

## Schüler\*innen Partizipation und Selbstbestimmung durch Öffnung von Unterricht ermöglichen

David Hubner

**Abstract:** In dem Beitrag werden Partizipationsmöglichkeiten innerhalb von Dimensionen der Öffnung von Unterricht in der Primarstufe theoriebasiert gerahmt und allgemeindidaktisch hinsichtlich der Unterrichtsorganisation beschrieben. Dabei wird beleuchtet, welche exemplarischen Möglichkeiten aber auch Herausforderungen die verschiedenen Formen der Öffnung für Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen bieten. Des Weiteren werden Beispiele für Partizipationsmöglichkeiten von Schüler\*innen im mathematischen Anfangsunterricht in der Primarstufe durch Öffnung von Unterricht aus einer fachdidaktischen Perspektive dargestellt. Ziel des Beitrags ist einerseits eine theoriebasierte Rahmung, wie Schüler\*innen Partizipation und Selbstbestimmung durch Öffnung von Unterricht ermöglicht werden kann und andererseits eine anwendungsorientierte exemplarische Beschreibung, wie Öffnung von Unterricht umgesetzt werden kann.

**Stichwörter:** Offener Unterricht, Partizipation, Selbstbestimmung, Selbstreguliertes Lernen

**Zitation:** Hubner, D. (2024): Schüler\*innen Partizipation und Selbstbestimmung durch Öffnung von Unterricht ermöglichen. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(2), 82-105.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/790>

### Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	83
1. Zentrale Begriffe im Überblick .....	83
1.1. Selbstbestimmung .....	83
1.2. Mitbestimmung – Partizipation .....	84
1.3. Öffnung von Unterricht.....	86
2. Dimensionen der Öffnung von Unterricht – Beispiele für die Unterrichtspraxis.....	88
2.1. Organisatorische Öffnung .....	88
2.1.1. Zeit .....	88
2.1.2. Ort .....	89
2.1.3. Sozialform .....	90
2.2. Methodische Öffnung.....	92
2.3. Inhaltliche Öffnung.....	94
2.4. Soziale Öffnung.....	95
2.5. Öffnung der Leistungsrückmeldung .....	96
3. Zusammenfassung und Ausblick.....	98
Literatur .....	99
Kontakt .....	105

## Einleitung

Schüler\*innen in der Primarstufe weisen Entwicklungsunterschiede von bis zu vier Jahren auf (Largo, 2020, S. 39). Diese Heterogenität stellt eine große Herausforderung dar, welcher Lehrpersonen täglich begegnen (vgl. auch Leiss & Tropper, 2013, S. 1–3). Weinert (1997, S. 51–52) beschreibt vier mögliche Reaktionsformen auf diese große Vielfalt:

- Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede (passive Reaktionsform)
- Anpassung der Schüler\*innen an die Anforderungen des Unterrichts (substitutive Reaktionsform)
- Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen Schüler\*innen (aktive Reaktionsform)
- Gezielte Förderung einzelner Schüler\*innen (proaktive Reaktionsform)

Lipowsky & Lotz (2015, S. 157–158) fokussieren in ihren Darstellungen aktive und proaktive Reaktionsformen auf Heterogenität. Als Strategien zum Umgang nennen sie: Innere Differenzierung, Individualisierung, Adaptives Unterrichten, Offene Unterrichtsformen und Entdeckendes Lernen. Der folgende Beitrag stützt sich vor allem auf die aktive Reaktionsform der Heterogenität der Schüler\*innen mit Offenen Unterrichtsformen zu begegnen.

Es zeigt sich bei Betrachtung einschlägiger Fachliteratur jedoch sehr schnell, dass kein eindeutiges Begriffsverständnis vorliegt, was eigentlich genau Offene Unterrichtsformen/ Offener Unterricht/ Öffnung von Unterricht ist. Ziel dieses theoretischen Beitrags ist es, auf Grundlage der Analysen von Hubner & Benke (in Vorbereitung) eine literaturbasierte Rahmung zu schaffen, um eine Operationalisierung des Begriffs Öffnung von Unterricht vorzustellen und das Potential der Öffnung von Unterricht mit Blick auf Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler\*innen darzustellen. Es werden zuerst zentrale Begriffe geklärt (Abschnitt 2), exemplarische Anwendungsmöglichkeiten für Selbst- und Mitbestimmung aus Perspektiven der Unterrichtsorganisation und der Fachdidaktik der Primarstufenmathematik in einzelnen Dimensionen der Öffnung beschrieben (Abschnitt 3) und ein Ausblick für weitere Forschungsarbeiten in diesem Feld gegeben (Abschnitt 4).

## 1. Zentrale Begriffe im Überblick

Zentrale Merkmale der Öffnung von Unterricht sind Selbstbestimmung und Mitbestimmung. Diese Begriffe werden im Folgenden theoretisch gerahmt und ein Rahmenmodell zur Öffnung von Unterricht wird vorgestellt.

### 1.1. Selbstbestimmung

„Der Begriff der Selbstbestimmung gilt als Leitidee einer aufgeklärten Gesellschaft“ (Sigot, 2017, S. 26) und wird in der Literatur aus verschiedenen Perspektiven beschrieben: einer gesellschaftskritischen (Adorno, 1971, S. 93), einer bildungstheoretischen (Klafki, 2003, S. 19–20) und einer pädagogischen Perspektive (Greif & Kurtz, 1998, S. 27). Letztere ist wesentlich für Möglichkeiten der Selbstbestimmung im Unterricht und wird aus diesem Grund hier näher betrachtet. Selbstbestimmung ermöglicht Schüler\*innen Greif & Kurtz (1998, S. 27) zufolge aus einer pädagogischen Perspektive Entscheidungsfreiheit bezüglich der folgenden Bereiche zu haben:

- „1. Lernaufgaben und Lernschritte
  2. Regeln der Aufgabenbearbeitung (Individuum und Gruppe)
  3. Lernmittel, Lernmethoden oder Lernwerkzeuge
  4. Zeitliche Investitionen und Wiederholungen bei der Bearbeitung der Aufgaben
  5. Form des Feedbacks und der Expertenhilfe
  6. Soziale Unterstützung durch Kollegen und LernpartnerInnen“
- (Greif & Kurtz, 1998, S. 27)

Die Selbstbestimmungsmöglichkeiten in der Schule werden allerdings durch gesetzlich vorgegebene Rahmenbedingungen (Schulpflicht, Lehrplan, ...) begrenzt. Selbstbestimmung nach einer Definition von Adorno (1971, S. 93), wonach von Selbstbestimmung nur dann zu sprechen sei, wenn die Möglichkeit zum Nicht-Mitmachen besteht, kommt im schulischen Kontext an ihre Grenzen. Dennoch ist anzumerken dass Drews & Wallrabenstein (2000, S. 11) zufolge beispielsweise Schüler\*innen in 1,9 % ausgewählter Brandenburger Grundschulen die Entscheidungsmöglichkeit haben, nichts zu tun. Wie langfristig damit umgegangen wird, wenn Schüler\*innen nichts tun, ist noch zu beforschen. Selbstbestimmtes Lernen kann eine mögliche Zielperspektive für die Organisation des Unterrichts sein. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass alle Schüler\*innen sofort zu selbstbestimmtem Lernen in der Lage sind. Schüler\*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen haben zu Beginn der Schulzeit in der Primarstufe verschiedene Erfahrungen und Kompetenzen hinsichtlich selbstbestimmten Lernens gesammelt. Auch diese Heterogenität muss bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden. Unterschiedliche Angebote für (mehr oder weniger) selbstbestimmtes Lernen können eine Reaktion darauf in der Unterrichtsplanung sein (vgl. dazu auch Bannach, 2008). Somit kann auch die Öffnungsintensität im Unterricht unterschiedlich stark ausgeprägt sein und zwischen Schüler\*innen einer Klasse variieren (Bohl & Kucharz, 2010, S. 26).

## 1.2. Mitbestimmung – Partizipation

Der Begriff „Partizipation“ wird häufig als Sammelbegriff für Teilnehmen, Teilhabe, Einbindung und Beteiligung verwendet. Um den Begriff für den Bereich der Schule greifbar zu machen, greift Reisenauer (2020, S. 4) auf zwei Zugänge zurück: Einerseits ermöglicht Partizipation den Schüler\*innen Teilhabe am Bildungssystem und andererseits ermöglicht Partizipation die Teilhabe an Aspekten der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse oder des Schullebens. Partizipation wird von Prote (2003, S. 39) als „das Recht der Kinder auf Mitbestimmung und Mitgestaltung beim Lernen und Zusammenleben in der Schule“ definiert. Insbesondere im Kontext des inklusiven Unterrichts ist zu hinterfragen, ob Partizipation allein tatsächlich ausreichend ist, um Teilhabe am Bildungssystem zu garantieren. Dies ist kritisch zu betrachten, da beispielsweise gerade für Kinder mit Störungen im sozial-emotionalen Bereich kommunikative und kooperative Settings eine große Herausforderung darstellen können. Dahingehend ist es auch die Aufgabe von Lehrpersonen, unterschiedliche Partizipationsangebote so zu gestalten, dass auch *alle* Schüler\*innen die Möglichkeit haben, diese zu nutzen.

Gamsjäger & Wetzelhütter (2020, S. 207-208) geben einen umfassenden Überblick über die Aktualität des Themas *Partizipation* für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dabei weisen die beiden Autorinnen vor allem darauf hin, dass viele Partizipationsmöglichkeiten in der Vergangenheit vor allem das Selbstverantwortungsgefühl der Schüler\*innen erhöhen sollte. Hart (1992, S. 8) definiert in Form einer Leiter acht Stufen der Partizipation (Tabelle 1).

