarbeitetes im Plenum und erste Aufgabe danach) muss jeder SuS erreichen, hierbei handelt es sich um die gleiche Aufgabe für jedes Kind. Aufgaben, die über diese Basisaufgaben hinausgehen (nicht jedes Kind geht darüber hinaus), werden differenziert angeboten.</p> <p>Bibliothek mit Zusatzaufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Stern: einfach - 2 Sterne: mittel - 3 Sterne: schwer - Unterschiedliche Arten von Aufgaben: kreative Aufgaben, Knobelaufgaben, Leseaufgaben, spielerische Elemente (Memory, Domino), Geschichten <p>Freie Auswahl der Zusatzaufgaben; diese sind nicht unbedingt fördernd, sondern können den SuS auch eine Pause anbieten.</p>
I1	378-386	<p>Die verschiedenen Schwierigkeitsgrade der Aufgaben erleichtern die Differenzierung. Abgesehen von der Vorbereitung ist diese leicht umzusetzen. Es wird als normal angesehen, dass verschiedene Schwierigkeitsgrade angeboten werden, dass manche Hilfe benötigen und andere nicht und dass die Lehrperson auch manchmal angibt, dass ein SuS eine schwerere Aufgabe wählen soll. Man kann die SuS leicht lenken, da alles bereit im Klassenzimmer steht.</p>
I1	412-416	<p>Auch für hochbegabte SuS sind die Lernaufgaben auf unterschiedlichen Niveaus angebracht. So können sie beispielsweise Bücher (Geschichten, französische Bücher, Sachbücher), die etwas schwieriger sind, lesen. Auch können sie von Codingspielen profitieren.</p>
I2	536-542	<p>Das Arbeiten mit Lernaufgaben, wie beispielsweise einer Lernstraße wie es bei anderen gemacht wird, ist sehr schwer. Die befragte Lehrperson scheitert hier dran und gibt an, dass sie selbst nicht dahinter steht.</p>
I3	98-108	<p>Pflanzensymbole werden genutzt, um die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade anzuzeigen. Das Bild mit dem Samen, wo die Pflanze beginnt, zu wachsen, ist die leichte Aufgabe, um etwas zu erforschen und sich erstmal anzutasten. Das Bild, auf dem die Pflanze bereits größer ist, ist die mittlere Aufgabe, für wenn man sich bereits mit dem Thema auskennt. Das Bild mit der Pflanze, wo bereits Blumen vorhanden sind, ist die schwierigere Aufgabe. Diese kann beispielsweise auch aus einem höheren Schuljahr stammen. Hier wird auf das Vorwissen der Kinder geachtet</p>
I3	112-126	<p>Die SuS können den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe frei wählen. Hierzu bekommen sie einen Plan, der angibt welche Aufgaben zu erledigen sind und welche Differenzierungen vorhanden sind. Nicht jede Aufgabe ist 3-fach differenziert. Die SuS sollen das Bild der Pflanze anmalen, für das sie sich entschieden haben. Während der Verbesserung gibt die</p>

		Lehrperson ihnen dann Feedback, ob sie eine gute Entscheidung getroffen haben. Ist dies nicht der Fall, gibt sie ihnen einen Tipp mit auf den Weg, welche Aufgabe nächstes Mal vielleicht besser wäre. Dieses System funktioniert sehr gut.
I3	468-470	Das Lernangebot ist nicht für jede Stunde vorhanden. Es hängt vom Thema, Input und Stand der Kinder ab, ob eins angeboten wird.
I4	51-54	Nicht jeder SuS muss jede Aufgabe bearbeiten, starke SuS können auch die Basisaufgabe bei Seite lassen.

Kategorie: freie Sitzplatz- und Partnerwahl

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	371-378	Die freie Sitzplatzauswahl erlaubt, dass immer die Kinder, die in dem spezifischen Fach Hilfe benötigen, sich in die U-Konstellation sitzen können. Auch wenn man merkt, dass es bei einem Kind nicht funktioniert, bekommt dieses einen neuen Sitzplatz. Der Vorteil hierbei ist, dass dies keine große Aufmachung ist, da sie sowieso ständig ihren Sitzplatz wechseln.
I4	448-456	Die freie Sitzplatzauswahl erlaubt, dass hochbegabte SuS, die öfters mal ein Time-out benötigen, sich dieses ohne Probleme oder Bloßstellung nehmen können.
I2	300-303	Lesetexte und Aufsätze können zu zweit bearbeitet werden. Vielleicht ist eine hierbei kreativer, der andere auf sprachlicher Ebene besser und so können die SuS sich gegenseitig ergänzen.
I2	434-438	Nach einer Lektüre eines Textes können die SuS die Fragen zu zweit beantworten. Es wird viel in Gruppenarbeit, aber auch in Projektwochen gearbeitet.
I3	93-94	Wenn man sich entscheidet, zu zweit zu arbeiten, kann man sich zu einem hinzusetzen.

Kategorie: Rolle der Lehrperson

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	614-618	Die Lehrperson behält eine zentrale Rolle im Churermodell. Wenn man sich nicht mit dem Modell identifizieren kann, so kann die Umsetzung auch nicht funktionieren.
I2	344-351	Das Zitat „À l'école ce sont les enfants qui travaillent, l'enseignant travaille à la maison“ ist sehr gut auf den Unterricht im Churermodell applizierbar. Die Lehrperson macht eher wenig während des Schulalltags. Natürlich fallen Verbesserungen und Vorbereitung an, die SuS arbeiten jedoch fast 85% der Zeit ohne die Lehrperson. Sie sind hierdurch viel selbstständiger geworden.
I2	391-398	Die befragte Lehrperson bewegt sich während der Arbeitsphase nicht durchs Klassenzimmer, sie lässt die SuS arbeiten. Wenn eine Aufgabe beendet worden ist, so wird diese verbessert und, sind viele Fehler vorhanden, können diese sofort überarbeitet werden. Sind die gleichen Fehler bei

