

## Partizipation im inklusiven Unterricht – gelebte Praxis multiperspektivisch betrachtet

Martina Damej, Elisabeth Jaksche-Hoffman & Vesna Kucher

**Abstract:** Inklusion und Partizipation können nicht getrennt voneinander betrachtet werden (u. a. Beck & Sturzenhecker, 2021); umso interessanter erscheint die Frage, wie Teilhabe und Mitbestimmung in einem inklusiven Schulsetting ermöglicht werden können. Der Beitrag fokussiert dabei auf pädagogisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr- und Lernprozessen in der Schule, die im Rahmen eines Forschungsprojektes (2018-2020) in einer so genannten Inklusionsklasse der Sekundarstufe I untersucht wurden. Besonderes Augenmerk galt der didaktischen Aufbereitung des inklusiven Unterrichts, wobei die theoretische Einbettung in das Konzept des offenen Unterrichts nach Peschel (2021, 2023) vorgenommen wurde. Dieser sieht Selbst- und Mitbestimmung als die wesentlichsten Kriterien des offenen Unterrichts, welcher eine relevante Umsetzungsform von Partizipation darstellt. Im Beitrag wird aufgrund der Studienergebnisse ein Einblick in den didaktischen *Zugang des Eigenständigen Lernens und Arbeitens* (ELA) gegeben, der eine Öffnung der organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Dimension vorsieht. Darüber hinaus werden Möglichkeiten der Mitbestimmung im sozialen Miteinander aufgezeigt und die Relevanz der personalen Offenheit für das Gelingen von Inklusion und Partizipation erörtert.

**Stichwörter:** Partizipation, inklusiver Unterricht, Dimensionen offenen Unterrichts

**Zitation:** Damej, M., Jaksche-Hoffman, E. & Kucher, V. (2024): Partizipation im inklusiven Unterricht – gelebte Praxis multiperspektivisch betrachtet. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(3), 139-154. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/787>

### Inhaltsverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Einleitung .....   | 140 |
| 1. Offener Unterricht – zur Begriffsklärung.....   | 141 |
| 2. Schulische Wirklichkeit im Kontext von offenem Unterricht und Partizipation.....            | 143 |
| 2.1 Organisatorische Öffnung.....  | 143 |
| 2.2 Methodische und inhaltliche Öffnung.....   | 145 |
| 2.3 Persönliche Offenheit und Soziale Offenheit.....   | 147 |
| 2.4 Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräche (KEL)<br>als Partizipationsmöglichkeit ..... | 149 |
| 3. Fazit .....   | 151 |
| Literatur.....   | 152 |
| Kontakt.....   | 154 |

## Einleitung

Die professionelle Praxis in Bildungsinstitutionen, vornehmlich in inklusiv geführten Volks- und Mittelschulklassen, ist aufgrund der zunehmenden Heterogenität in Schulen vor besondere Herausforderungen gestellt. Im Kontext von inklusiver Schule und inklusivem Unterricht können Inklusion und Partizipation nicht mehr voneinander entkoppelt gedacht werden (u. a. Tiedeken, 2020), wobei das Verhältnis zueinander und die Begriffsbestimmung von Partizipation unklar bleiben. Einmal bezieht sie sich auf ein recht allgemein formuliertes „inklusives Teilhabeverständnis“ (Tiedeken, 2020, S. 19), wobei Teilhabe im Sinne des Index für Inklusion bedeutet, „mit anderen zusammen zu sein und zusammenzuarbeiten“ sowie „aktiv am Leben teilzuhaben. Beteiligt zu sein an den Entscheidungen über das eigene Leben auch die Bildung betreffend, verbunden mit Ideen wie Demokratie und Freiheit“ (Booth & Ainscow, 2019, S. 36). Dann wieder wird Partizipation vor dem Hintergrund verschiedener Grade von Teilnahme bzw. Mitbestimmung diskutiert, dargestellt in Modellen wie der Pyramide (Straßburg & Rieger, 2019) oder für den schulischen Kontext oft als Leiter (Hart, 1992 zit. nach Müller-Kuhn et al., 2020) und verbunden mit Begriffen wie „Schülermitwirkung“, „Schülermitbestimmung“ und „Schülerpartizipation“ (vgl. Liening-Konietzko, 2017, S. 34).

Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Diversität und Heterogenität im Unterricht* (2018-2020) herangezogen, um den Aspekt der Partizipation im Unterrichtsgeschehen zu beleuchten. Dementsprechend werden pädagogisch-didaktische Zugänge sowie strukturelle Rahmenbedingungen aufgezeigt, die eine Partizipation der Schüler:innen im inklusiven Setting ermöglichen bzw. begünstigen. Als Forschungsfeld diente eine Inklusionsklasse der 6. Schulstufe mit 22 Schüler:innen mit unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmalen, begleitet von Fachlehrpersonen, einer Inklusionspädagogin und einer Gebärdendolmetscherin. Um die Wahrnehmungen aller Beteiligten einbeziehen zu können, wurde ein multiperspektivisches Forschungsdesign konzipiert. Befragt wurden 9 Lehrpersonen mittels leitfadenorientierten Einzelinterviews und 19 Schüler:innen im Rahmen von Gruppeninterviews (drei bis vier Schüler:innen). Die Sichtweise der Erziehungsberechtigten wurde in Form einer Fragebogenerhebung eingeholt, wobei sich die Rücklaufquote auf 41% (9 Fragebögen) belief.