**Tabelle 1**

*Partizipationsintensitäten nach Hart (1992)*

Level	Partizipationsmodi nach Hart	Benennung der Stufe nach Hart
1	Non-Participation	„Manipulation“
2		„Decoration“
3		„Tokenism“
4	Degrees of participation	„Assigned but informed“
5		„Consulted and informed“
6		„Adult-initiated, shared decisions with children“
7		„Child-initiated and directed“
8		„Child-initiated, shared decisions with adults“

Quelle Tab. 1: In Anlehnung an „*Children’s participation: From tokenism to citizenship.*“ von Hart, 1992, S. 8.

In Anlehnung an diese acht Stufen haben Wetzelhütter & Bacher (2015) das Modell der Partizipationsintensitäten weiterentwickelt und aus Schüler\*innensicht evaluiert (Tabelle 2).

**Tabelle 2**

*Partizipationsintensitäten nach Wetzelhütter & Bacher (2015) und Gamsjäger & Wetzelhütter (2020)*

Level	Partizipationsmodi nach Wetzelhütter & Bacher (2015); Gamsjäger & Wetzelhüter (2020)	Benennung der Stufe nach Wetzelhütter & Bacher (2015) nach einer Darstellung in Gamsjäger & Wetzelhüter (2020)
1	unzureichende Partizipation	„kein Einfluss auf Entscheidungen“
2		„Informiertheit ohne Einfluss“
3		„vorgetäuschte Partizipation“
4	symbolische Partizipation	„uninformierte Mitbestimmung“
5	ausreichende Partizipation	„Eigenverantwortung“
6		„unterstützte Eigenverantwortung“
7		„informierte Mitsprache“
8		„demokratische Mitbestimmung“

Quelle Tab. 2: In Anlehnung an Wetzelhütter & Bacher, 2015, S.115-116 und Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020, S. 210.

Hart (1992) zufolge beginnt Partizipation dann, wenn Kinder umfassende Informationen haben, verstärkt sich aber vor allem dadurch, wenn auch die Meinungen und Ideen der Kinder ernsthaft von Erwachsenen berücksichtigt werden. Wetzelhütter & Bacher (2015, S. 124) zufolge ist *Informiertheit* allein nicht für Partizipation ausreichend, sofern Kinder keinen Einfluss haben. Entsprechend einer Reihung, die aus Schüler\*innensicht vorgenommen wurde, ist es somit von größerer Bedeutung, bei Entscheidungen abstimmen zu dürfen, als eigenverantwortlich Projekte (mit Unterstützung) umsetzen zu können. Gamsjäger & Wetzelhütter (2020, S. 210) beschreiben Partizipation als ausreichend, wenn Schüler\*innen mindestens Eigenverantwortung übertragen wird und Schüler\*innen Projekte entweder alleine oder mit Unterstützung von Lehrer\*innen/Schulleiter\*innen durchführen können. Kärner, Jüttler, Fritzsche & Heid (2023, S. 1059) beschreiben auch *Selbstbestimmung* als eine Stufe der Partizipation, bei der Schüler\*innen selbstständig zwischen Alternativen auswählen können. Demzufolge können verschiedene Dimensionen, die im folgenden Teil beschrieben werden, hinsichtlich eines Stufenmodells der Partizipation – am Kontinuum zwischen Fremd- und Selbstbestimmung – differenziert werden.

### 1.3. Öffnung von Unterricht

Bohl & Kucharz sprechen in ihrer Definition Offenen Unterrichts oder der Öffnung von Unterricht die Selbstbestimmung und Mitbestimmung an:

- Der Begriff »offener Unterricht« sollte denjenigen Konzepten vorbehalten bleiben, die eine Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in inhaltlicher und/oder politisch-partizipativer Hinsicht ermöglichen. Dieses Verständnis korrespondiert mit dem Begriff der »Selbstbestimmung« (...).
- Eine Beteiligung in organisatorischer und methodischer Hinsicht stellt eine Öffnung, jedoch keinen offenen Unterricht dar. Dieses Verständnis korrespondiert mit Begriffen wie Selbstorganisation und Selbstregulierung.“

Zentrales Merkmal der Öffnung von Unterricht ist die Selbstbestimmung, wobei Peschel (2021, S. 78) eine radikale Definition Offenen Unterrichts vorschlägt:

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „offenen Lehrplanes“ 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. (Bohl & Kucharz, 2010, S.19)

Die zentralen Merkmale der Öffnung von Unterricht – Selbst- und Mitbestimmung (einem Begriffsverständnis folgend, wie in Abschnitt 2.1 und 2.2 vorgestellt) – werden in anderen Unterrichtsformen, die oftmals auch mit Offenem Unterricht gleichgesetzt werden, nicht in diesem Sinne realisiert. In der Literatur wird „individualisierter Unterricht“ zum Teil mit Offenem Unterricht in Verbindung gebracht (Breidenstein, Dorow, Menzel & Rademacher, 2017; Heinzl & Koch, 2017). In einem individualisierten Unterricht können viele Kinder mit höchst unterschiedlichen Dingen beschäftigt sein (Breidenstein et al., 2017, S. 1), was auf den ersten Blick sehr „offen“ wirken kann. Jedoch können Aufgaben, die von Schüler\*innen erledigt werden, dabei auch von der Lehrperson vorgegeben und damit fremdbestimmt sein (Rabenstein, Steinwand & Strauß, 2023, S. 1495). Somit ermöglicht Öffnung von Unterricht zwar Individualisierung, jedoch ist individualisierter Unterricht nicht gleich geöffneter Unterricht. Sowohl das adaptive Unterrichten als auch die innere Differenzierung sind ebenfalls Möglichkeiten, um damit der Heterogenität in einer Klasse zu begegnen. Beide

Ansätze rücken jedoch die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder nicht in den Mittelpunkt, da hier von der Lehrperson fremdgesteuert auf einer Mikro- oder Makroebene Angebote gesetzt werden (vgl. dazu u.a. Hardy, Decristan & Klieme, 2019; Lipowsky & Lotz, 2015, S. 158–161). Gemeinsam haben die Ansätze jedoch, dass das Lernen der Kinder in den Fokus gerückt wird, Lehrpersonen als Begleiter\*innen eingesetzt werden und der Fokus darauf liegt, Kindern individuelle Angebote und/oder Förderungen zur Verfügung zu stellen. Dieses zur Verfügung stellen von beispielsweise unterschiedlichen Zeitkontingenten oder Unterstützungsbedarf unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Schüler\*innen und der Anregungspotentiale ihrer Umwelt ist auch Ziel eines inklusiven Unterrichts (Schuck, 2014, S. 172).

In beiden Definitionen, sowohl in der von Bohl & Kucharz (2010, S. 19) als auch in der von Peschel (2021, S. 78) werden verschiedene Dimensionen der Öffnung von Unterricht angesprochen, welche eine Operationalisierung ermöglichen. Die Dimensionen sind jedoch nicht hierarchisch zu ordnen, da Unterricht innerhalb jeder einzelner dieser Dimensionen geöffnet werden kann (Wagner, 1978, S. 49, 51). Hubner & Benke (in Vorbereitung) definieren auf Basis einer theoretischen Arbeit fünf Dimensionen der Öffnung (Tabelle 3), welche sich auf die Mikroebene des Unterrichts beziehen und in einen gesellschaftlichen, institutionellen und personalen/sozialen Rahmen eingebettet sind:

**Tabelle 3**

*Dimensionen der Öffnung von Unterricht nach Hubner & Benke (in Vorbereitung)*

organisatorische Öffnung	Die organisatorische Öffnung ermöglicht der Schülerin*dem Schüler Lernort, Sozialform und Zeit (Zeitpunkt, Reihenfolge, Arbeitstempo, Pausengestaltung) selbst zu bestimmen.
methodische Öffnung	Die methodische Öffnung ermöglicht der Schülerin*dem Schüler den Lernweg, die Lernmethoden, die Arbeitsmittel und die Annäherung an ein Thema selbst zu bestimmen.
inhaltliche Öffnung	Die inhaltliche Öffnung ermöglicht der Schülerin*dem Schüler im Rahmen eines vorgegebenen Lehrplans, Lerninhalte selbst nach ihren*seinen Interessen zu bestimmen.
soziale Öffnung	Die soziale Öffnung ermöglicht den Schüler*innen Mitbestimmung über Regeln und das Zusammenleben in der Schule.
Öffnung der Leistungsrückmeldung	Die Öffnung der Leistungsrückmeldung ermöglicht der Schülerin*dem Schüler, selbst zu bestimmen, zu welchem Zeitpunkt sie*er von wem in welcher Art Rückmeldung auf welche Leistungen erhalten möchten.

*Quelle Tab. 3:* In Anlehnung an Hubner & Benke, in Vorbereitung.

Unterricht kann jedoch nicht nur in den einzelnen Dimensionen geöffnet werden, sondern die Öffnung des Unterrichts kann in jeder dieser Dimensionen prozesshaft beschrieben und langsam für sich geöffnet werden. Exemplarische Beschreibungen, Begründungen und Umsetzungsmöglichkeiten der Öffnung in den jeweiligen Dimensionen werden in Abschnitt 3 beschrieben.

## 2. Dimensionen der Öffnung von Unterricht – Beispiele für die Unterrichtspraxis

Nachdem die Begriffe geklärt wurden, werden im nachfolgenden Teil Öffnungsmöglichkeiten des Unterrichts in der Primarstufe in den jeweiligen Dimensionen beschrieben und Beispiele für die Unterrichtsorganisation dargestellt. Umsetzungsmöglichkeiten für die methodische und inhaltliche Öffnung werden mit fachdidaktischen Beispielen des Mathematikunterrichts beschrieben. Dabei werden fachdidaktische Prinzipien in Verbindung mit den Umsetzungsmöglichkeiten gebracht. Insgesamt ist aus Sicht der inklusiven Mathematikfachdidaktik zentral im Umgang mit der Heterogenität und Vielfalt ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, wie auch das Prinzip des aktiv-entdeckenden Lernens und das Prinzip der natürlichen Differenzierung zu berücksichtigen (vgl. Hähn, 2021, S. 55–61; Herkenhoff, 2020, S. 137–139; Jütte & Lüken, 2021; Schnepel, 2019, S. 128–144).