		mehreren SuS vorhanden, so geht die Lehrperson mit den SuS in den Sitzkreis und erklärt den Inhalt erneut. Die anderen arbeiten in diesem Fall weiter am Wochenplan.
I2	410-411	Den SuS soll die Aufmerksamkeit gegeben werden, die sie benötigen.
I3	234-235	Nachdem die Lehrperson die SuS, die es benötigen, auf der Hilfsinsel unterstützt hat, bewegt sie sich durchs Klassenzimmer und schaut, wer noch Hilfestellungen benötigt.
I3	275-279	Als Lehrperson benötigt man Geduld und Mut, um das Churermodell umzusetzen. Man muss sich die nötige Zeit geben, um die positiven Aspekte zu erkennen.
I3	425-428	Die Lehrperson steht den SuS immer zur Verfügung, wenn sie Fragen oder Schwierigkeiten haben. Sie unterstützt sie, damit sie sich nicht im Lernangebot verlieren.
I4	299-311	Durch das Churermodell ist man nur an wenigen Momenten des Tages die eigentliche Lehrperson. Die meiste Zeit ist man Coach, der versucht, sein Team individuell zu fördern. Die SuS haben heutzutage viele Lasten, die sie mit in die Schule bringen. Wenn man im ständigen Dialog mit den SuS ist und sie einem vertrauen, kann man sehr gut darauf reagieren. Man kann ihnen auch mal die nötige Zeit geben, sich auszuruhen.
I4	402-409	Als Lehrperson ist man viel mehr bei den SuS. So kann man ihnen gerechter werden. Früher hat man einen Inhalt eingeführt, ein Arbeitsblatt ausgeteilt, das Blatt mit nach Hause genommen, um es zu verbessern und am nächsten Tag wieder ausgeteilt mit der Aufgabe, es für den kommenden Tag zu verbessern. Und während der Arbeitsphase saß man am Computer oder hat verbessert. Durch das Churermodell organisiert man sich anders, so dass man bei den SuS ist und sie sofort auf Fehler hinweisen kann.
I4	510-512	Die Lehrperson war immer für die SuS verfügbar, auch wenn sie abends eine Frage gestellt haben. Das wussten auch die Eltern.

Kategorie: Offener Unterricht

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	187-196	Nutzung eines Tages- oder Wochenplans am Ende des ersten Schuljahres. Das Nutzen eines Wochenplans vereinfacht die Differenzierung, da man einfacher die Aufgaben an die Bedürfnisse der SuS anpassen kann. Zudem sind diese Anpassungen nicht sichtbar für die anderen SuS. Durch die Steigerung der Autonomie der SuS geht die Arbeitszeit in die Höhe.
I1	610-614	Beim Churermodell handelt es sich um ein offenes Modell. Jedes offene Modell fördert die Inklusion, da man vom Setting sowie vom inhaltlichen (durch die Lernaufgaben) alle nötigen Voraussetzungen hat, um inklusiv zu arbeiten.
I2	143-145	Der Wochenplan hilft, da die SuS durch ihn in ihrem Rhythmus arbeiten können.

I4	54-60	Durch den Wochenplan erkennt die Lehrperson, wo sich jedes Kind befindet, und sie kann jedem SuS die passenden Aufgaben angeben. Schlussendlich entscheidet immer noch die Lehrperson, wer welche Aufgaben bearbeitet.
-----------	-------	--

Kategorie: Werte

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	237-240	Viel Geduld haben ist sehr wichtig in der Arbeit mit Kindern, besonders mit denen, die spezifische Bedürfnisse haben.
I1	338-345	Die Anerkennung ist wichtig und als Lehrperson muss man versuchen, jedes Kind auf seine Art und Weise anzuerkennen. Es gibt sehr unterschiedliche Art und Weise, wie man ein Kind anerkennen kann, beispielsweise bei Rechenspielen. Jedoch auch Kinder, deren Stärke nicht in den Hauptfächern liegt, müssen valorisiert werden.
I1	366-369	Das Churermodell stärkt das Gemeinschaftsgefühl. Allein dadurch, dass man im Sitzkreis nah beieinandersitzt, kann man dieses Gefühl aufbauen und pflegen.
I1	526-527	Das Gemeinschaftsgefühl spielt bei der Inklusion eine bedeutende Rolle.
I1	584-592	Es ist wichtig, dass man allen SuS die nötige Aufmerksamkeit gibt. Wenn beispielsweise eine zusätzliche Lehrkraft in die Klasse kommt, um individuell mit ein paar SuS zu arbeiten, so ist es wichtig, dass sie nicht immer mit den gleichen arbeitet.
I2	227-234	Verständnis spielt eine entscheidende Rolle in der Arbeit mit Kindern mit spezifischen Bedürfnissen. Kinder müssen heutzutage sehr viel mitmachen, besonders durch die sozialen Medien bekommen sie sehr viel Input. Für sie sind die Tage gefühlt viel kürzer als sie es damals für uns waren.
I2	235-242	Es ist wichtig, mit den Kindern auf Augenhöhe umzugehen. So soll man sie immer wieder fragen, wie es ihnen geht und wie man ihnen helfen kann und ihnen bewusst machen, dass sie ein Recht auf Hilfe haben. Jedoch soll man ihnen auch zeigen, dass man selbst nur ein Mensch ist und man auch manchmal Fehler begeht.
I2	242-252	Den SuS soll bewusstwerden, dass sie sich nicht für Hilfestellungen, die sie benötigen, schämen brauchen. Man kann hierzu Bücher zu dem Thema behandeln und beispielsweise auf eigene Hilfestellungen, die man selbst als Lehrperson alltäglich braucht, hindeuten.
I2	504-505	Durch den Sitzkreis sind die SuS sehr empathisch geworden, was in der heutigen Gesellschaft oft fehlt.
I2	518	Ein Verständnis für den anderen wurde aufgebaut.
I3	203-205	Ein gutes Klassenklima, in dem Toleranz und Respekt an oberste Stelle stehen und eine Zusammenarbeit ermöglicht wird, ist sehr wichtig in der Arbeit mit Kindern mit spezifischen Bedürfnissen.
I3	206-213	Als Lehrperson muss man sich ebenfalls auf seine SuS verlassen können und ihnen vertrauen, dass wenn man gerade