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Zunächst wurden induktiv und in einem zweiten Schritt deduktiv entlang der Kriterien des guten Unterrichts (Meyer, 2016) Kategorien gebildet, mit dem Ziel Erkenntnisse über inklusionssensible Lehr- und Lernprozesse unter besonderer Berücksichtigung von Methoden der Differenzierung und Individualisierung zu generieren. Dabei kristallisierte sich auch eine deutliche Verbindung zu partizipativen Zugängen, wie sie u. a. im Konzept *offener Unterricht* nach Peschel (2021, 2023) dargestellt werden, heraus. Im Beitrag wird den Fragen nachgegangen, wo sich in der beforschten Klasse die von Peschel genannten Dimensionen offenen Unterrichts im Sinne der Partizipation pädagogisch-didaktisch zeigen und wie sie von den Beteiligten wahrgenommen werden.

## **1. Offener Unterricht – zur Begriffsklärung**

Im schulischen Kontext kann der offene Unterricht als wesentlicher pädagogisch-didaktischer Rahmen für die Etablierung einer größeren Selbst- und Mitbestimmung von Schüler:innen im Unterrichtsetting gesehen werden. Inwieweit eine Öffnung von Unterricht erfolgt und somit die Partizipation von Schüler:innen gestärkt werden kann, wird anhand der Ergebnisse des einleitend skizzierten Forschungsprojektes beispielhaft gezeigt.

Was konkret unter offenem Unterricht verstanden wird, unterliegt einer Reihe autor:innenspezifischer Akzentuierungen wobei eine von Jürgens (1994, 1995, zit. nach Bohl & Kucharz, 2010, S. 12-13) durchgeführte Metaanalyse hinsichtlich der charakterisierenden Merkmale einen guten Überblick verschafft und auf folgende Ebenen Bezug nimmt:

- Schüler:innenverhalten: Selbst- bzw. Mitbestimmung über Arbeitsformen, soziale Beziehungen, Unterrichtsinhalte
- Lehrer:innenverhalten: Ermöglichen von Handlungsspielräumen für Schüler:innen, Schüler:innenaktivierung, Berücksichtigung individueller Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen
- methodisch-didaktischer Zugang: entdeckendes, selbstverantwortliches Lernen, wie dies in Lern- bzw. Unterrichtsformen der Frei- und Wochenplanarbeit oder dem Projektunterricht verwirklicht gesehen wird (Jürgens, 1994, S. 26, zit. nach Bohl & Kucharz, 2010, S. 12-14).

Zusammengefasst ummantelt Jürgens die analysierten Definitionen von offenem Unterricht mit dem Merkmal der Schüler:innenzentrierung, die sich im Rahmen eines weitgefassten Begriffsverständnisses in der inneren Differenzierung als methodisch-didaktische Maßnahme bis hin zur Individualisierung im Sinne des Lernens nach eigenem Interesse zeigt (Peschel, 2023, S. 71). Neuhaus-Siemon (1996) verfolgt in ganz ähnlicher Weise diese Begründungslinie „offener Unterricht sei schüler:innenzentrierter Unterricht“, in dem Schüler:innen die Möglichkeit eingeräumt wird, selbstverantwortlich und interessengeleitet zu lernen:

Mit dem Terminus „offener Unterricht“ wird (...) ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler/innen bestimmt wird. Der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des zu Lernenden durch die Kinder wird zum entscheidenden Kriterium des offenen Unterrichts. Je mehr Selbst- und Mitbestimmung den jungen Menschen in der Frage, wann sie was mit wem und wie lernen wollen, zugebilligt wird, um so offener ist der Unterricht. (Neuhaus-Siemon, 1996, S. 19-20.)

Die hier kurz angerissenen Ansätze als auch ein von Bohl & Kucharz (2010) gegebener Rückblick über diverse konzeptionelle Vorstellungen von offenem Unterricht zeigen, dass sich die rein auf Unterrichtsorganisation ausgerichteten Sichtweisen vorwiegend auf Ansätze aus den 1990er-Jahren beziehen: So erklärt Vaupel (1996) die Wochenplanarbeit als Inbegriff des offenen Unterrichts, indem diese eine „sachliche als auch zeitliche Organisation von Arbeitsaufträgen“ (Vaupel, 1996, S. 22 zit. nach Bohl & Kucharz, 2010, S. 12) ermöglicht. Darüber hinaus definiert Krieger (1994) die Freiarbeit als die „schülerorientierte Organisationsform von Unterricht“ (Krieger, 1994, S. 1, zit. nach Bohl & Kucharz, 2010, S. 13) als exemplarisch für den offenen Unterricht.

Diese rein auf unterrichtsorganisatorischen Aspekten beruhenden Zugänge offenen Unterrichts (Raum, Zeit, Sozialform) greifen für Peschel (2023) eindeutig zu kurz; vor allem kritisiert er die methodisch-didaktische Reduktion offenen Unterrichts auf Freiarbeitsphasen (z. B. Wochenplanarbeit). Er vermisst dabei die Eigenverantwortung für das Lernen, statt sich lediglich auf die Auswahl von vorgegebenen Aufgaben und die Wahlmöglichkeit hinsichtlich des Lernorts zu beziehen (vgl. Peschel, 2023, S. 9). Ausgehend von der genannten Kritik fordert Peschel für den offenen Unterricht eine Ausdifferenzierung dieser vorwiegend auf organisatorischer Ebene verhafteten Perspektiven. Diese Mannigfaltigkeit offenen Unterrichts darzustellen, gelingt ihm mit seiner Konzeption und den darin enthaltenen Dimensionen offenen Unterrichts, die in ähnlicher Form bereits bei Ramseger (1977), Bönsch & Schittko (1979) und weiteren zu finden sind (vgl. Peschel, 2023, S. 77):