### 2.1. Organisatorische Öffnung

Diese Dimension bezieht sich auf die Organisation des Unterrichts. Dies betrifft die Rahmenbedingungen des Unterrichts (Bohl & Kucharz, 2010, S. 85) bzw. die Organisation eines Schultags oder des Unterrichts (Apel, 2009, S. 264; Wallrabenstein, 1991, S. 35). Während sich Apel (2009) und Wallrabenstein (1991) dabei stark auf Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Zeit beziehen, verweisen andere Autor\*innen auch auf Wahlmöglichkeiten des Lernortes und der Sozialform (Brügelmann, 2009, S. 10–17; Peschel, 2021, S. 77, 79; Wagner, 1978, S. 53–55).

#### 2.1.1. Zeit

Die zeitliche Dimension von Unterricht wird unter anderem in einem Strukturmodell von Unterricht von Jank & Meyer (2014, S. 63–92) beschreiben. Diese zeigt sich in der äußeren Sicht an einer beobachtbaren Abfolge von Unterrichtsschritten und bestimmten Phasen des Unterrichts. Eine Möglichkeit, Unterricht in jeweils steigender Intensität aus zeitlicher Perspektive zu öffnen, stellt die Arbeit mit verschiedenen Plänen dar. Dabei kann zwischen Stationenplänen/Stationenbetrieb, Tagesplänen, Wochenplänen oder Epochenplänen/Werkstattunterricht unterschieden werden.

Das Arbeiten an Stationen ermöglicht Schüler\*innen, „nicht nebeneinander, sondern miteinander, (...) voneinander [und] (...) auch füreinander [zu arbeiten]“ (Bartnitzky, 2010, S. 215). Über wenige Stunden haben die Schüler\*innen beim Arbeiten an Stationen die Möglichkeit, sich ihre Zeit selbst einzuteilen und die Reihenfolge, sowie die Dauer der Aufgabenbearbeitung selbst zu bestimmen (Bönsch, 2009, S. 272). Bei der Organisation des Lernens an Stationen kann es auch verpflichtende und fakultative Stationen geben. Oftmals wird Kindern beim Stationenlernen keine feste Reihenfolge vorgegeben (Gervé, 2003, S. 278). Hierbei können Schüler\*innen, die Schwierigkeit bei der Organisation des eigenen Lernens haben, insbesondere dadurch unterstützt werden, dass mit ihnen einzelne Aufgaben explizit besprochen werden und ein klarer Ablauf festgelegt wird. Dieser Ablauf kann auch auf Bildkarten festgehalten werden.

Eine Erweiterung des Stationenplans stellt der Tagesplan dar. Dieser ermöglicht Schüler\*innen, sich über einen Tag die Zeit selbst einzuteilen. Der Tagesplan ist eine Möglichkeit der Öffnung, die vor allem für „planungs- oder strukturschwache Kinder“ (Tröbitz, 2017, S. 22) geeignet ist. Tagespläne können wiederum zu Wochenplänen erweitert werden, indem ein Tagesplan immer mehr Aufgaben beinhaltet, bis Kinder damit letztendlich eine gesamte Woche arbeiten können (Hubner, 2022, S. 23–24). Der Wochenplan wird auch in der Literatur als „Konzept der Unterrichtsorganisation“ (Mangelsdorf & Huschke, 1994, S. 11) beschrieben, das es den Schüler\*innen ermöglicht, sich über einen Zeitraum einer Woche

die Zeit selbst einzuteilen. Die zeitliche Öffnung wird vor allem von Claussen (1997, S. 13–16) explizit angesprochen.

Eine Erweiterung des Wochenplans aus zeitlicher Perspektive stellt der Epochenplan dar. Der *Epochenplan* ist damit vom bekannten *Epochenunterricht* zu unterscheiden. Epochenunterricht fasst die zur Verfügung stehenden Fachstunden einzelner Gegenstände (z.B. Sachunterricht und Deutsch) innerhalb einer Woche zusammen, damit Schüler\*innen in einer Woche beispielsweise mehr Sachunterrichtsstunden und weniger Deutschstunden haben. In der folgenden Woche werden dafür mehr Deutschstunden und weniger Sachunterrichtsstunden angeboten (Kamm, 2001, S. 458). Dies allein bietet allerdings noch keine Mit- oder Selbstbestimmungsmöglichkeiten für Schüler\*innen. Der Epochenunterricht zielt darauf ab, Schüler\*innen mehr Zeit zum Üben und zur intensiveren Auseinandersetzung mit einem Thema zu ermöglichen (Kamm, 2001). Im Epochenplan können Schüler\*innen Aufgabenstellungen über einen Zeitraum von mehreren Wochen (also einer Epoche) als Angebot zur Verfügung gestellt werden. Diese Art der Planarbeit ermöglicht Schüler\*innen eine freie Zeiteinteilung über einen großen Zeitraum und kann an die Werkstattarbeit/den Unterricht in Lernwerkstätten angelehnt werden (vgl. dazu Hagstedt, 2014, S. 125–126; Pape, 2016, S. 267–268).

Schüler\*innen kann bei der Arbeit mit Plänen Selbstbestimmung dahingehend ermöglicht werden, dass sie selbst über die Reihenfolge, den Zeitpunkt und die Dauer der Aufgabenbearbeitung bestimmen können (Wagner, 1978, S. 53-55). Der Wochenplanunterricht birgt dabei jedoch die Gefahr, dass Schüler\*innen dazu neigen können, lediglich Aufgaben abzuarbeiten, damit der Plan erfüllt wird (Breidenstein et al., 2017, S. 62; Breidenstein & Huf, 2009). Auch eine freie Pausengestaltung ermöglicht Schüler\*innen Selbstbestimmung. Es können Schüler\*innen Regeln vorgegeben werden, dass beispielsweise erst nach Erledigung bestimmter Aufgaben eine Pause gemacht werden darf oder dass Pausen zeitlich begrenzt werden. Die Wahl der Pausen kann beispielsweise für Schüler\*innen mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) besondere Vorteile bieten, da insbesondere diese Kinder durch mehrmalige vorher definierte Bewegungspausen (möglicherweise begleitet durch Schulassistent\*innen) unterstützt werden können (Lohmeier, 2007, S. 346). Besonders ein Hochintensives Intervalltraining (HIIT) in den Bewegungspausen unterstützt diese Kinder bei der Teilnahme am Unterricht, weil dadurch das Symptomverhalten reduziert werden kann (Casale, Brüggemann & Hennemann, 2019, S. 76).

Bei der zeitlichen Öffnung ist jedoch stets der institutionelle Rahmen der Schule zu berücksichtigen. Der Stundenplan, aber auch schulorganisatorische Maßnahmen (Raumplanung, Personalplanung) können Öffnungsmöglichkeiten beeinflussen.

### **2.1.2. Ort**

Die Dimension des Lernortes wird von Brügelmann (2009, S. 10–17) und Peschel (2021, S. 77, 79) explizit in der organisatorischen Dimension angesprochen. Wallrabenstein (2001, S. 35) und Bohl & Kucharz (2010, S. 85) schließen den Lernort in die Beschreibung der Wahl der Organisationsform oder der Rahmenbedingungen mit ein. Bei der Wahl des Lern-/Arbeitsortes kann Schüler\*innen dahingehend Mit- und Selbstbestimmung ermöglicht werden, dass diese beispielsweise nach Erledigung einer Pflichtaufgabe auch wählen können, außerhalb des Klassenraums zu arbeiten. Die Wahl des Ortes soll aber nicht nur darauf beschränkt werden, zwischen einem Lernort inner- oder außerhalb der Klasse wählen zu dürfen. Auch im Klassenraum kann Schüler\*innen Autonomie gewährt werden. Kinder können wählen, ob sie auf ihrem „Stammplatz“ sitzen, oder auf dem Platz eines anderen

Kindes. Kindern kann ermöglicht werden, beispielsweise die „Lesecke“ aufzusuchen, am Boden zu arbeiten oder andere Plätze in der Klasse zu wählen. Diese freie Wahl des Ortes in der Klasse ermöglicht der Lehrperson immer noch einen guten Überblick, dennoch haben Schüler\*innen die Möglichkeit zur Selbstbestimmung. Auch außerhalb der Klasse können Schüler\*innen am Gang vor der Klasse, auf einem „Marktplatz“ oder auch – sofern dies das schulische Konzept am Standort zulässt – in anderen Klassenräumen lernen.

Um auch Schüler\*innen zu unterstützen, die Schwierigkeiten beim Treffen von Entscheidungen haben, insbesondere Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS), kann es hilfreich sein, diesen Kindern mithilfe einer Auswahltafel zwei mögliche Lernorte visuell darzustellen. Auf dieser Tafel werden Fotos der Lernorte präsentiert, und die Schüler\*innen können ihre Präferenzen auswählen. Nachdem die Schüler\*innen gelernt haben, aus diesen Angeboten zu wählen, besteht die Möglichkeit, die Auswahltafel um weitere passende Lernorte zu erweitern (vgl. Dodd, 2007, S. 335–336).

Besonders für Kinder, die durch eine Vielzahl von visuellen und auditiven Reizen überfordert sind, ist es wichtig, spezielle Lernräume zu schaffen, in denen sie sich auch selbstbestimmt zurückziehen können. Hierfür bieten sich verschiedene Optionen an, wie zum Beispiel ein Lernbüro mit Sichtschutz durch Trennwände am Arbeitsplatz oder Arbeitsplätze am Rand des Klassenraums oder in einem ruhigeren Raum. Zusätzlich kann die Verwendung eines Gehörschutzes in Betracht gezogen werden, um akustisch überfordernde Reize zu minimieren.