		mit einem anderen Kind beschäftigt ist, dass sie dann zuerst allein versuchen, eine Lösung zu finden (durch beispielsweise das Fragen eines Mitschülers).
I4	198-200	Respekt für jeden SuS und zur Lehrperson spielt eine bedeutende Rolle.
I4	208-210	Man darf keinen SuS eingrenzen, ob er nun spezifische Bedürfnisse hat oder nicht.
I4	228-233	Integration ist nur durch Akzeptanz möglich. Dies wiederum erfordert ein Verständnis dafür, dass gewisse SuS anders sind. So kann es sein, dass man selbst einmal zurücktreten muss, da einer anderer SuS mehr Zeit in Anspruch nimmt.
I4	240-243	Als erstes benötigt man Akzeptanz, dann Respekt. Man muss den SuS die richtigen Werte vermitteln und ihnen bezüglich des Lernraums und des Materials gerecht werden.
I4	317-	Es ist wichtig, dass alle Zusätze, die ein Kind mit spezifischen Bedürfnissen erlaubt bekommt, auch für die anderen Kinder erlaubt sind. Sonst funktioniert das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse nicht und es kommt zu einer Abgrenzung. Als Lehrperson muss man darauf achten, dass man einen SuS mit spezifischen Bedürfnissen nicht durch eine Entscheidung ausgrenzt und bloßstellt (Beispiel: Bank neben das Lehrpersonenpult stellen).

Kategorie: Individualisierte Unterstützung

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	136-147	In der ersten Churermodellklasse der Lehrperson war eine Schülerin mit Trisomie 21. Für das Kind stellte das Arbeiten im Churermodell keine Schwierigkeiten dar, meistens saß es auf dem gleichen Platz (da es einen geordneten Ablauf bevorzugte), dies war jedoch auch nicht immer der Fall.
I1	148-158	Einem Kind mehr Struktur im Raum anbieten ist kein Problem. Durch Abtrenner kann man visuelle Ablenkungen verhindern. Auch die Ausrichtung der Bänke mindert bereits die Ablenkung durch andere, da die SuS weniger mitbekommen, was die anderen machen. Um auditive Ablenkungen zu mindern kann man den SuS ebenfalls Noise-Cancelling Kopfhörer anbieten.
I1	369-371	Durch den Sitzkreis haben Kinder, die nicht gut hören oder sehen, eine bessere Sicht auf das, was im Plenum passiert.
I2	257-259	Beim Lesen eines Textes kann man, um ein Kind mit Dyslexie zu unterstützen, es den Text gemeinsam mit einem anderen Kind lesen lassen.
I3	424-425	Kinder mit spezifischen Bedürfnissen brauchen einen Anker, den sie durch das Modell bekommen.
I4	78-81	Wenn ein Kind sich sehr schnell ablenken lässt, wurde ein neuer Platz gesucht oder erstellt, damit dieser in Ruhe arbeiten kann.
I4	409-412	Durch das gemeinsame Suchen eines Fehlers kann man den SuS die Tools mitgeben und ihnen gerecht werden.

Kategorie: Binnendifferenzierung

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	67-86	Ein gewisses Minimum (Erarbeitetes im Plenum und erste Aufgabe danach) muss jeder SuS erreichen, hierbei handelt es sich um die gleiche Aufgabe für jedes Kind. Aufgaben, die über diese Basisaufgaben hinausgehen (nicht jedes Kind geht darüber hinaus), werden differenziert angeboten. Bibliothek mit Zusatzaufgaben: <ul style="list-style-type: none"> - 1 Stern: einfach - 2 Sterne: mittel - 3 Sterne: schwer - Unterschiedliche Arten von Aufgaben: kreative Aufgaben, Knobelaufgaben, Leseaufgaben, spielerische Elemente (Memory, Domino), Geschichten Freie Auswahl der Zusatzaufgaben; diese sind nicht unbedingt fördernd, sondern können den SuS auch eine Pause anbieten.
I1	164-167	Unterschiedliche Möglichkeiten zur Differenzierung sind gegeben: <ul style="list-style-type: none"> - Mehr Zeit - Weniger Arbeit - Größeres Ausdrucken der Aufgaben - Weniger Beispiele
I1	422-427	Der Vorteil von allen Differenzierungsmaßnahmen ist, dass die, die man für schwächeren SuS anbietet, auch stärkeren SuS entgegenkommen. Auch wenn man denen keine Lernaufgaben gibt, so sind die Elemente, die man in der Klasse umsetzt, für alle SuS von Vorteil.
I2	23-25	Die Differenzierung auf den 3 Levels empfindet die befragte Lehrperson als sehr schwer umsetzbar.
I2	209-212	Durch Spiele, wie beispielsweise Escape Games im Rechnen, sind die SuS motivierter.
I2	287-290	Texte oder Sachaufgaben im Mathematikunterricht können zu zweit, jeweils ein stärkeres und ein schwächeres Kind, bearbeitet werden. Hierdurch können die SuS sich gegenseitig unterstützen.
I2	312-319	Das Churermodell erlaubt, dass die Kinder sich so wie sie wollen hinsetzen können. Ob im Stehen arbeiten, oder mit gekreuzten Beinen ist egal, solange sie konzentriert sind. Auch im Sitzkreis gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, so können die SuS auf dem Boden sitzen und den Hocker als Tisch benutzen oder mit dem Rücken an die Wand gelehnt.
I2	338-343	Im Klassenzimmer befindet sich ein „Wahlomat“. Hierbei handelt es sich um ein Regal für alle Fächer, in dem Puzzles, Sudokus, Rush Hour, Detektivfälle und Logicals vorhanden sind. Diese Spiele bieten eine Abwechslung zum schulischen Programm, trainieren jedoch trotzdem das Gehirn.
I2	420-428	Durch den Aufbau einer Einheit im Churermodell wird bereits differenziert. Die Erklärungen werden im Sitzkreis gegeben, wo alle konzentriert zuhören, und danach sollen die