- Die organisatorische Offenheit meint die Bestimmung der Rahmenbedingungen hinsichtlich des Raumes, der Zeit und Sozialformen. Feste Sitzplätze oder Vorgaben über die Zusammenarbeit mit Schulkolleg:innen sind diesem Prinzip der Offenheit widerläufig. Mit der zeitlichen Öffnung des Unterrichts gehört die vorgegebene Rhythmisierung des Schulalltags der Vergangenheit an. Um effektiv lernen zu können, müssen Schüler:innen über An- und Entspannungsphasen selbst entscheiden können.
- Die methodische Offenheit umfasst die freie Wahl des Lernweges, d. h. Schüler:innen sollten unterschiedliche Zugangsweisen und Darstellungsformen für ihre Arbeitsprodukte bzw. Lernergebnisse nutzen dürfen, wodurch die allgemeine Methodenkompetenz gestärkt wird.
- Die inhaltliche Offenheit bezieht sich auf die Bestimmung des Lernstoffes im Rahmen der Lehrplanvorgaben. Es wird Abstand von vorgegebenen Fachabfolgen genommen und ein fächerübergreifendes, interessensgeleitetes Arbeiten ermöglicht.
- Die soziale Offenheit meint die Bestimmung von Entscheidungen des sozialen Miteinanders. Die Regulierung des gemeinschaftlichen Tuns und Handelns wird den Schüler:innen in die Verantwortung gegeben, die dafür notwendigen Regeln und Umgangsformen in demokratischen Verfahren festgelegt.
- Die persönliche Offenheit betont die Beziehung zwischen an Unterricht beteiligten Personen, die durch gegenseitigen Respekt und Wertschätzung füreinander gekennzeichnet sein sollte.

(Vgl. Peschel, 2023, S. 77-78; vgl. Peschel, 2021, S. 38-44.)

## 2. Schulische Wirklichkeit im Kontext von offenem Unterricht und Partizipation

Im Folgenden werden die von Peschel (2021, 2023) genannten Kernelemente offenen Unterrichts als Anhaltspunkte für die Erörterung, inwieweit in der beforschten Klasse Partizipation im inklusiven Schulsetting gelebt resp. erlebt wird, herangezogen. Wir schließen uns dabei Müller-Kuhn et al. (2020) an und sehen im Konzept des offenen Unterrichts nach Peschel, obwohl er nicht ausdrücklich von Partizipation spricht, Übereinstimmungen zu den verschiedenen Partizipationsmodellen mit dem Vorteil, dass unterschiedliche Differenzierungsaspekte berücksichtigt werden und sich konkret auf den Unterricht beziehen (vgl. Müller-Kuhn et al., 2020, S. 189).

### 2.1 Organisatorische Öffnung

In Rekurs auf die aus dem Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnisse kann bezüglich der organisatorischen Öffnung des Unterrichts das Konzept des *Eigenständigen Lernens und Arbeitens (ELA)* als konkreter schulpraktischer Zugang angeführt werden, der den methodisch-didaktischen Rahmen zu mehr Selbst- und Mitbestimmung im Sinne des individualisierten Unterrichts bildet. Dabei werden Aspekte angesprochen, die insbesondere in Hinblick auf schulische Inklusion eine bedeutende Rolle aufweisen; wie eine Lehrperson bekräftigt: „*Das ist so unser Hauptaugenmerk, den wir umsetzen wollen in der Klasse. Wobei die Eigenständigkeit dann eben so individuell gestaltet werden soll, so individuell wie unsere Kinder sind (...)*“ (Lehrer:in 1, 2018, 8). Um diese Individualisierung in der Schulpraxis umsetzen zu können, wurde die Freiarbeitsform ELA konzeptualisiert, die in der 5. Schulstufe eingeführt wird. Diese beruht auf den Ideen von Helen Parkhurst und ihrer differenzierenden Methode des Dalton-Plans. Der große Vorteil, den Lehrpersonen der beforschten Schulklasse in diesem Unterrichtssetting sehen, bezieht sich auf die Abkehr von einem lehrer:innenzentrierten Unterricht, im Sinne von: „*Also ich bin der Ansicht, dass (...) das Stunden sind, wo die Kinder profitieren. Nicht nur für Englisch jetzt, sondern auch eben für diese Eigenverantwortlichkeit, für die Selbstständigkeit, auch für die Individualisierung in der Klasse*“ (Lehrer:in 3, 2018, 27). Mit diesen Schlagworten nähern wir uns bereits der für den offenen Unterricht vorgesehenen Schüler:innenzentrierung, die die Basis von Schüler:innenpartizipation – zumindest auf Ebene der Unterrichtsgestaltung – bildet.

Diese Partizipationsmöglichkeit zeigt sich primär in der Arbeit mit Wochenplänen, wobei den Schüler:innen Wahlfreiheiten hinsichtlich Zeit, Raum und Sozialform gegeben werden. Konkret bedeutet dies, sie können selbst bestimmen, welche Aufgaben sie zu welcher Zeit – im Rahmen der dafür vorgesehenen Unterrichtseinheiten – an welchem Ort – im Klassenzimmer, im Nebenraum oder an den Tischen im Gang – erledigen möchten. Bezogen auf die Zeitkomponente wird die selbstbestimmte Organisation von Lernen anhand der Schüler:innenaussage „*Manche sind sauschnell und sind mit der ELA am vierten Tag fertig und manche brauchen drei Wochen, damit sie es fertig haben*“ (Schüler:innen 4, 2018, 287) deutlich. Hinsichtlich der Sozialform ermöglicht ELA die Entscheidung über das Lernen bzw. Arbeiten in Einzel-, Partner:innen- oder Gruppenarbeit, wie die Perspektive der Schüler:innen zeigt: „*(...) man ist in Gruppen und man darf sich halt aussuchen, mit wem man ist, eins bis vier Personen*“ (Schüler:innen 1, 2018, 114).