Eine Studie von Hartinger (2005) mit 45 Klassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe in Grundschulen mit 1091 Schüler\*innen hat Freiräume im Unterricht analysiert. Als Freiräume wurden definiert: Sozialpartner\*innen, Sozialform, Arbeitsort, Zeiteinteilung, Aufgabenwahl, Selbstkorrektur, Themenwahl und Bearbeitung. Die Studie hat gezeigt, dass von Freiräumen im Unterricht ein Einfluss auf das Selbstbestimmungsempfinden der Schüler\*innen ausgeht. Den größten Einfluss auf das Selbstbestimmungsempfinden hatte dabei die freie Wahl des Arbeitsorts. Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht wäre interessant zu beforschen, welche Freiräume für Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen im kognitiven, körperlichen oder sozial-emotionalen Bereich besonders wichtig sind. Es ist daher erstrebenswert, diese allgemeinen Forschungsergebnisse, die bislang nicht im inklusiven Kontext beantwortet wurden, mit Blick auf bestimmte Schüler\*innengruppen differenzierter zu vertiefen, um möglicherweise auch Ergebnisse für die Praxis zu finden, die für Lehrpersonen eine Hilfe sein können, welche Öffnungsdimensionen für Kinder mit spezifischen Beeinträchtigungen Autonomieerleben ermöglichen oder welche negative Auswirkungen haben können.

### **2.1.3. Sozialform**

Sozialformen sind grundsätzlich in den Oberflächenstrukturen/ Sichtstrukturen aus unterrichtswissenschaftlicher Sicht stets im Unterricht beobachtbar und können in Gruppen-, Partner\*innen- und Einzelarbeit sowie Klassenunterricht (Kunter & Ewald, 2016, S. 13; Kunter & Trautwein, 2018, S. 64; Scholz, 2007, S. 12; 21) unterschieden werden.

Einzelarbeit ermöglicht den Schüler\*innen, in ihrem eigenen Lerntempo selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen. Schüler\*innen wird hierbei – im Gegensatz zum Klassenunterricht – ermöglicht, die Reihenfolge und das Tempo von Denk- und Handlungsschritten selbst zu bestimmen. Diese Sozialform wird oft auch als Stillarbeit bezeichnet (Scholz, 2007, S. 19).

Bei der Partner\*innenarbeit arbeiten jeweils zwei Kinder miteinander. Die Wahl der Partner\*innen kann von Lehrpersonen fremd- oder selbstbestimmt gestaltet werden. So wäre es möglich, dass die Lehrperson die Paare einteilt, dass Paare ausgelost werden oder dass Schüler\*innen ihre Partner\*innen selbst wählen können (Scholz, 2007, S. 19).

Die Gruppenarbeit ermöglicht den Schüler\*innen in einer Gruppe von jeweils drei bis sechs Kindern zu arbeiten. Auch hier können Gruppen wieder – wie bei der Partner\*innenarbeit – fremd- oder selbstbestimmt gebildet werden (Scholz, 2007, S. 20-21). Oftmals werden beim Gruppenunterricht Schüler\*innen auch (fremdbestimmt) ihrem Leistungsniveau entsprechend in Gruppen aufgeteilt, um eine gezielte Förderung zu ermöglichen (Gehrer & Nusser, 2020, S. 169).

Der Klassenunterricht ist die Sozialform, bei der alle Schüler\*innen gemeinsam arbeiten und an einem zentralen Geschehen teilnehmen. Diese Sozialform konfrontiert Schüler\*innen mit verschiedenen Blickwinkeln anderer Schüler\*innen oder der Lehrperson auf ein Thema (Scholz, 2007, S. 21). Der Klassenunterricht ist jedoch auch eine Sozialform, die zum größten Teil fremdbestimmt durch die Lehrperson initiiert wird und den Schüler\*innen keine Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei der Wahl der Sozialform bietet. Der Klassenunterricht muss jedoch nicht mit dem negativ behafteten Begriff des „Frontalunterrichts“ gleichgesetzt werden. Gudjons (2011) zeigt beispielsweise vielfältige Möglichkeiten zum Einsatz des Klassenunterrichts auf.

Möglichkeiten zur Selbstbestimmung wurden bereits durch die Wahl der Partner\*innen bei Partner\*innen- oder Gruppenarbeit dargestellt. Diese freie Wahl der Partner\*innen kann jedoch im inklusiven Unterricht für Schüler\*innen beispielsweise mit einer kognitiven Beeinträchtigung, ASS oder ADHS eine große Herausforderung bedeuten. Diese Kinder werden in Gruppen weniger akzeptiert, haben weniger Freunde und fühlen sich sozial schlechter integriert (Wüthrich, Lozano, Torchetti & Lüthi, 2022, S. 133). Hier bedarf es einer Sensibilisierung der Mitschüler\*innen für die besonderen Bedürfnisse dieser Schüler\*innen. Auch Lehrpersonen sind gefordert, die soziale Integration zu unterstützen, um Schüler\*innen dabei zu begleiten, mit geeigneten Klassenkameraden in kooperativen Arbeitsformen zu arbeiten (Bahr, 2014, S. 245–247). Darüber hinaus fördert ein positives Klassenklima die Interaktionen zwischen Schüler\*innen ohne Behinderungen und jenen, mit beispielsweise ADHS oder ASS (Holtmann & Abelein, 2022, S. 301; Wüthrich et al., 2022, S. 133).

Eine weitere Möglichkeit der Selbstbestimmung wäre hier, den Schüler\*innen Sozialformen nicht vorzugeben und Schüler\*innen selbst entscheiden zu lassen, ob diese alleine, zu zweit oder in einer Gruppe arbeiten möchten. Im Kontext des inklusiven Unterrichts ist zu beachten, dass die gezielte Wahl kooperativer Arbeitsformen vor allem auch schwächere Schüler\*innen unterstützen kann. Beispielsweise sollen leistungsfähigere „Schülerinnen und Schüler (...) schwächeren Lernern durch unterstützende Verhaltensweisen (z. B. Feedback auf Aufgabenlösungen, Modellverhalten bei der Bearbeitung einer Aufgabe, Erläuterung komplexer Sachverhalte, Ermutigung bei Misserfolgen etc.) helfen, schulische Anforderungen zu bewältigen, die sie alleine nicht bewältigen könnten“ (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012). Das übergeordnete Ziel besteht nicht darin, dass Schüler\*innen mit kognitivem oder sozialem Förderbedarf ausschließlich in Einzelarbeit agieren, sondern vielmehr darin, sie in kooperative Arbeitsformen zu integrieren. Dabei werden die Gruppen jedoch öfter die Unterstützung durch die Lehrperson oder Schulassistent\*innen benötigen. Des Weiteren kann es sich bei Kindern mit kognitiven und/oder sozialen Beeinträchtigungen „als notwendig erweisen, soziale Fertigkeiten in besonderem Maße einzuüben“ (Büttner et al., 2012). Die Frage, welche fördernde Rolle insbesondere Unterstützungspersonal wie Schulassistentinnen und -assistenten in diesem Zusammenhang einnehmen können, ist

bisher nur wenig erforscht. Weitere Forschung sollte herausfinden, wie Schülerinnen und Schüler dabei auch von Schulassistent\*innen unterstützt werden können, Selbst- und Mitbestimmung bei der Auswahl der Sozialform zu entwickeln.

## 2.2. Methodische Öffnung

Die methodische Öffnung des Unterrichts bezieht sich Wagner (1978, S. 53-55) zufolge auf die Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Schüler\*innen bei der Annäherung an ein Thema. Schüler\*innen kann ermöglicht werden, über ihren Lernweg selbst zu entscheiden (Bohl & Kucharz, 2010, S. 85; Peschel, 2021, S. 77, 79; Ramseger, 1985, S. 24–25) und selbst über die Arbeitsmittel, Arbeitsformen und Arbeitsmöglichkeiten zu bestimmen (Apel, 2009, S. 264; Brügelmann, 2009, S. 10–17; Jürgens, 1994, S. 26). In diesem Sinne ist der Begriff einerseits den Oberflächenstrukturen von Unterricht zuzuordnen, welche im Unterricht direkt sichtbar sind – andererseits bezieht sich diese auch auf Lernprozesse von Schüler\*innen, welche den Tiefenstrukturen des Unterrichts zuzuordnen sind und daher nicht direkt beobachtbar sind (vgl. dazu Decristan, Hess, Holzberger & Praetorius, 2020).