		SuS selbst versuchen. Als Lehrperson muss man dann schauen, wo die Fehler liegen und es dann nochmal erklären. Die einen kommen allein klar, die anderen bekommen zusätzliche Erklärungen. Durch den Aufbau können die SuS sich beweisen, denn als Lehrperson unterschätzt man die SuS manchmal. SuS, wo man geglaubt hätte, dass sie zusätzliche Hilfe benötigen, brauchen sie möglicherweise gar nicht.
I3	246-249	Das Prinzip eines Helferkindes wird genutzt, damit die SuS sich gegenseitig Inhalte erklären können. Wenn jemand mit einer Aufgabe fertig ist, gibt die Lehrperson ihm an, dass er mit einem bestimmten SuS arbeiten soll.
I3	252-253	Die SuS unterstützen sich gegenseitig.
I3	259-263	Unterschiedliche Differenzierungsmaßnahmen werden genutzt: <ul style="list-style-type: none"> - Zu zweit arbeiten - Unterschiedliche Lernschwierigkeitsgrade (einfache, mittlere und schwierigere Aufgaben) - Reduzieren der Quantität
I3	321-324	Mit Absprache der Eltern können SuS auch Aufgaben aus einem höheren Schuljahr bearbeiten, wenn sie sehr stark sind.
I3	332	Rätsel können für SuS, die stark sind, als Differenzierungsmöglichkeit genutzt werden.
I3	480-483	Das Abwechseln von unterschiedlichen Arbeitsformen kommt Kindern mit spezifischen Bedürfnissen zugute.
I4	51-54	Nicht jeder SuS muss jede Aufgabe bearbeiten, starke SuS können auch die Basisaufgabe bei Seite lassen.
I4	62	Das System des Helferkindes wird genutzt.
I4	343	Unterschiedliche Möglichkeiten der Differenzierung: <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl an Aufgaben auf einem Blatt - Weniger Aufgaben, die jedoch fehlerfrei gelöst werden können (um gegen das zu schnelle Arbeiten von starken SuS zu wirken). Hierbei wird die Qualität hervorgehoben. - Manipulation von Material - Unterschiedliche Niveaus, von Basisaufgaben bis Aufgaben, die auf dem „socle“ sind - Anzahl an Stunden, die man für ein Fach benötigt - Merkblätter, Merkvideos - Individuelles Lernangebot während Wiederholungsphasen → Quantität, Layout, Qualität

Unterkategorie: Zeit

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I2	148-151	Die flexible Nutzung der Zeit ist ebenfalls Teil der Differenzierung. Hier kann dann auch ein Kind öfters zur Lehrperson

		gehen ohne Zeit zu verlieren, da es diese Zeit in einem anderen Fach aufholen kann.
I2	374	Durch das Churermodell haben die SuS mehr Zeit, was davor nicht der Fall war.
I2	383-386	Es ist möglich, den SuS die nötige Aufmerksamkeit zu schenken, besonders während den Wochenplanstunden. Wenn die SuS Hilfe benötigen, kann die Lehrperson sich diese Zeit nehmen, auch wenn das 10 Mal hintereinander ist.
I2	634-642	Es ist durch das Churermodell möglich, den Kindern die nötige, individuelle Zeit zur Verfügung zu stellen. In einem Frontalunterricht gehen Kinder mit spezifischen Bedürfnissen oftmals unter, denn sie verstecken sich hinter den anderen. Durch den Sitzkreis geht dies nicht. Man merkt schnell, ob der Inhalt verstanden worden ist oder nicht. Oftmals denkt man auch, dass es verstanden worden ist, während den ersten 10-15 Minuten merkt man jedoch, dass dies nicht der Fall ist. In dem Fall müssen die SuS dann zur Lehrperson kommen und es ihr zeigen. Hierdurch kann man ihnen mehr Zeit zur Verfügung stellen.
I2	642-645	Es besteht die Möglichkeit, den Schülern, denen es an einem Tag nicht so gut geht, mehr Freiheit zu geben und selbst die Entscheidung zu treffen, wann sie was bearbeiten.
I3	224-233	Sind SuS stark in einem Fach, so kann man sie auch schneller an die Arbeitsphase ranlassen, damit sie sich nicht langweilen. In der Zeit kann die Lehrperson dann mit den anderen SuS im Sitzkreis verbleiben und die Inhalte mit ihnen weiterbearbeiten. Diese können dann Stück für Stück, ab dem Moment, wo sie es verstanden haben, den Sitzkreis verlassen. Sind nur noch wenige Kinder vorhanden, so besteht ebenfalls die Möglichkeit, sich an den runden Tisch, die Hilfsinsel, zu setzen. Hier können die SuS dann mit den Aufgaben anfangen und die Lehrperson kann ihnen gezielt helfen.
I3	281-284	Man gewinnt an viel Zeit, um auf die Kinder eingehen zu können, sie spezifischen Unterstützung benötigen. Am Anfang verliert man Zeit bei der Umsetzung, diese gewinnt man jedoch im Nachhinein zurück.
I4	269-271	Ungestörte Zeit, um mit einem SuS etwas zu bearbeiten oder zu besprechen, ist von hoher Bedeutung.
I4	435-438	Das Churermodell ist keine Lösung für die Inklusion, es ermöglicht jedoch der Lehrperson, mehr Zeit für die SuS zu haben. Man kann sie besser in ihrem Lernprozess begleiten und auf ihre Bedürfnisse eingehen.
I4	455-456	Durch die frei Sitzplatzauswahl können die SuS, besonders hochbegabte SuS, sich die Auszeit nehmen, die sie benötigen.
I4	447	Durch die erhöhte Zeit, die man für die SuS hat, kann man ihnen das Lernangebot an ihre Bedürfnisse anpassen.