Ein wesentlicher Kritikpunkt an dieser Form der Wochenplanarbeit ist, dass sie kein durchgängiges Unterrichtsprinzip darstellt, d. h. es wird aus strukturellen bzw. schulorganisatorischen Gründen nicht über alle Unterrichtsfächer hinweg angeboten, sondern nur von bestimmten (davon überzeugten) Lehrpersonen in ausgewählten Klassen und Unterrichtseinheiten umgesetzt – so auch in der beforschten Klasse. Fraglich bleibt, inwieweit die Partizipation unter diesen systemischen Rahmenbedingungen – beschränkt auf

einige wenige Unterrichtseinheiten – Verwirklichung finden kann. Dies entspricht auch Peschels Beobachtungen in Hinblick auf den Verzicht einer fächerdeckenden Ausweitung von Wochenplanunterricht, wofür er insbesondere für die Sekundarstufe das Fachlehrer:innenprinzip mitverantwortlich macht (vgl. Peschel, 2023, S. 14). In gleicher Weise argumentieren Bohl & Kucharz (2010, S. 81) und führen neben der Fächerparzellierung die der Schule innewohnenden Selektions- und Leistungsmechanismen als problematisch hervor. Der stundenweise geführte offene Unterricht, meist bezogen auf Sprachenfächer und Mathematikunterricht, kann aus pädagogisch-didaktischer Sicht als eine nicht zufriedenstellende Option gesehen werden. Dazu äußern sich sowohl Bohl & Kucharz (2010) als auch Peschel (2023) kritisch. Insbesondere der von den Schüler:innen wahrgenommene Ernstcharakter solch offen gestalteter Unterrichtsphasen gegenüber lehrer:innenzentriertem Unterricht wird in Frage gestellt (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, S. 81). Peschel (2023) bringt die damit einhergehende Problematik mit folgenden Worten auf den Punkt:

(...) auf Selbst- und Mitbestimmung des Schülers zielende Elemente [können] nicht stundenweise einfach an- und abgeschaltet oder problemlos in andere, eher fremdbestimmte Strukturen eingebaut werden. Öffnet man ein ansonsten geschlossenes System, so werden die offenen Phasen von den Beteiligten verständlicherweise zunächst dazu genutzt, andere Missstände oder aufgestaute Empfindungen zu kompensieren. Vor allem der Versuch, Selbstbestimmung nur bei einzelnen Lehrern und in einzelnen Stunden zu gewähren, erscheint als von vornherein zum Scheitern verurteilt. Die selbstbestimmten Stunden werden voraussichtlich erst einmal als kompensatorischer Ausgleich zu den sonst üblichen fremdbestimmten Stunden verwendet werden (...).  
(Peschel, 2023, S. 164-165.)

Diese hier angesprochene Einschätzung kann durch die Aussage eines:r Befragten „(...) *dann kann man sich, zum Beispiel, entspannen (...)*“ (Schüler:innen 3, 2018, 158) erhärtet werden. Eine ähnliche Wahrnehmung zeigt sich bei den Lehrpersonen:

Ich betrachte das so, auch immer mit einem psychologischen Zugang, vielleicht ist das für die so der Ausbruch dann von den gebundenen Stunden. Die haben jetzt eine Erholungsphase, dass die das brauchen, die haben einfach diesen Bewegungsdrang und diesen, das entschuldigt das jetzt natürlich nicht, wir haben, es ist ELA und keine Freistunde. Und wir haben eine Verpflichtung.  
(Lehrer:in 4, 2018, 82.)

Das ist dann, wenn Freiarbeit oder bei uns eben ELA genannt, wenn diese Stunden stattfinden, merkt man dann schon bei manchen jetzt nutzen wir das ein bisschen aus, oder jetzt nutzen wir die Zeit für Privatgespräche (...). (Lehrer:in 5, 2018, 37.)

Sie signalisiert die Relevanz einer umfassenden Ausweitung auf Schulebene bzw. umfassenden Partizipationsmöglichkeit für das Gelingen offener Unterrichtskonzepte. Dennoch kann an dieser Stelle bemerkt werden, dass ELA durchaus als eine methodisch-didaktische Arbeitsform, die Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht ermöglicht, bewertet werden kann und somit den Weg für eine umfassendere Öffnung des Unterrichts bereitet, wie nachstehende Ausführungen aufzeigen.

## 2.2 Methodische und inhaltliche Öffnung

Verfolgen wir in unserer Analyse zunächst die didaktische Perspektive weiter, so stellt sich die Frage, inwieweit hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts – im Rahmen der vorgegebenen Lehrpläne – ein partizipativer Zugang am dargelegten Beispiel (ELA) eingelöst wird. Als theoretischer Hintergrund bietet sich das vierstufige Arbeitsplankonzept nach Jürgens (2018) an, nach dem ELA auf Stufe 2 „Differenzierter Arbeitsplan“ verortet werden kann. Den Ausführungen in den Interviews kann entnommen werden, dass Arbeitsaufträge resp. Arbeitsinhalte grundsätzlich von Lehrpersonen vorgegeben werden (vgl. Lehrer:in 1, 2018, 14). Eine Öffnung des Unterrichts ist dennoch, zumindest ansatzweise, auf der inhaltlichen Ebene gegeben. Im Rahmen der ELA-geführten Unterrichtseinheiten können Schüler:innen an Projekten, die der eigenen Interessenslage entsprechen, arbeiten: *„(...) gerade ELA-Arbeit, die lässt sehr viel Raum. Für diverse Projekte, für Üben für Schularbeiten oder Vertiefen von einem bestimmten Lernstoff“* (Lehrer:in 6, 2018, 30). Darüber hinaus werden unterschiedliche Lernwege freigestellt:

Da ist ein Miniprojekt in Englisch zu einem Thema, wo sie sich in Gruppen zusammenstellen haben können, nach ihrer Wahl und sie sollten zu einem Thema, ob sie jetzt das schauspielerisch darstellen wollen, ob sie ein Plakat gestalten wollen, ob sie eine PowerPoint machen wollen, ob sie, also all das, ja. (Lehrer:in 1, 2018, 10.)