Schüler\*innen kann in dieser Dimension vor allem durch die Bereitstellung eines großen Angebots zur Annäherung an ein Thema Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht werden. In einem fremdbestimmten Unterricht wird Schüler\*innen von der Lehrperson vorgegeben, welchen Lernweg/welche Strategien sie verwenden sollen. Veranschaulichen möchte ich dies am Beispiel eines Inhalts des Mathematikunterrichts der 1. Schulstufe, nämlich der Zehnerüberschreitung im Zahlenraum 20. Im Unterricht wird oft das „Zehner-Stopp-Verfahren“, auch Teilschrittverfahren genannt, bevorzugt. Dieses Verfahren ist auf alle Rechnungen mit einer Zehnerüberschreitung anwendbar, verlangt allerdings auch die meisten Voraussetzungen und ist deshalb besonders anspruchsvoll (Hasemann & Gasteiger, 2014, S. 123). „Die Kinder müssen das Ergänzen auf zehn, sowie alle Zahlzerlegungen und das Addieren zum Zehner automatisiert beherrschen, die Ergebnisse der Teilaufgaben im Kopf behalten und den roten Faden für den Ablauf der einzelnen Schritte einhalten“ (Holzer, Grasser & Schütty, 2021, S. 135). Wenn Schüler\*innen nur dieses Verfahren kennenlernen und auch nur nach diesem Verfahren rechnen dürfen, ist der Unterricht von der Lehrperson fremdbestimmt. Schüler\*innen können jedoch mehrere Strategien der Zehnerüberschreitung angeboten werden: Kraft der Fünf, Verdoppeln, Verdoppeln plus eins – Nachbaraufgaben, Plus 9 Aufgaben als Nachbarn von Plus 10 und das bereits erwähnte Teilschrittverfahren (vgl. dazu Holzer, Grasser & Schütty, 2021, S. 137–142 oder auch Hasemann & Gasteiger, 2014, S. 124-125). Hierbei können Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten unterschiedlich starker Intensität angeboten werden. Lehrpersonen können einzelne Strategien vorstellen und den Schüler\*innen vorgeben, beispielsweise zwei von drei vorgestellten Strategien verwenden zu müssen. Lehrpersonen können Schüler\*innen allerdings auch alle Strategien anbieten und die Schüler\*innen dabei selbst wählen lassen, welche Strategien sie anwenden möchten. Aus lernorganisatorischer Perspektive ist dabei zu berücksichtigen, dass für alle Strategien Material, Arbeitsblätter oder Schulbuchseiten zur Verfügung stehen sollen, um Schüler\*innen die Arbeit mit den Strategien zu ermöglichen und sie durch das Material zu unterstützen (Gaidoschik, 2016, S. 176–177). Eine Möglichkeit, Schüler\*innen bei der Auswahl, bzw. beim Finden von Strategien, Selbstbestimmung zu ermöglichen, ist der Einsatz einer Mathekonferenz/Rechenkonferenz (vgl. dazu z. B. Greiler-Zauchner, 2022, S. 90–91; Selter, 2017, S. 79-80). Hierbei werden Schüler\*innen unbekannte, mathematisch ergiebige Aufgaben gestellt. Schüler\*innen sollen dabei dem Ich-Du-Wir Prinzip nach Gallin & Ruf (1998) folgend zuerst allein Lösungsstrategien finden, danach in Kleingruppen über ihre Strategien diskutieren und diese vergleichen. Letztendlich werden alle Strategien im Klassenunterricht gemeinsam verglichen, besprochen und

reflektiert. Dies ermöglicht Schüler\*innen, selbstbestimmt Strategien zu finden und über diese zu sprechen. Eine theoretische Rahmung für diese Art des Lernens bietet ein Modell des Selbstregulierten Lernens nach Ziegler & Stöger (2009). Demnach werden in einem ersten Schritt die eigenen Kompetenzen vor dem Hintergrund früherer Lernerfahrungen eingeschätzt. Darauf folgt eine Ableitung des neuen Lernziels. In einem dritten Schritt wird entschieden, welche Lernstrategien angewendet werden können, um das Lernziel zu erreichen. Die Umsetzung dieser Planung folgt im vierten Schritt. Hierbei werden Lernstrategien angewandt und im fünften Schritt immer wieder überprüft. Somit nimmt die\*der Lernende eine Metaperspektive ein und überwacht den eigenen Lernprozess metakognitiv und passt diesen gegebenenfalls an. Am Ende des selbstregulierten Lernprozesses steht die Bewertung des Lernergebnisses. Dieses Ende kann dann jedoch wieder als Beginn für einen neuen Lernprozess, welcher wieder beim ersten Schritt beginnt, gesehen werden (Ziegler & Stöger, 2009, S. 28–29). Dahingehend ist auch das Prinzip der Selbsttätigkeit als zentrales mathematikdidaktisches Prinzip zu beschreiben, welches eine geplante zielorientierte Aktivität beschreibt, bei welcher Freiräume für das Denken und Handeln geschaffen werden, damit das Planen, Ausführen und Kontrollieren von Aktivitäten ermöglicht werden kann. Dadurch können eigenständige Lösungswege gefunden und Zusammenhänge erschlossen werden (Scherer & Weigand, 2021, S. 40). Auch das Operative Prinzip kommt hierbei zum Tragen, weil Schüler\*innen hier auf Grundlage bereits bekannter Aufgaben schwierigere Aufgaben ableiten können und die Möglichkeit haben, mathematische Objekte und Operationen auf ihre Eigenschaften und Beziehungen zu untersuchen (Scherer & Weigand, 2021, S. 37; Selter, 2017, S. 14).

Darüber hinaus ermöglicht die methodische Öffnung im Mathematikunterricht dem Prinzip der zunehmenden Mathematisierung folgend, dass Schüler\*innen dazu ermutigt werden können, ihre eigenen Vorgehensweisen zu entwickeln, diese mit anderen zu vergleichen und dann für sich selbst geeignete Lösungswege für bestimmte Aufgaben auszuwählen (Selter, 2017, S. 78). Gegebenenfalls benötigen Schüler\*innen dabei jedoch Unterstützung bei der Planung des Lernprozesses, um auch metakognitive Kompetenzen explizit aufzubauen. So ist es vor allem im Mathematikunterricht zentral, zuerst mit didaktischen Arbeitsmitteln den Lernprozess auf handelnder Ebene zu unterstützen und sprachlich zu begleiten (Erarbeitung). Auf die Phase der Materialhandlung soll eine Phase der Verinnerlichung folgen, wonach Schüler\*innen sich die Materialhandlung nur mehr vorstellen und darüber sprechen. Ziel ist die Automatisierung, bei welcher dann die Handlung und die sprachliche und symbolische Kodierung reiz-reaktionsmäßig miteinander verknüpft sein müssen und Rechnungen so schnell gelöst werden können (Lenart, Holzer & Schaupp, 2010, S. 93–94). Letztendlich ist auch immer wieder sicherzustellen, dass der automatisierte Rechenprozess im Sinne einer Konkretisierung wieder mit Material demonstriert werden kann bzw. der Rechenprozess beschrieben werden kann (Holzer, Grasser & Schütky, 2021, S. 26).

Zu beachten ist bei der methodischen Öffnung jedoch, dass Schüler\*innen grundsätzlich bereits über erste Strategien verfügen müssen, damit diese ihren Lernprozess auch selbst überwachen können. Anderenfalls können diese im Unterricht orientierungs- und hilflos sein. Dieser Strategieerwerb kann einerseits explizit durch Methodenunterricht (beispielsweise zu den Themen Zielsetzung, Selbstbeobachtung, Aufmerksamkeits- und Motivationskontrolle) oder implizit durch Modellierung von Regulationsstrategien stattfinden. Wesentlich ist, dass eine Intervention der Lehrperson notwendig ist (Benick, Dörrenbächer-Ulrich & Perels, 2018). Das kriteriengeleitete Arbeiten ist hierbei eine Methode, die die Selbstregulation im Mathematikunterricht stärken soll, wenn offene Aufgaben anhand von Kriterien bearbeitet werden können (vgl. dazu Nydegger, 2019).

Besonders bei dieser Dimension ist darauf hinzuweisen, dass die Öffnungsintensität aus einer individualisierenden Perspektive zu betrachten ist. Nicht alle Schüler\*innen können mit diesen Selbstbestimmungsmöglichkeiten gut umgehen und benötigen gegebenenfalls auch mehr Unterstützung. Schüler\*innen mit Lernschwierigkeiten, Auffälligkeiten im Verhalten und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) profitieren von einem lehrer\*innenzentrierten Unterricht und sind mit geöffneten Unterrichtsettings eher überfordert (Campbell, Kyriakides, Mujis & Robinson, 2004, S. 87). Eine Möglichkeit, dieser Herausforderung zu begegnen, ist der Ansatz des *adaptiven Unterrichtens*, wonach Lehrpersonen durch fortlaufende Diagnostik der Lernprozesse Schüler\*innen durch Mikroadaptationen im Unterricht individualisierte Hilfestellung als innere Differenzierungsmaßnahmen anbieten. Schüler\*innen wird oftmals mittels Scaffolding geholfen, wenn diese mit gestellten Aufgaben überfordert sind oder zusätzliche Unterstützung benötigen (Lipowsky & Lotz, 2015, S. 160). Besonders Kinder mit Lernschwierigkeiten bitten dabei häufiger als Kinder ohne Lernschwierigkeiten andere Personen um Hilfe (Koenigs, Schuchardt, Götzinger & Mähler, 2019, S. 123). Gerade auch bei Kindern, die mit der Auswahl von Strategien überfordert sind, „kann die Lehrerin oder der Lehrer ihm selbstverständlich zu einem Weg raten“ (Hasemann & Gasteiger, 2014, S. 125). Auch ist es wesentlich, im inklusiven Unterricht die Bedingungen der Lernumgebungen durch die Adaption von Lernmaterialien und Unterstützungsmaßnahmen so zu gestalten, dass sie auch für Kinder, die mehr Strukturierungshilfen zur Organisation des eigenen Lernens benötigen, geeignet sind (Büttner et al., 2012). So ist es für das Lernen der Kinder mit ASS wesentlich, dass Lernumgebungen sehr strukturiert angeboten werden, damit diese auch selbstständig arbeiten können (Eckert & Sempert, 2013, S. 38).

### 2.3. Inhaltliche Öffnung

Die inhaltliche Öffnung des Unterrichts rückt Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler\*innen bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte in den Fokus, wobei als Rahmen dessen der vorgegebene Lehrplan in gewisser Hinsicht Vorgaben und Einschränkungen vorsieht. Auf diese Einschränkungen weist auch Wagner (1978, S. 53-55) hin – Peschel (2021, S. 77, 80) verweist auf „offene Lehrplanvorgaben“.

In einem fremdbestimmten Unterricht werden Unterrichtsinhalte zur Gänze von der Lehrperson vorgegeben. Schüler\*innen können in dieser Dimension jedoch auch partizipieren. Eine Möglichkeit wäre, ein Rahmenthema eines Unterrichtsgegenstandes vorzugeben und Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, Unterthemen selbst auszuwählen. So wäre es denkbar, dass alle Kinder einer Klasse zum Thema „geometrische Körper“ arbeiten, jedoch dabei Untergruppen gebildet werden, in denen Kinder zu den Themen „Quader“, „Würfel“, „Kugel“ oder auch „Pyramide“, „Kegel“ etc. arbeiten können. Diese Unterthemen können von der Lehrperson vorgegeben werden. Schüler\*innen könnten aber auch die Möglichkeit erhalten, selbst Unterthemen zu erweitern und zu diesen zu arbeiten.