Unterkategorie: Bewegung

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	158-164	Durch den ständigen Platzwechsel sind die SuS zudem mehr in Bewegung, jedoch kann ihr Bewegungsdrang durch Wackelhocker oder Luftkissen noch stärker minimiert werden.
I1	359-366	Es gibt Kinder, die nicht 4 Stunden ruhig auf einem Stuhl sitzen können. Das Churermodell bietet denen, und allen anderen, die Möglichkeit, sich genügend zu bewegen. Dadurch verlieren Bewegungspause, -spiele oder -aufgaben an Notwendigkeit.
I1	535-545	Durch die Bewegung ist mehr Lärm im Klassenzimmer. Dies kann ein Nachteil für gewisse SuS sein, die sich dadurch nicht konzentriert bekommen. Entweder sie müssen sich daran gewöhnen oder sie bekommen beispielsweise Kopfhörer zur Verfügung gestellt. Andere SuS werden durch das Modell noch aufgedrehter. Hier muss man sich dann die Frage stellen, inwiefern dies der Klasse schadet und welche Anpassungen man durchführen könnte.
I2	221-222	Zwischenspiele, um eine lange Arbeitspause aufzubrechen, können ebenfalls als Bewegungspause genutzt werden, wenn man die SuS gewisse Bewegungen je nach Antwort machen lässt.
I2	308-309	Das Churermodell ist besonders gut für Kinder, die nicht ruhig sitzen bleiben können.
I2	329-334	Die Lehrperson stellt den SuS Karten mit Bewegungspausen zur Verfügung. Diese werden jedoch sehr selten benutzt, da die SuS ohnehin die ganze Zeit in Bewegung sind. Besonders für hyperaktive Kinder oder SuS mit Hochbegabung ist diese Freiheit von großer Bedeutung.

Unterkategorie: Lerngeschwindigkeiten

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	433-436	Dadurch, dass man den Input gemeinsam im Plenum durchführt und dann eine Basisaufgabe folgt, die jedes Kind bewältigen muss, kann man den Lerngeschwindigkeiten gerecht werden. Denn die SuS, die schneller fertig sind, können danach eine Zusatzaufgabe bearbeiten.
I2	379-383	Jeder SuS hat zu jedem Moment einen Arbeitsauftrag. Hierdurch fällt es weniger auf, wenn jemand länger braucht, denn jeder ist mit etwas beschäftigt. So kann auch niemand jemanden hänseln, nur weil er sich langweilt. Unterschiede zwischen den Kindern, besonders bei denen, die aus der Norm fallen, sind weniger sichtbar.
I3	344-354	Durch die Lernangebote, die bereitliegen, kann man besser auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten eingehen. Wenn ein SuS sehr schnell fertig sind, steht diesem ein zusätzliches Lernangebot zur Verfügung. Dies können

		Aufgaben auf dem iPad oder Spiele sein. Für die SuS, die länger brauchen, können zusätzliche Hilfsangebote zur Verfügung gestellt werden.
I4	484-487	Man kann sich durch das Churermodell sehr gut an unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten anpassen. Durch das Gerüst des Wochenplans behält man den Überblick.

Unterkategorie: Lernstile

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	436-442	Die verschiedenen Lernstile können berücksichtigt werden. Das Auditive durch die QR-Codes auf dem Vokabular, das Taktile durch die viele Bewegung.
I4	111	Die Lerntypen wurden gemeinsam mit den SuS behandelt.
I4	476-479	SuS arbeiten je nachdem lieber im Liegen, Sitzen oder Stehen. Manche brauchen mehr Pausen als geplant. Andere keine. Dies ist durch das Churermodell möglich.

Kategorie: Beziehung zwischen den SuS

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I2	161-165	Die SuS helfen sich gegenseitig sehr viel. Wenn die Lehrperson einem SuS eine Frage beantwortet hat, so schick sie einen weiteren SuS zu diesem, hat er die gleiche Frage. Merkt ersterer dann, dass er es nicht verstanden hat, können beide nochmal zur Lehrperson kommen.
I2	438-441	Kinder kommen manchmal auch nicht untereinander klar. So ist beispielsweise ein hochbegabter Schüler in der Klasse, der immer glaubt, Recht zu haben. Sie SuS müssen damit lernen umzugehen, man hat immer Menschen, mit denen man lieber arbeitet als mit anderen.
I2	516-518	Durch die vielen Gruppenarbeiten haben sie SuS gelernt, sich gegenseitig zu helfen. Sie wissen, dass einige SuS mehr Hilfe und Unterstützung brauchen und geben dem diese auch.
I3	168-173	Um ein Kind mit Trisomie 21 zu unterstützen, wurde das Prinzip des Helferkindes eingeführt. Das Helferkind konnte in dem Fall dann mit dem Schüler arbeiten. Hierdurch entstanden sehr viele sehr schöne Momente. Die Kinder waren ihm gegenüber sehr tolerant und hatten viel Freude, mit ihm zu arbeiten.
I3	410-414	Die Kinder haben keinen Stempel mehr, da jeder weiß, dass Jeder Stärken und Schwächen hat.
I3	479-480	Die Klassendynamik hat sich durch das Churermodell verbessert.
I4	493	Die Zusammenarbeit zwischen den SuS ist sehr gut.
I4	505-510	Eine kooperative Lernmethode, die zu einer Zusammenarbeit zwischen den SuS führt, bringt die SuS besser voran. Diese Methode wird durch das Schulteams fortgeführt, die

		SuS arbeiten ebenfalls nach der Schule zusammen und unterstützen sich.
I4	606-609	Bei Gruppenarbeiten unterstützen die SuS sich. Die Aufgaben werden je nach Fähigkeiten aufgeteilt. Die Hilfsbereitschaft ist gestiegen.
I4	609-616	Ein hohes Gemeinschaftsgefühl war vorhanden, jeder SuS war bedeutend in der Klasse. Obwohl es den anderen bewusst war, dass ein SuS besondere Bedürfnisse hat, wurde diese akzeptiert und sie waren froh, ihn in der Klasse zu haben.