Das Arbeiten an eigenen Themenstellungen wird eingeräumt, wenn das „Pflichtprogramm“ erfüllt wurde und es die zeitlichen Ressourcen noch zulassen, wie nachstehendes Zitat zeigt: *„Also das ist dann für die Kinder, die schon fertig sind, (...) sagen wir (...), du weißt, du kannst zu einem Thema, was du gerne machst, bei deinem Interessenschwerpunkt noch weiterarbeiten“* (Lehrer:in 1, 2018, 28). Die Möglichkeit, sich frei von Vorgaben mit Themen auseinanderzusetzen, wird primär Schüler:innen, die *„sauschnell und (...) mit der ELA am vierten Tag fertig [sind]“* (Schüler:innen 4, 2018, 158) zugesprochen.

Innere Differenzierung nach dem ELA-Konzept beruht auf der Kennzeichnung von Pflicht- und Zusatzaufgaben, wobei sich in dem letztgenannten Aufgabentyp eine Differenzierung sowohl in qualitativer (bezogen auf den Schwierigkeitsgrad) als auch in quantitativer Hinsicht (bezogen auf die Anzahl von Aufgaben) zeigt. Zudem handelt es sich bei diesen Zusatzaufgaben um ein freiwillig wählbares Aufgabenformat. Dies wird im folgenden Gesprächsausschnitt ersichtlich: *„Und was ist Zusatz, ist das freiwillig? – Ja. – Und was passiert, wenn ich das auch mache? – Dann kriegt man ein Plus. – Das ist ja auch gut, oder? Das motiviert ja, oder? – Das macht aber keiner“* (Schüler:innen 4, 2018, 255). Zumindest aus Schüler:innensicht geht hervor, dass von Zusatzaufgaben wenig Anreiz ausgeht, sich mit dem Lerninhalt vertieft auseinanderzusetzen zu wollen. In Hinblick auf die Wochenplanarbeit kritisiert Peschel (2023), dass eine individuelle Differenzierung nur für leistungsschwache Schüler:innen vorgenommen wird, für die leistungsstärkeren Kinder und Jugendliche ist ein „Entlassen in die Freie Arbeit“ (Peschel, 2023, S. 13) vorgesehen – wie es die oben dargestellten Untersuchungsergebnisse und das folgende Zitat bestätigen:

Und die, die wirklich schwach sind, dass man dann eben auch so flexibel ist, zu sehen ah ok das mit der Aufgabe geht jetzt nicht gerade, eben man hat die Zeit, dass man das gemeinsam macht oder auch zu sagen ok du machst von diesen sieben nur drei, aber die werden dafür selbstständig gelöst. (Lehrer:in 3, 2018, 27.)

Inwiefern es möglich ist, über den Ansatz der inneren Differenzierung hinaus einer Leistungsheterogenität, die gerade für schulische Inklusion als charakteristisch betrachtet wird, gerecht zu werden, lässt sich anhand der personenbezogenen Unterstützungsangebote und des veränderten Rollenbildes von Lehrpersonen erläutern.

Bohl & Kucharz (2010) betonen in Bezug auf den offenen Unterricht die dafür unumgängliche Veränderung der Lehrer:innenrolle mit dem Fokus auf Beratung bzw. Begleitung und den damit einhergehenden pädagogischen Handlungsansätzen einer guten Klassenführung. Die Autor:innen sehen den offenen Unterricht als prädestiniert dazu, individuelle Zuwendung und beratende Tätigkeiten seitens der Lehrpersonen zu leisten und dadurch der in Klassen vorherrschenden leistungsbezogenen und verhaltensbezogenen Diversität gerecht werden zu können (Bohl & Kucharz, 2010, S. 111-115). Nochmals verstärkt kann dieser Effekt durch den Einsatz mehrerer zur Verfügung stehender pädagogischer Fachkräfte werden. An dieser Stelle ist es angebracht, auf das Teamteaching als pädagogische Ressource hinzuweisen, das in der beforschten Mittelschulklasse in unterschiedlichen Konstellationen umgesetzt wird. So besteht das Lehrer:innenteam aus Fachlehrer:innen (wobei in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch zwei Fachlehrkräfte zur Verfügung stehen), einer Inklusionspädagogin sowie einer Gebärdendolmetscherin und bildet eine wesentliche Rahmenbedingung, um Schüler:innen auf einer multiprofessionellen Ebene zu begegnen und individuelle Lernprozesse bestmöglich zu begleiten. Hierzu ein Ausschnitt aus einem Lehrer:inneninterview:

Also das Konzept an und für sich, es ist so, dass wir ein sehr gut besetztes Team sind und deswegen auch das relativ gut umsetzen können in der Praxis, dass wir speziell auf die Kinder wirklich eingehen und, wie man so sagt, sie dort abholen, wo sie stehen. (Lehrer:in 5, 2018, 10.)

Der Mehrwert des Teamteachings wird auch seitens der Erziehungsberechtigten gesehen, wobei im Fokus die dadurch gestärkten Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen am Lerngeschehen und die besser umsetzbare Individualisierung bzw. individuelle Förderung stehen. Erziehungsberechtigte äußern sich in den offenen Fragen in der quantitativen Erhebung dazu wie folgt: *„Es besteht die Möglichkeit, den Schülern besser zu helfen“* (EB 1, 2019). Teamteaching eignet sich *„zur Förderung guter Schüler und Unterstützung lernschwächerer Schüler“* (EB 5, 2019). Darüber hinaus sei individuelle Betreuung möglich (vgl. EB 6, 2019). *„Auf die Lernbedürfnisse wird Rücksicht genommen“* (EB 6, 2019).