Eine Möglichkeit zur Mitbestimmung ist auch gegeben, wenn gemeinsam mit Schüler\*innen über zukünftige Unterrichtsinhalte diskutiert wird. So können Schüler\*innen beispielsweise den Wunsch äußern, dass diese in der 2. Schulstufe nun die Multiplikation lernen möchten. Lehrpersonen haben die Aufgabe, einzuschätzen, ob Schüler\*innen alle Voraussetzungen für die Erarbeitung des Inhalts haben. Dieser Prozess kann jedoch mit den Schüler\*innen transparent kommuniziert werden. Carle (1995, S. 97) beschreibt mit der Aussage einer Lehrperson in einer Förderschule „Mein Lehrplan sind die Kinder“ deutlich diese Partizipationsmöglichkeiten, wenngleich hierbei darauf Rücksicht genommen werden muss, dass ein wesentlicher Unterschied besteht, ob Unterricht auf Basis der Interessen der

Schüler\*innen *für* die Kinder geplant wird oder ob der Unterricht *mit* den Kindern gemeinsam geplant wird. Besonders bei Kindern mit einem SPF wird Unterricht oft individualisiert für diese geplant, ohne dass diese viele Selbst- oder Mitbestimmungsmöglichkeiten haben (Carle, 1995, S. 98). Das ist somit ein schüler\*innenorientierter, aber gering geöffneter Unterricht.

Der Mathematikunterricht bietet die Möglichkeit, die Schüler\*innen aus verschiedenen Kompetenzbereichen (siehe u.a. bei Schütky, Grasser, Haider & Holzer, 2017, S. 154–155) Ziele formulieren zu lassen und den Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, selbst aus diesen auszuwählen. Selbstbestimmungsmöglichkeiten können Schüler\*innen vor allem auch dadurch angeboten werden, dass sie sich selbst Aufgaben stellen, Zusatzaufgaben aufschreiben oder sogar selbst Ziele wählen und daran arbeiten. Damit Schüler\*innen jedoch ermöglicht werden kann, selbst Ziele aus dem Lehrplan zu wählen, so ist es notwendig, diese beispielsweise mit einem *Lehrplan für Kinder* den Kindern zugänglich zu machen (Selter, 2017, S. 177).

Eine weitere Möglichkeit der inhaltlichen Öffnung des Unterrichts und einem dementsprechenden Umgang mit der Heterogenität im Unterricht bieten Zugänge der natürlichen Differenzierung (Friedrich, 2023, S. 23–24). Demzufolge arbeiten zwar alle Kinder am gemeinsamen Thema. Dieses ist jedoch so komplex gestaltet, dass verschiedene inhaltliche Fragestellungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad abgeleitet werden können (Selter, 2017, S. 92). Mit der natürlichen Differenzierung ist die inhaltliche Öffnung in einem geringeren Ausmaß, welches möglicherweise aber auch genau so notwendig ist, da nicht von allen Kindern zu erwarten ist, dass diese selbstständig und aus eigenem Interesse alle im Lehrplan relevanten Inhalte auch bearbeiten (vgl. dazu ausführlichere Beschreibungen bei Krauthausen & Scherer, 2016, S. 47–49).

Auf Grundlage des entdeckenden Lernens sind *offene Aufgaben* eine Möglichkeit zur inhaltlichen Öffnung des Unterrichts, wonach Aufgaben dahingehend mathematisch ergiebiger gestaltet werden, damit vielfältige mathematische Aktivitäten herausgefordert werden und Schüler\*innen sich damit auch individualisiert vertiefen können (Scherer & Weigand, 2021, S. 34). Schüler\*innen wird mithilfe des entdeckenden Lernens beispielsweise ermöglicht, sich als Mitverantwortliche des Lernprozesses wahrzunehmen, den Beziehungsreichtum der Lerninhalte zu erkennen und heuristische Strategien bewusst anzuwenden (Winter, 2016, S. 4–5).

## 2.4. Soziale Öffnung

Die soziale Öffnung des Unterrichts beschreibt die Art des sozialen Zusammenlebens (Brügelmann, 2009, S. 10–17) und die Gestaltung von Regeln in der Schule (Peschel, 2021, S. 77, 80; Wagner, 1978, S. 53–55), wobei die emotionalen Bedürfnisse der Schüler\*innen berücksichtigt werden.

In einem von der Lehrperson fremdbestimmten Unterricht werden Regeln vorgegeben. Möglichkeiten zur Partizipation können Schüler\*innen beispielsweise mit der Installation eines Klassenrats gegeben werden. Dabei diskutieren Lehrpersonen und Schüler\*innen ein Mal in der Woche auf Augenhöhe über zentrale Anliegen der Klasse (Bauer, 2018). Es können Themen für den Klassenrat entweder bereits im Laufe der Woche in einem Briefkasten eingereicht werden oder direkt im Klassenrat angesprochen werden. Dabei werden einerseits Konflikte besprochen, andererseits aber auch „extracurriculare Themen wie Klassenreisen, Feste, die Sitzordnung, die Tischanordnung, die Klassenkasse oder der Ordnungsdienst (...)“ (Lehnerer, 2023, S. 171). In einem Sesselkreis werden die Anliegen der Schüler\*innen dann besprochen, wobei hierbei auch Kinder die Aufgaben von

Zeitwächter\*innen, Protokollant\*innen und Kreisleiter\*innen übernehmen können. Lehrpersonen nehmen als Mitglieder der Klasse gleichberechtigt am Klassenrat teil (Busch & Otto, 2019). Schüler\*innen mit SPF sind tendenziell weniger in soziale Gruppen integriert und werden eher ausgeschlossen als Kinder ohne SPF (Blumenthal & Blumenthal, 2024, S. 79; Böttiger, 2021, S. 229–231). Daher ist es besonders wichtig, auch diesen Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, sich in entsprechenden Kreisgesprächen einzubringen und ihre Meinungen zum Ausdruck zu bringen.

Die soziale Dimension der Öffnung stellt hinsichtlich der Selbstbestimmung eine Besonderheit dar. Entscheidungen über Regeln, Ämter und Aufgaben, die für die gesamte Klasse gelten, müssen im Kollektiv getroffen werden. Hier kommt die individuelle Selbstbestimmung an ihre Grenzen. Schüler\*innen können zwar Selbstbestimmungsmöglichkeiten gegeben werden, indem diese die Themen des Klassenrats bestimmen oder gegebenenfalls auch selbst einen Klassenrat zu einem von ihnen bestimmten Zeitpunkt einberufen. Entscheidungen und Beschlüsse müssen danach aber dennoch von allen Schüler\*innen mitgetragen und akzeptiert werden – auch wenn einzelne Kinder damit nicht vollkommen einverstanden sind.

## 2.5. Öffnung der Leistungsrückmeldung

In der Literatur zeigt sich, dass der Leistungsrückmeldung auf Produkte des Unterrichts von Schüler\*innen in der Beschreibung von Offenem Unterricht wenig Raum gegeben wird, weshalb Hubner & Benke (in Vorbereitung) diese als weitere Dimension der Öffnung des Unterrichts beschreiben.

In der Literatur wird die Leistungsbeurteilung als Kernaufgabe von Lehrpersonen beschrieben (z. B. Jank und Meyer, 2014, S. 42). Unterricht hat dabei eine be-/wertende Dimension. Einerseits bewerten Lehrpersonen Leistungen am Ende eines Lernprozesses, in dem schriftliche oder mündliche Produkte „hierarchisch ratifiziert und symbolisch zugeschrieben“ (Kalthoff, 2014, S. 877) werden. Andererseits werden laufend Ergebnisse und Antworten von Schüler:innen im Unterricht kommentiert, beurteilt und kategorisiert (Kalthoff, 2014, S. 877). Die Aufgabe der Begleitung und Beratung im Lernprozess haben Lehrpersonen auch im geöffneten Unterricht (Wallrabenstein, 2001, S. 170–171). Die Leistungsrückmeldung im Unterricht kann aus Perspektive der Schüler:innen fremdgesteuert durch die Lehrperson initiiert werden oder selbstgesteuert durch Selbstkontrollen mithilfe von Material etwa in Form von bereitgestellten Lösungsblättern oder Rückfragen bei Peers (Hattie, 2013, S. 206-207) erfolgen. In der Praxis des Unterrichts kann die Öffnung der Leistungsrückmeldung durch eine Verschiebung der Verantwortung für die Leistungskontrolle von der Seite der Lehrer\*innen auf die Seite der Schüler\*innen verlagert werden. Leistungsrückmeldung kann als Feedback betrachtet werden, womit Schüler\*innen Rückmeldung auf ihre erbrachten Leistungen gegeben wird. Hattie (2013) beschreibt, dass

Feedback eine Information ist, die von einem Akteur (z.B. Lehrperson, Peer, Buch, Eltern oder eigene Erfahrungen) über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verstehens gegeben wird. Beispielsweise kann eine Lehrperson oder ein Elternteil korrigierende Informationen liefern. Ein Peer kann eine alternative Strategie aufzeigen. Ein Buch kann Informationen liefern, die eine Idee deutlicher machen. Ein Elternteil kann ermutigen und eine Lernende bzw. ein Lernender kann die Antwort nachschlagen, um die Korrektheit der Antwort zu prüfen. (S. 206-207)

In diesem Sinne kann Feedback nicht nur fremdgesteuert von der Lehrperson initiiert werden, sondern auch selbstgesteuert durch Material oder Rückfragen bei Peers. Darüber

hinaus sind auch digitale Rückmeldetools beispielsweise über Lernplattformen eine Möglichkeit.