Kategorie: Arbeit mit anderen Lehrpersonen

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	319-324	Die Unterstützung durch den „Appui“ kann eine Hilfe oder eine zusätzliche Herausforderung sein, je nach der Schwierigkeit beim Kind, der Situation in der Klasse und wie die Person in die Klasse kommt.
I1	407-410	Ein Vorteil der vielen Bewegung ist der erhöhte Lärmpegel, der es einer zusätzlichen Lehrperson (z.B. für hochbegabte SuS) erlaubt, einem SuS eine zusätzliche Hilfe anzubieten, ohne dass es den anderen SuS auffällt.
I1	469-474	Alle Lehrpersonen, die das Klassenzimmer betreten, geben an, dass sie es als sehr schön empfinden und das Gefühl haben, besser Luft zu bekommen.
I1	592-602	Durch die Raumaufteilung ist das Pult nicht der einzige Ort, an dem man geholfen bekommt. Ist man zu gewissen Momenten zu zweit im Klassenzimmer (beispielsweise mit der I-EBS), so kann eine Person im U sitzen und eine am Pult. Die Möglichkeit besteht ebenfalls, dass eine Person sich durchs Klassenzimmer bewegt und so die SuS bei gewissen Aufgaben unterstützt oder verbessert.
I2	571-573	Die Lehrpersonen für Kinder mit spezifischen Bedürfnissen unterstützen die Lehrperson und stehen zu 100% hinter ihr.
I4	651-652	Die Lehrpersonen für Kinder mit spezifischen Bedürfnissen finden das Modell cool und unterstützen die Lehrperson.

Kategorie: Eltern

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	460-466	Die Eltern haben eine sehr positive, überraschte Reaktion auf das Klassenzimmer. Sie geben an, dass dieses nicht wie ein typisches Klassenzimmer aussieht und es sehr offen gestaltet ist.
I2	441-455	Die Reaktion der Eltern auf das Churermodell ist positiv, was überraschend ist, da die befragte Lehrperson hier wegen eher Bedenken hatte. Sie hatte unschöne Erfahrungen wegen des Wochenplans, da sie auf Eltern getroffen war, die der Meinung waren, dass Frontalunterricht und eine hohe Anzahl an Arbeitsblättern einen guten Unterricht ausmachen würden. Sie ist jedoch der Meinung, dass die Qualität

		und nicht die Quantität zählt. Zudem hatte die Klasse zuvor eine Lehrperson, die sehr frontal unterrichtet. Aus diesen Gründen war sie ängstlich. Beim „Early Check-in“ am 14. September sowie während den Zeugnisgesprächen hat sie jedoch positives Feedback von den Eltern erhalten.
I2	545-550	Als Lehrperson muss man sich vor den Eltern rechtfertigen können. Dies ist mit den Lernaufgaben nicht möglich, da jedes Kind bei einem anderen Punkt hängt und die Eltern dann sagen können, dass dies daran liegt, dass man nichts gemeinsam mit ihnen gemacht hat.
I3	370-385	Die befragte Lehrperson ist der Meinung, dass wenn Kinder sich in der Schule wohl fühlen, auch wenige bis keine Probleme mit den Eltern auftreten. Das Churermodell trägt dazu bei, dass die Kinder sich wohl fühlen, und hierdurch war die Beziehung zu den Eltern positiv. Es ist bis jetzt keine negative Situation aufgetreten, in der das Modell in Frage gestellt worden ist. Die Eltern schätzen die Art und Weise, wie die Interaktionen in der Klasse stattfinden. Sie sind verwundert, da es große Unterschiede zu ihren eigenen Erfahrungen erkennbar sind.
I4	527-535	Die Lehrperson hatte nur einmal eine Beschwerde von einem Elternteil in Hinsicht auf das Churermodell, nach Erklärungen und Versicherungen von anderen Elternteilen, sowie durch die Entwicklung des Kindes innerhalb weniger Wochen, änderte sie jedoch ihre Meinung.

Kategorie: Beziehung zwischen den SuS und der Lehrperson

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	459-460	Der Sitzkreis hat einen großen, positiven Einfluss auf die Beziehung zwischen der Lehrperson und den SuS.
I3	362-370	Die Beziehung zwischen der Lehrperson und den SuS hat sich stark verändert. Ein größeres Vertrauen ist vorhanden. Auch der Austausch, der durch die Feedbackrunden vorhanden ist, ist besser. Die SuS merken, dass sie wichtig sind.
I4	245-247	Man muss einen großen Dialog mit seinen SuS führen. Sie müssen wissen, dass sie frei ihre Meinung der Lehrperson mitteilen können.
I4	412-414	Durch das Churermodell hat man die Zeit, auch mal über privates mit einem SuS zu sprechen, ohne dass die Klasse im Leerlauf ist.