Die notwendige Unterstützung erhalten Schüler:innen jedoch nicht nur vom pädagogisch und fachlich geschulten Lehrpersonal, sondern auch über alternative *Helfersysteme*, die sich aufgrund der selbstständigen Auseinandersetzung mit Lerninhalten zwischen den Schüler:innen etablieren bzw. eingefordert werden:

Es gibt aber auch Kinder, die dann sagen, ich möchte eigentlich nur jetzt jemandem helfen. (Lehrer:in 1, 2018, 28.)

Oder wenn es zum Beispiel Schwierigkeiten gibt in Mathe oder so, dass man sagt, ok, mit wem könntest du dir vorstellen, der dir helfen könnte oder so? (Lehrer:in 3, 2018, 37.)

Den Schüler:innen bietet sich so die Möglichkeit aktiv, diesmal in der Rolle der Expert:innen bzw. als Lehrende, im Unterricht zu partizipieren.

## 2.3 Persönliche Offenheit und Soziale Offenheit

Eine wichtige Basis für die Beteiligung im Unterricht und das Lernen besonders auch in einer inklusiven Schule bildet die Beziehung zwischen den Schüler:innen untereinander und den Lehrpersonen. Schon in der Metastudie von Hattie wird der hohe Stellenwert der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung für eine lernförderliche Atmosphäre aufgezeigt (vgl. Hattie & Zierer, 2017, S. 76). Für eine Didaktik im inklusiven Lernsetting nennt Textor (2012) die Beziehungsebene als eine wesentliche Bedingung: „Die Berücksichtigung der Beziehungen im Unterricht ist gerade für inklusive Lerngruppen unabdingbar, um darauf hinwirken zu können, dass alle Kinder und Erwachsenen der Gruppe eine inklusive Gemeinschaft bilden, in der sie sich gegenseitig anregen und voneinander lernen können“ (Textor, 2012, o. S.). Krawinkel et al. beschreiben Mechanismen, die den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Schüler:in-Lehrer:in-Beziehung und sozialer Partizipation ausmachen, u. a. die Vorbildfunktion der Lehrperson im Umgang miteinander sowie mit dem:der einzelnen Schüler:in (vgl. Krawinkel et al., 2017, S. 280). Das zeigt sich in der besprochenen Studie in verschiedenen Bereichen, wie in der offenen Kommunikation, dem Respekt und dem Vertrauen untereinander. Es besteht die Bereitschaft sich auf Anliegen und Themen, die den Schüler:innen wichtig sind, nach Möglichkeit dann einzulassen, wenn es gewünscht wird.

Für mich ist es ganz wichtig – einfach das Zusammentreffen mit dem einzelnen Kind. Dass die Kinder wissen, sie können immer zu mir kommen, sie können erzählen, was sie belastet, was sie erfreut, einfach dieses persönliche Gespräch, wo man am Anfang gemerkt hat, das kennen sie nicht mehr von zu Hause. Einfach dieses frei von der Seele erzählen, dieses fröhlich sein, aber auch traurig sein dürfen, das frei von Herzen berichten können, das ist ein ganz wesentliches Ritual. (Lehrer:in 4, 2018, 28.)

Eine Lehrperson schildert in dem Zusammenhang, dass Störungen Vorrang haben müssen, da diese die Lernumgebung beeinflussen. Auch wenn dafür zusätzliche Zeitressourcen in Anspruch genommen werden, ist die Wirkung auf die Leistungsbereitschaft der Schüler:innen im Endeffekt positiv:

Und natürlich haben wir ganz viele, ganz, ganz viele Gespräche mit unseren Kindern. Also es gibt sicher keinen Tag, wo nicht irgendeine Schülerin oder ein Schüler kommt und sagt Frau X oder Frau Y bitte ich möchte mit Ihnen reden. Und wir müssen das jetzt so klären. (...) Es muss sich jedes Kind auch so wohlfühlen in der Schule, dass es bereit ist, am Lernen teilzunehmen. Das ist ein Hauptauftrag. Gleich wichtig, wie die Vermittlung von Inhalten wie Mathematik oder sonst etwas. (Lehrer:in 1, 2018, 58.)

Einen zentralen Aspekt in der Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrperson nimmt das Vertrauen ein. Das Phänomen Vertrauen ist zwar wissenschaftlich schwer zu fassen, es besteht aber Konsens dahingehend, Vertrauen als eine soziale und personale Ressource und den positiven Effekt davon auf eine gelungene Interaktion zwischen Menschen zu sehen (vgl. Schweer, 2017, S. 523). Schweer betont, dass zahlreiche empirische Befunde zu Korrelationen erlebten Vertrauens „eindrücklich dessen Stellenwert als wesentliches Merkmal für die Qualität der Beziehungen im Klassenzimmer evident“ (Schweer, 2017, S. 523) machen und dass Vertrauen „einen angstmindernden und leistungsförderlichen Effekt“ (Schweer, 2017, S. 523) habe. In Bezug auf die inklusive Schule sehen Booth & Ainscow den Stellenwert von Vertrauen für die Förderung von „Teilhabe und die Entwicklung von Beziehungen und stabilen Persönlichkeiten“ (Booth & Ainscow, 2019, S. 39). Demnach ist es

Aufgabe der Lehrpersonen sich stetig um die Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung zu bemühen, sich dabei auf die einzelnen Schüler:innen einzustellen und entsprechend auf sie zu reagieren. „Ein solches Unterfangen setzt aber voraus, dass Lehrer\*innen ehrlich und authentisch an dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zur Schülerschaft interessiert sind, diesen also als pädagogisch relevant und möglich erachten“ (Schweer, 2017, S. 540), was auch von Seiten der Lehrer:innen bestätigt wird: „(...) wenn sie nicht das Vertrauen hätten in mich, würden sie auch einfach nicht kommen, weil es kommen ja viele von sich aus zu mir“ (Lehrer:in 1, 2018, 81.).