Durch Mitbestimmung und Selbstbestimmung bei der Leistungsbeurteilung lernen Schüler\*innen ihre Leistungen selbst einzuschätzen (Buch, 2019, S. 21; Frisch, 2019, S. 23) – dies ist wiederum die Grundlage für selbstreguliertes Lernen (Ziegler & Stöger, 2009, S. 28-30). Auch in der Selbstbestimmungstheorie erfährt Feedback eine wesentliche Bedeutung. So kann Feedback, das sich auf Sachverhalte bezieht, die aus selbstbestimmten Handlungen resultieren, förderlich auf die intrinsische Motivation wirken. Feedback, das jedoch nur negativ ist und lediglich kontrollierend wirkt, hat negative Wirkungen auf die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 1993, S. 231). Nicht für alle Kinder ist diese Öffnung jedoch geeignet. Damit Schüler\*innen, die beispielsweise einen Förderschwerpunkt im sozial-emotionalen Bereich haben, mit der Öffnung besser umgehen können, ist es besonders relevant, die Öffnung gut zu strukturieren und zu regeln, wie Schüler\*innen damit umgehen sollen, wenn sie Arbeitsaufträge erledigt haben (Textor, 2009, S. 285). Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass Schüler\*innen nach ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend individualisierte Rückmeldungen erhalten und der unterschiedliche Unterstützungsbedarf, der aus prozessorientierter Lernstandsdiagnostik abgeleitet werden kann, angepasst und umgesetzt wird (Schuck, 2014, S. 172).

In der Praxis des Unterrichts kann dies durch eine Verschiebung der Verantwortung für die Leistungskontrolle von der Seite der Lehrer\*innen auf die Seite der Schüler\*innen erzielt werden. Die Öffnung der Leistungsrückmeldung sollte zu einem positiven Leistungsverständnis der Schüler\*innen beitragen. Lehrpersonen können zum Nachweisen des Erreichens von Lernzielen mit allen Schüler\*innen zu einem von der Lehrperson (fremd)-bestimmten Zeitpunkt eine Lernzielkontrolle schreiben. Schüler\*innen kann Mitbestimmung hinsichtlich des Termins ermöglicht werden, indem beispielsweise über den Termin diskutiert wird. Schüler\*innen kann jedoch auch die Möglichkeit zur Selbstbestimmung gegeben werden, indem diese beispielsweise selbst die Lehrperson aufsuchen, und dieser auf Grundlage einer oder mehrerer Rechnungen – bleiben wir beim Beispiel der Zehnerüberschreitung – präsentieren und beweisen, welche Strategien sie zur Lösung der Aufgabe anwenden können, und dass sie ein Lernziel erreicht haben. Ein Leistungsnachweis für alle Schüler\*innen zum gleichen Zeitpunkt kann somit entfallen.

Die Betrachtung der Dimension der Öffnung der Leistungsrückmeldung sollte sich somit nicht auf die Beurteilung der Leistung am Ende eines Unterrichtsjahres richten, sondern sollte die Leistungsrückmeldung als Feedback, das Lernende *im Lauf eines Lernprozesses* erhalten, in den Blick nehmen. Lehrpersonen sind verpflichtet, am Ende des Unterrichtsjahres ein Zeugnis mit Leistungsbeurteilungen auszustellen (§22 Absatz 1 SchuG). Diese gesetzliche Verpflichtung und Aufgabe sollte mit der Beschreibung dieser Dimension nicht in Frage gestellt werden, sondern es sollte über eine Reflexion der Umsetzung von Leistungsrückmeldung *im* Unterricht und *während* des Lernprozesses anregen.

### 3. Zusammenfassung und Ausblick

Es zeigt sich, dass alle Dimensionen ihre Potentiale für Mit- und Selbstbestimmung im Unterricht haben. Verschiedene Umsetzungen der Öffnung ermöglichen eine stärkere oder weniger starke Intensität der Öffnung. Zu berücksichtigen ist vor allem, dass Unterricht nicht immer für alle Kinder gleich intensiv geöffnet sein muss. Es kann also eine individualisierte Öffnung angeboten werden (Bohl & Kucharz, 2010, S. 26). Es zeigt sich sowohl in der Praxis als auch in der Literatur, dass Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen mit starken Öffnungsangeboten überfordert sein können und dass diesen durch mehr Strukturierung eine bessere Orientierung im Unterricht angeboten werden soll (Campbell et al., 2004, S. 87; Textor, 2009, S. 285). Stärkere Strukturierung ermöglicht vor allem leistungsschwächeren Schüler\*innen ein größeres Empfinden von Kompetenzen und Engagement, wodurch sie auch zuversichtlicher für den eigenen Erfolg sind. Hinsichtlich des Interesses und dem Empfinden von Selbstbestimmung haben weniger geöffnete Angebote für alle Schüler\*innen positive Auswirkungen (Blumberg, Möller & Hardy, 2004, S. 52-54). Das Ziel besteht nicht darin, in allen Dimensionen immer die höchste Intensität der Öffnung anzubieten, wenn dies für die Schüler\*innen oder auch für die Lehrperson nicht passend ist. Es ist nämlich nicht davon auszugehen, dass offener Unterricht unweigerlich mit gutem Unterricht gleichzusetzen ist (Munser-Kiefer, 2014, S. 369).

Öffnungsangebote im inklusiven Unterricht wurden bislang wenig erforscht. Es ist daher ratsam, in zukünftigen Forschungsprojekten den Umgang von Schüler\*innen mit Behinderungen mit bestimmten Freiräumen, die innerhalb der Dimensionen gewährt werden, zu beforschen. Es gilt auch der Frage nachzugehen, welche Freiräume bei Kindern mit bestimmten Behinderungen ein starkes Selbstbestimmungsempfinden auslösen. Die Intensität der Unterstützung von begleitenden Personen im Unterricht (Lehrpersonen, aber auch Schulassistent\*innen) bedarf weiterer Forschung, um Empfehlungen abzuleiten, wann Schüler\*innen Selbstbestimmung ermöglicht werden kann und wann eine Anleitung besonders wichtig ist. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die soziale Integration gelegt werden und wie Schüler\*innen mit Behinderungen in ihrer Entwicklung zu selbstreguliertem Lernen unterstützt werden können.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1971). Erziehung nach Auschwitz. In T.W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (S. 88–104). Suhrkamp.
- Apel, H. J. (2009). Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen - Planungstheorien. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (4. Auflage., S. 260–283). Klinkhardt UTB.
- Bahr, R. (2014). Herausforderung Asperger-Syndrom. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 244–249). Schulz-Kirchner-Verlag.
- Bannach, M. (2008). Aufbau von Kompetenzen: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhabe an Schulen. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 65–78). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartnitzky, H. (2010). Wie Kinder selbstständiger werden können - und wie „modernistischer“ Unterricht dies verhindert. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege* (S. 206–221). Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Bauer, A. (2018). Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, (64), 680–699. Beltz Juventa.  
<https://doi.org/10.25656/01:22169>
- Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L. & Perels, F. (2018). Prozessuale Evaluation differentieller Effekte eines Selbstregulationstrainings gegen Ende der Grundschulzeit. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 379–407.  
<https://doi.org/10.1007/s42010-018-0031-y>
- Blumberg, E., Möller, K. & Hardy, I. (2004). Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftlichen Sachunterricht - Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von der Leistungsstärke? In W. Bos, E.-M. Lankes, N. Plaßmaier & K. Schwippert (Hrsg.), *Heterogenität - Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung* (S. 41–55). Waxmann.
- Blumenthal, Y. & Blumenthal, S. (2024). Students with special needs in their emotional and social development in the inclusive classrooms: Longitudinal analysis of classroom climate, teacher-pupil relationship and social participation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38(1–2), 69–84. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.  
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute: konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Beltz.
- Bönsch, M. (2009). Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer sehr aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, (6), 272–274.
- Böttinger, T. (2021). Förderbedarf gleich Ausgrenzung? – Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(3), 216–237.
- Breidenstein, G., Dorow, S., Menzel, C. & Rademacher, S. (2017). Die Organisation individualisierten Unterrichts. In G. Breidenstein & S. Rademacher (Hrsg.), *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule* (S. 17–74). Springer VS.

- Breidenstein, G. & Huf, C. (2009). Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der ‚Planerfüllung‘. *Pädagogik*, 61(4), 20–23.
- Brügelmann, H. (2009). *Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht - aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch.* Arbeitsgruppe Primarstufe, Universität Siegen.
- Buch, S. R. (2019). Feedback von Lehrenden für Lernende. Feedback for Learning?! *Journal für LehrerInnenbildung*, (19), 14–24.
- Busch, M. & Otto, C. (2019). Der Klassenrat. Demokratielernen in der Klasse. *mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur*, 5–10. <https://doi.org/10.25656/01:17343>
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion online*, 7(1–2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61>
- Campbell, J., Kyriakides, L., Mujis, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model.* Routledge Falmer.
- Carle, U. (1995). *„Mein Lehrplan sind die Kinder“: Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen.* Deutscher Studien Verlag.
- Casale, G., Brüggemann, M. & Hennemann, T. (2019). Aufmerksamkeitsstörungen im Unterricht durch körperliche Aktivität reduzieren? Konzeption und erste Befunde eines Hochintensiven Intervalltrainings für Schüler mit ADHS. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(1), 71–80. <https://doi.org/10.25656/01:17771>
- Claussen, C. (1997). *Unterrichten mit Wochenplänen: Kinder zur Selbständigkeit begleiten* (2. Edition.). Beltz.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39), 223–238.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (66. Beiheft), 102–116. <https://doi.org/10.25656/01:25867>
- Dodd, S. (2007). *Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen* (1. Auflage.). Elsevier Spektrum Akademischer Verlag.
- Drews, U. & Wallrabenstein, W. (2000). Abbau von Lehrerzentriertheit im Unterricht in der Grundschule - Einblicke in ein deutsch-deutsches Forschungsprojekt. *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes*, (71), 9–15.
- Eckert, A. & Sempert, W. (2013). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule - Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 26–41. <https://doi.org/10.25656/01:8908>
- Friedrich, S. (2023). *Natürliche Differenzierung im Arithmetikunterricht: Angebot und Nutzung von Lernangeboten in heterogenen Grundschulklassen* (Mathematikdidaktik im Fokus). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42849-5>
- Frisch, J. (2019). Leistungsbewertung partizipativ gestalten. *mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur*, 3, 23–25.
- Gaidoschik, M. (2016). *Rechenschwäche verstehen - Kinder gezielt fördern. Ein Leitfaden für die Unterrichtspraxis* (9. Auflage.). Persen.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1998). *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz.* Kallmeyer.
- Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020). Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme - Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und*