Kategorie: Rituale

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	58-65	Morgentlicher Ablauf: <ul style="list-style-type: none"> - Jacke aufhängen - Schulranzen im Flur stehen lassen - Ordner mit Aufgaben mit ins Klassenzimmer bringen - Aufgaben abgeben - Ordner ins Regal räumen

		<ul style="list-style-type: none"> - Sich in den Sitzkreis setzen - Rituale (z.B. Datum)
I2	65-76	<p>Jeden Morgen, während den ersten 10 bis 15 Minuten, werden unterschiedliche Aufgaben durchgeführt. Dass kann beispielsweise eine philosophische Frage, eine Entspannungsübung oder ein Entscheidungsbuch sein. Dies ermöglicht einen entspannten Start in den Tag.</p> <p>Danach wird oft mit Mathematik begonnen, da der Kopf der SuS zu diesem Moment noch freier ist. Hier findet meistens eine Einleitung, gefolgt von Aufgaben, statt. Diese Aufgaben bearbeiten die SuS dann allein oder zu zweit.</p> <p>Im Kreis selbst wird fast nie etwas aufgeschrieben.</p>
I2	214-221	<p>Um lange Arbeitszeiten aufzubrechen, werden kleine Spiele zwischendurch im Sitzkreis gespielt. Diese können genutzt werden, um Unterrichtsinhalte zu wiederholen, ohne dass es den SuS direkt auffällt. Auch bieten diese sich gut an, um die Bewegung zu fördern.</p>
I2	387-389	<p>Ein System, für wenn SuS Fragen haben, ist vorhanden. Sie hängen ihre Klammer auf einen bestimmten Faden, je nachdem, was sie benötigen (Ein Frage haben, die Aufgabe beendet haben, auf Toilette müssen).</p>
I2	500-504	<p>Der Tag startet durch eine Frage oder dem Lesen eines philosophischen Buches im Sitzkreis. Hierüber wird dann diskutiert. Bücher werden passend zum Thema ausgewählt, vor kurzen wurde beispielsweise über Rassismus gesprochen.</p>
I3	62-65 68-75	<p>Morgentlicher Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den Schulranzen vor der Tür ablegen - Pantoffeln anziehen - Material nehmen und mit ins Klassenzimmer bringen - Bank auswählen - Die Lehrperson begrüßen - Rote Kiste (mit Schulmaterial) holen und unter die Bank stellen - Mission des Tages (kleine Aufgabe) - Hausaufgaben abgeben und mögliche Informationen mit der Lehrperson klären
I4	194-197	<p>Das Setting, der Tagesablauf, geregelte Pausen und viel Struktur machen den Unterschied. Diese Basis-Elemente müssen geklärt sein, bevor man mit dem eigentlichen Unterrichten beginnt.</p>
I4	254-267	<p>Die Gestaltung des Montagmorgens war eher offen, mit keinen fixen Inputphasen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abgabe der Hausaufgaben mit möglicher Fertigstellung - Arbeit aus der Kompetenzecke - Besuch der I-EBS vom hyperaktiven Schüler (Aufstellen eines Plans für die Woche) - Inputphase ohne besagten Schüler - Arbeitsphase (nicht unbedingt in Verbindung mit der Inputphase), die autonom verlief

		- Besprechung des Plans für die kommende Woche mit dem hyperaktiven Schüler
I4	523-526	Das Ritualisieren und Strukturieren der Klasse ist von hoher Bedeutung, damit der Unterricht im Churermodell funktioniert. Die SuS müssen verstehen, dass jeder SuS Recht auf Zeit und Aufmerksamkeit hat, sie sich jedoch nicht immer auswählen können, wann sie diese Zeit bekommen.

Kategorie: Kompetenzorientierter Unterricht und Leistungsbeurteilung

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I1	488-489	Als Lehrperson erkennt man schneller mögliche Schwierigkeiten, die einem davor nicht aufgefallen sind, und man kann die SuS direkt auf diese Schwierigkeiten hinweisen.
I1	490-493	Tests, früher sogenannte Prüfungen, werden immer noch klassisch durchgeführt (Bänke werden auseinandergestellt, jeder arbeitet für sich).
I1	493-497	Das Loslösen von traditionellen Tests ist nur durch ein asynchrones Arbeiten machbar. Die SuS würden in dem Fall den Test schreiben, wenn sie sich dazu bereit spüren. Die Lehrperson fühlt sich dazu jedoch noch nicht bereit und hinterfragt, ob SuS aus dem 1. Und 2. Schuljahr selbstständig genug seien können, damit dies funktioniert.
I1	497-501	Es werden Wissens- und Kompetenzaufgaben durchgeführt. Bei den ersten werden durch Items angegeben, wie viele Elemente die SuS richtig haben. Bei Kompetenzaufgaben ist dies nicht der Fall.
I1	505-509	Bei Kompetenzaufgaben steht das Umsetzen von dem, was die SuS gelernt haben, im Vordergrund. Diese werden durch Ankreuzen von minus, plus-minus, plus, plus plus bewertet, je nachdem in welchem Bereich sie sich befinden. Meistens bekommen sie auch einen schriftlichen Kommentar (zu was sie bereits gut können und wo sie als nächstes daran arbeiten sollen) hinzugefügt.
I1	518-520	Bearbeiten die SuS das gleiche Programm, so bekommen sie auch die gleiche Evaluation. Ein angepasster Test bekommen sie nur, wenn sie ein „program adapté“ haben.
I2	472-481	Es finden keine Prüfungen, sondern Checkpoints statt. Hier sollen die SuS kurz auf den Punkt bringen, was sie können. Meistens handelt es sich hierbei nur um eine Recto-verso Seite, die in einer halben bis dreiviertel Stunde erledigt werden kann. Die Bewertung findet zu den Kompetenzen statt und wird mit „Das muss ich noch üben“, „Das kann ich schon“, „Ich bin Experte“ bewertet. Nach dem Plan d'études dürfen keine Bewertungen mehr stattfinden und das Ziel ist es auch, ganz von diesen wegzukommen.
I2	484-494	Die SuS sollen sich nicht untereinander vergleichen, denn die Bewertungen finden im Vergleich zu einem selbst statt und geben an, welche Fortschritte man zum letzten Mal gemacht hat. So kann es sein, dass ein Kind, dass viele Fehler hat, eine bessere Bewertung bekommt als eins, dass