Weiters sei ein wesentliches Element im Rahmen von Beziehungsarbeit der gegenseitige Respekt und damit verbunden die Akzeptanz von Unterschieden. Charlotte Keuler nennt als Basis für demokratische Lernprozesse im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung nach Axel Honneth die Wichtigkeit einen wertschätzenden und achtsamen Umgang im Unterricht zu erleben (vgl. Keuler, 2019, S. 6). Eine:r der Befragten beschreibt das so:

Ja, ganz wichtig ist für mich Respekt allen gegenüber und jedem und jeder und da bin ich auch ganz streng. (...) also ich mag das überhaupt nicht, wenn irgend jemand ausgelacht wird, oder runtergemacht wird oder so, auf das schaue ich ganz extrem. (Lehrer:in 6, 2018, 43.)

Um einen sozialen Raum zur Etablierung inklusiver Kulturen im Sinne des „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow, 2019) zu schaffen, in dem ein respektvoller Umgang erlernt und etabliert werden kann, ist u. a. die Einführung von klaren Regeln in einem gemeinsamen partizipativen Prozess hilfreich. In der beforschten Klasse beschreiben die Lehrpersonen, es gäbe zwar Schulregeln, dass es aber wichtig sei zu überlegen, was die Klasse brauche. Das Thema Handy sei dort – anders als auf Schulebene - zum Beispiel gar nicht relevant gewesen. Und dann wäre es auch nicht sinnvoll, es zum Thema zu machen.

Wir haben Thema Respekt, wir respektieren einander so wie wir sind. Äh, Ordnung halten, weil wir doch oft ein bisschen chaotisch sind, mit Bankfächern und so weiter und keiner mehr die Sachen findet, dass wir Ordnung halten. Äh, Respekt, Ordnung und Freundschaft, Freundschaft haben wir auch. Dass wir so diese, was ist für uns Freundschaft, wie gehen wir damit um. Das sind so unsere drei Klassenregeln und wir haben es bei denen gelassen. Aja und zuhören, Entschuldigung, zuhören haben wir auch noch gehabt. Und die haben wir auch in der Klasse noch einmal festgehalten und immer wenn etwas ist, dann weisen wir halt darauf hin und sagen wisst's eh, das ist uns wichtig, das sind unsere Regeln. (Lehrer:in 1, 2018, 49.)

Aus den Befragungen der Schüler:innen und Lehrer:innen wird deutlich, dass sie diese gemeinsamen Regeln auch wirklich als ihre Regeln sehen und den Sinn der Einführung erkennen.

Da steht: Respekt, Freundschaft, Ordnung und Zuhören darauf. Weil das sind unsere Regeln. Weil wir das am Anfang des Schuljahres nicht so hingekriegt haben, wenn einer redet, dass man- (...) Ja. Jetzt geht es schon ein bisschen besser. (Lehrer:in 3, 2018, 46.)

Zuhören ist bei uns ganz wichtig. Und die Freundschaft. Wir müssen uns nicht alle ganz mögen, aber wir sollten uns wenigstens vertragen und uns nicht ärgern und so. Und die Ordnung und Respekt. (Schüler:innen 5, 2018, 43.)

Akzeptanz und Respekt führen zu einem wertschätzenden Umgang mit Vielfalt, der für alle Beteiligten Lernmöglichkeiten bietet. So können im Sinne von Booth und Ainscow (2019)

inklusive Praktiken entwickelt werden und Unterricht auf die Vielfalt von Schüler:innen hin geplant werden:

Eine Bereicherung sondergleichen, weil das ist ja genau das, was die Welt braucht und will (...) dass die Buntheit und die Vielfalt in der Klasse hervorgehoben wird. Was die Kinder da lernen ist gigantisch. (...) Da haben wir die Gebärdensprache drin, da haben wir verschiedene Nationalitäten drin, da haben wir verschiedene Muttersprachen drin, sozusagen so wie es dann später im Leben auch ist (...). (Lehrer:in 4, 2018, 36.)

## 2.4 Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräche (KEL) als Partizipationsmöglichkeit

Im Sinne der persönlichen Offenheit nach Peschel (2023) kann auch den KEL-Gesprächen eine besondere Relevanz zugesprochen werden. In empirischen Studien, wie z. B. bei Neuenschwander (2009, 2010) konnte gezeigt werden, dass 30% bis 50% der Schüler:innenleistungen auf die Einstellungen und Erziehungsbemühungen der Eltern zurückzuführen sind. Dieses Potential, das mit der Elternarbeit eng verknüpft gesehen wird, sollte im schulischen Alltag generell mehr Berücksichtigung finden (vgl. Sacher, 2014, S. 13-15). Insbesondere die schüler:innenzentrierte Elternarbeit soll zunehmend in den Fokus rücken, u. a. weil

- (1.) es bei der Elternarbeit letztendlich um die Leistungen und persönliche Entwicklung der Schüler:innen geht und
- (2.) es dem Erziehungsziel eines mündigen Menschen zuwiderläuft, wenn über die Schüler:innen hinweg kommuniziert wird (vgl. Sacher, 2014, S. 173).

Entsprechend wird der Elternarbeit von den Pädagog:innen, die die untersuchte Schulklasse betreuen, ein großer Stellenwert beigemessen. Formale Elternarbeit – wie beispielsweise Elternsprechtage, Elternabende etc. – ist im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) geregelt und wird entsprechend durchgeführt. Unter dieser stellen die Kind-Eltern-Lehrergespräche (KEL-Gespräche) eine besondere Form des Austausches dar, bei dem auch die Partizipation der Schüler:innen vorgesehen ist.