- Schule. *Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 207–232). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_12)
- Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I, 166–189. Waxmann.
- Gervé, F. (2003). Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule. In H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader* (S. 273–285). Centaurus.
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). (1998). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (2., unveränd. Aufl.). Verl. für Angewandte Psychologie.
- Greiler-Zauchner, M. (2022). *Rechenwege für die Multiplikation und ihre Umsetzung. Einsicht in operative Beziehungen erlangen und aufgabenadäquat anwenden* (Perspektiven der Mathematikdidaktik). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37526-3>
- Gudjons, H. (2011). *Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen* (3., aktualisierte Aufl.). Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (2014). Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 123–136). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hähn, K. (2021). *Partizipation im inklusiven Mathematikunterricht: Analyse gemeinsamer Lernsituationen in geometrischen Lernumgebungen* (Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32092-8>
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for educational research online*, 11(2), 169–191.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship* (Band 4). UNICEF, United Nations Children's Fund.
- Hartinger, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 397–414.
- Hasemann, K. & Gasteiger, H. (2014). *Anfangsunterricht Mathematik* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage.). Springer Spektrum.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (W. Beywl & K. Zierer, Übers.) (Überarb. deutschsprachige Ausg.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heinzel, F. & Koch, K. (2017). *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken* (Jahrbuch Grundschulforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Herkenhoff, J. (2020). *Inklusiver Mathematikunterricht. Entwicklung eines Instruments zur Planung von Mathematikunterricht in einem inklusiven Setting*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29902-6>
- Holtmann, S. C. & Abelein, P. (2022). „Einer für Alle, Alle für Einen?“. Sozialklima bei Schulkindern mit ADS und ADHS im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(3), 286–309. <https://doi.org/10.25656/01:26398>
- Holzer, N., Grasser, U. & Schütky, R. (2021). *Didaktische Pakete: Mathematik 1. und 2. Schulstufe*. LogoMedia-Verlag.
- Hubner, D. (2022). Wochenplanunterricht - (K)eine offene Unterrichtsform?!. Einführung des Wochenplanunterrichts in der ersten Schulstufe der Primarstufe. *Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik*, (45), 20–25.

- Hubner, D. & Benke, G. (in Vorbereitung). Dimensionen der Öffnung: Ein neues Rahmenmodell zur Öffnung von Unterricht. Manuskript in Vorbereitung.
- Huschke, P. (1996). *Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit* (Beltz grüne Reihe). Beltz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Cornelsen.
- Jürgens, E. (1994). Offener Unterricht: Einige Anmerkungen zur aktuellen Diskussion und zur Praxis. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Praxisberichte über effektives Lernen im Offenen Unterricht* (S. 19–38).
- Jütte, H. & Lüken, M. M. (2021). Mathematik inklusiv unterrichten – Ein Forschungsüberblick zum aktuellen Stand der Entwicklung einer inklusiven Didaktik für den Mathematikunterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 31–48. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00094-4>
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, (6), 867–882.
- Kamm, H. (2001). Übung braucht bessere Bedingungen! Epochenunterricht fördert den Lernerfolg. *Die Deutsche Schule*, (93), 456–468. <https://doi.org/10.25656/01:27586>
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Klafki, W. (2003). Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! In F. Stübig & C. Schäfer (Hrsg.), *Selbstständiges Lernen in der Schule* (S. 19–57). kassel university press.
- Koenigs, J., Schuchardt, K., Götzinger, R. S. & Mähler, C. (2019). Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(2), 118–131. <https://doi.org/10.25656/01:17774>
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2016). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule* (2. Auflage.). Klett/Kallmeyer.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh.
- Largo, R. H. (2020). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. Piper.
- Lehnerer, E. (2023). Partizipation auf Klassenebene: „...wir haben wirklich geschaut, dass jeder zu seiner Meinung kommt“. In G. Quenzel, M. Beck & S. Junkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 169–204). Verlag Barbara Budrich.
- Leiss, D. & Tropper, N. (2013). *Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht*. Springer.
- Lenart, F., Holzer, N. & Schaupp, H. (2010). Ableitung von Fördermaßnahmen aus den Diagnoseergebnissen des ERT 1+ und ERT 2+. In F. Lenart, N. Holzer & H. Schaupp (Hrsg.), *Rechenschwäche Rechenstörung Dyskalkulie. Erkennung : Prävention : Förderung* (S. 88–102). Leykam.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen?. Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). kopaed.

- Lohmeier, A. (2007). Soziale Gruppenarbeit an Grundschulen. Ein Projektbeispiel für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. *Die Deutsche Schule*, (99), 343–356. <https://doi.org/10.25656/01:27303>
- Mangelsdorf, M. & Huschke, P. (1994). *Wochenplan-Unterricht*. Beltz.
- Munser-Kiefer, M. (2014). Formen und Qualitätsmerkmal offenen Unterrichts. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. ergänzte und aktualisierte Auflage., S. 365–369). Klinkhardt.
- Nydegger, A. (2019). Kriteriengeleitetes Arbeiten – ein Aufgabenformat zur Förderung von selbstreguliertem Lernen im Mathematikunterricht. In A. Büchter, M. Glade, R. Herold-Blasius, M. Klinger, F. Schacht & P. Scherer (Hrsg.), *Vielfältige Zugänge zum Mathematikunterricht* (S. 91–103). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24292-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24292-3_7)
- Pape, M. (2016). *Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen. Eine qualitative Studie zur inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens*. J. Klinkhardt.
- Peschel, F. (2021). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen*. (11. unveränderte Auflage.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rabenstein, K., Steinwand, J. & Strauß, S. (2023). Individualisierender Unterricht und der Wandel der Leistungsordnung. Erträge subjektivierungstheoretischer Forschung zur Responsibilisierung für Leistung in Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(6), 1491–1509. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01206-3>
- Ramseger, J. (1985). *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell* (2. Auflage.). Juventa-Verlag.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld - 7 Facetten eines Vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 3–24). Springer Fachmedien.
- Scherer, P. & Weigand, H.-P. (2021). Mathematikdidaktische Prinzipien. In M. Abshagen, B. Barzel, J. Kramer, T. Riecke-Baulecke, B. Rösken-Winter & C. Selter (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Mathematik unterrichten* (2. Auflage., S. 28–42). Klett: Kallmeyer.
- Schnepel, S. (2019). *Mathematische Förderung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Eine Längsschnittstudie in inklusiven Klassen* (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik). Waxmann.
- Scholz, I. (2007). Es ist normal, verschieden zu sein - Unterrichten in heterogenen Klassen. In I. Scholz (Hrsg.), *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen* (S. 7–23). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule - ein unauflösbarer Widerspruch? *Die Deutsche Schule*, 106(2), 162–174. <https://doi.org/10.25656/01:25853>
- Schütty, R., Grasser, U., Haider, R. & Holzer, N. (2017). *Fachwissenschaftliche Grundlagen der Primarstufenmathematik* (1. Auflage.). LogoMedia.
- Selter, C. (2017). *Guter Mathematikunterricht. Konzeptionelles und Beispiele aus dem Projekt PIKAS* (1. Auflage, 1. Druck.). Cornelsen.
- Sigot, M. (2017). *Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprozess*

- (Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik) (1. Auflage.). Verlag Barbara Budrich.
- Textor, A. (2009). Offener Unterricht in der Grundschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In C. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 281–285). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröbitz, C. (2017). Umgang mit Lernzeit. Vom Kind aus - produktiv und effektiv. *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes*, (140), 19–24.
- Wagner, A. C. (1978). Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht - Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In H. Neber, A.C. Wagner & W. Einsiedler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens* (S. 49–67). Beltz.
- Wallrabenstein, W. (1991). *Offene Schule - Offener Unterricht*. Rowolth.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. *Friedrich Jahresheft* (XV), 50–52.
- Wetzelhütter, D. & Bacher, J. (2015). How to Measure Participation of Pupils at School. Analysis of Unfolding Data Based on Hart's Ladder of Participation. *methods, data, analyses*, 9(1), 111–136. <https://doi.org/10.12758/MDA.2015.004>
- Winter, H. (2016). *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht: Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik* (3., aktualisierte Auflage.). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10604-1>
- Wüthrich, S., Lozano, C. S., Torchetti, L. & Lüthi, M. (2022). Zusammenhänge des peerbezogenen Klassenklimas und der sozialen Partizipation von Schüler\*innen mit kognitiven und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(2), 123–138. <https://doi.org/10.25656/01:25767>
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009). *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen 1. Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe Grundschule zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen* (2. Aufl.). Pabst.
- Zimmermann, A. S. (2017). Lernen mit Tablets in der Grundschule. Eine qualitative Studie zur Erfassung der kindlichen Perspektive (Jahrbuch Grundschulforschung). In F. Heinzl & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (Band 21, S. 142–146). Springer Fachmedien.

## **Kontakt**

**David Hubner**, Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Fachbereich Mathematik & Science,  
Kompetenzzentrum für Lernprozessbegleitung & Lernorganisation, Lange Gasse 2, 8010 Graz

E-Mail: [david.hubner@pph-augustinum.at](mailto:david.hubner@pph-augustinum.at)



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).