		weniger Fehler hat. Dies ist im Einklang zu den Performances im Zeugnis. Für die SuS ist dies jedoch sehr schwer zu verstehen, sie sind der Meinung, dass man immer „Ich bin Experte“ bekommen muss, sonst hat man nicht gut gearbeitet. Dies kann möglicherweise mit der Bewertung durch Items von den Epreuves zusammenhängen, denn da bedeutet ganz rechts, dass man ins Lycée classique orientiert wird.
I2	617-624	Es ist von Bedeutung, dass die SuS nicht nur schulische Kompetenzen, sondern auch fürs Leben relevante Kompetenzen, wie Fenster putzen oder einen in die stabile Seitenlage legen, lernen. Aus diesem Grund wurde in Kooperation mit der Lehrperson für Sport ein Lebenstraining durchgeführt. Ohne das Churermodell wäre der Lehrperson diese Idee wahrscheinlich nicht gekommen.
I3	390-397	Die Teste basieren auf den grundbasierten Kompetenzen, die die SuS erwerben müssen, um in den nächsten Zyklus zu schreiten. Jeder Test ist der gleiche, außer wenn eine Diagnose oder große Lernschwierigkeiten vorliegen. Hier wird dann ein vereinfachter Test angeboten, der auf ihre Kompetenzen angepasst ist.
I4	357-360	Die Anzahl an Stunden, die ein SuS pro Fach arbeitet, soll an seine Kompetenzen angepasst sein. Ist ein SuS sehr stark in Mathematik, so können diese minimiert werden, damit er mehr im sprachlichen Bereich, wo er schwächer ist, arbeiten kann.
I4	479-482	Das Churermodell erlaubt ein flexibles Arbeiten. Arbeiten die SuS gerade sehr gut in einem Fach, so kann dies auch länger als geplant bearbeitet werden.
I4	540-567	Die Evaluation findet in zwei Schritten teil: „Während dem Lernen“ und „Nach dem Lernen“. Ersteres fand unter Checkpoints statt. Diese waren im Wochenplan aufgelistet und konnten nach der Input- und Konstruktionsphase bearbeitet werden. Die SuS hatten die Wahl, diese sofort zu machen oder sich die Inhalte noch einmal übers Wochenende anzuschauen. Wenn ein Checkpoint erledigt war, konnte man zur nächsten Etappe voranschreiten. Nicht jeder SuS musste alle Checkpoints bearbeiten, bei manchen genügte die Basischeckpoints. Hierbei entstand kein Gefühl einer Prüfsituation. Zweites wurde genutzt, um eine komplette Analyse durchzuführen. Es handelte sich hierbei um eine Kompetenzaufgabe, wo die SuS zeigen sollten, was sie gelernt und welche Fortschritte sie gemacht haben. Dazu bekamen sie ein schriftliches Feedback. Da jedoch nicht alle Elternteile die Unterrichtssprache beherrschen, wurde ein Korrekturbogen hinzugefügt. Dieser war standardisiert und basierte auf Items. Es wird festgehalten, was die SuS bereits können und was sie noch lernen müssen.
I4	576-583	Die Evaluation war an den individuellen Lernstand der SuS angepasst. Sie beziehen sich auf das, was sie bis zu diesem Moment bearbeitet haben. So kann es sein, dass die

		stärkeren SuS länger als die schwächeren brauchen, da sie mehr zu bearbeiten hatten. Sie bezog sich auf das Lernangebot und war im Bereich des „socle“ oder über diesem hinaus.
I4	666-669	Das spezifische Fächerdenken ist überholt und muss geändert werden. Dies würde auch dem Modell zugutekommen.
I4	670-673	Das Churermodell würde Luxemburger Lehrpersonen helfen, kompetenzorientierter zu arbeiten, verlangt dabei keine großen Änderungen und sie würden sich in diesem Modell wohlfühlen.

Kategorie: Entwicklung der SuS

Inter-view	Zeile	Paraphrase
I2	319-321	Seit der Umsetzung des Churermodells spielen die SuS nicht mehr mit allmöglichen Gegenständen. Sie sind konzentrierter bei der Arbeit. Auch anderen Lehrpersonen ist dies aufgefallen.
I2	456-460	Die Kinder sind sehr selbstständig geworden, was auch die Eltern bezeugen. Ihre Organisationsfähigkeiten sowie ihre Autonomie ist gestiegen.
I2	509	Die SuS sind sehr groß geworden.
I2	521-522	Das autonome Arbeiten und die Eigenverantwortung sind gestiegen. Die SuS müssen sich selbst fragen, wie sie sich ihre Zeit einteilen.
I2	528-529	Die SuS können Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen.
I3	281	Die SuS gewinnen sehr viel Autonomie durch das Churermodell.
I3	290-302	Die Motivation der SuS, besonders die der Kinder mit spezifischen Bedürfnissen, ist gestiegen. Es ist weniger sichtbar, wer in welchem Fach Schwierigkeiten hat, jeder arbeitet auf seinem Niveau und ist sich seinen Stärken und Schwächen bewusst. Die SuS fokussieren sich auf sich selbst.
I3	408-409	Der soziale Aspekt hat sich stark weiterentwickelt.
I4	284-291	Die SuS lernen, autonom zu sein, zu wissen, wo sie welche Hilfe bekommen können, wenn sie nicht weiterwissen (1. Ein Mitschüler, 2. Eine Aufgabe überspringen, 3. Die Lehrperson, wenn diese wieder frei ist)
I4	415-417	Die SuS lernen, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, denn ohne diese Verantwortung funktioniert ein autonomes Lernen nicht. Dies bereitet sie auf das Gymnasium vor.