An Volks- und Sonderschulen sowie an Mittelschulen sind darüber hinaus regelmäßig Gespräche zwischen Lehrerin oder Lehrer, Erziehungsberechtigten und Schülerin oder Schüler vorzusehen. Dabei sind Leistungsstärken und Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers sowie gegebenenfalls schulische oder außerschulische Fördermaßnahmen gemeinsam zu erörtern.  
(SchUG §19 Abs. 1a.)

Sich als Berater:in von Schüler:innen und ihren Lern- und Entwicklungsprozessen zu sehen, ist ein pädagogisches Credo an der Schule und spiegelt sich in der Ausgestaltung von KEL-Gesprächen wider. Den Kern der KEL-Gespräche bildet die Selbstpräsentation des:der Lernenden bezogen auf seine:ihre Stärken, Schwächen sowie auf den eigenen Lernprozess (vgl. Westfall-Greiter, 2012, S. 2-3). Diese Selbstdarstellung wirkt sich positiv auf die Weiterentwicklung des individualisierten Unterrichts aus – wie auch Derfler et al. (2019, S. 30) betonen und schafft eine veränderte Feedbackkultur im Rahmen der Leistungsrückmeldegespräche und eine neue Qualitätsdimension in der Elternarbeit. Die Erziehungsberechtigten sehen durch diesen Austausch einen „positiven Effekt auf den Lernerfolg – Motivation wird gestärkt“ (EB 6, 2019). Darüber hinaus betonen sie die Möglichkeit der Partizipation der Jugendlichen: „Da die Kinder im KEL-Gespräch die Möglichkeit haben zu sagen, was sie glauben, welche ihre Stärken und Schwächen sind“

(EB 1, 2019). Unter diesem Aspekt der Selbsteinschätzung wird auch die Partizipationsmöglichkeit gesehen. Damit diese erfolgreich umgesetzt werden kann, werden die Schüler:innen der untersuchten Klasse bei der Vorbereitung für das KEL-Gespräch seitens der Lehrpersonen begleitet und an die Methoden einer kompetenzorientierten Selbstreflexion (z. B. Feedback-Stern) herangeführt. Der schüler:innenseitige Blick auf diese Gespräche zeigt einerseits die positiven Aspekte im Sinne von *„Ich finde sie schon gut, weil man kann über Themen sprechen, was man privat einfach sagen will. Was stört und was nicht stört“* (Schüler:innen 2, 2018, 210), andererseits werden negative Stimmen laut, die Rückschlüsse auf eine Heraus- bzw. Überforderung von Schüler:innen zulassen. So wurde beispielsweise geäußert: *„Ich mag sie nicht. Ich hasse sie. (...) Manchmal mache ich mich extra krank, dass ich nicht mit kann“* (Schüler:innen 4, 2018, 610). Auffallend ist darüber hinaus, dass der Fokus auf die Schüler:innenmitsprache im Rahmen der KEL-Gespräche bei einigen Erziehungsberechtigten nicht wahrgenommen wird. Eine Lehrperson nimmt dazu wie folgt Stellung:

... nur die Eltern verwechseln es dann häufig mit einer reinen Notenauskunft. Also es ist eigentlich jedes Jahr aufs Neue, die Schüler präsentieren dann toll ihre Leistungen (...) und dann kommt von den Eltern die Frage ‚Ja, auf welcher Note steht sie jetzt oder er und wie steht sie in Deutsch und wie steht sie in Mathematik?‘ und das ist halt leider gar nicht das Thema und das ist halt schwierig, dass es für die Eltern auch klar ist – KEL-Gespräch ist keine Notenauskunft. (Lehrer:in 8, 2018, 51.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus Sicht der Erziehungsberechtigten KEL-Gespräche einen positiven Effekt auf die Motivation haben und zur Verantwortungsübernahme der einzelnen Schüler:innen für den eigenen Lernprozess beitragen. Die den KEL-Gesprächen zugrunde liegende Intention ist gemäß den Befragungsergebnissen für einen Teil der Erziehungsberechtigten nicht ausreichend bekannt. Eine Nachschärfung hinsichtlich der Konzeptdarlegung erscheint angebracht. Ebenso ließe sich der Nutzen für Schüler:innen steigern, indem nachgespürt wird, inwiefern Hemmnisse bzw. eine negative Emotionalität in Bezug auf die Teilnahme vorliegen und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen gesetzt werden. Eine weitere Anregung, um diese Partizipationsmöglichkeit – wie die Skizzierung der eigenen Leistungen und Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen – auszuweiten, wäre die Einbeziehung der leistungsbezogenen Selbsteinschätzung der Schüler:innen bei der Benotung.

### 3. Fazit

Anhand der Dimensionen des offenen Unterrichts nach Peschel (2023), die als konzeptioneller Rahmen für eine partizipative Unterrichtsgestaltung gesehen werden kann, wurde erörtert, inwieweit in der beforschten Klasse Partizipationsmöglichkeiten auf pädagogisch-didaktischer Ebene realisiert werden. Es konnte aufgezeigt werden, dass das *Eigenständige Lernen und Arbeiten* (ELA) der organisatorischen Öffnung (Mitbestimmung hinsichtlich Raum, Zeit und Sozialform) entspricht. Peschel (2021, 2023) fordert in Bezug auf Schüler:innenpartizipation weitere Öffnungsschritte, die über rein organisatorische Fragen des Lernens hinausgehen und sich in der untersuchten Klasse auch zum Teil beobachten ließen. Dabei handelt es sich um die methodische und inhaltliche Offenheit, die durch partielle Freistellung des Lernweges ein methodisches Repertoire (kreative Darstellungen von Lerninhalten, Aufbereitung von Präsentationen etc.) für Schüler:innen schafft und auf inhaltlicher Ebene die Möglichkeit bietet, verschiedene Lernwege zu wählen. Für das Gelingen schulischer Inklusion und die Realisierung des partizipativen Gedankens ist die soziale und personale Offenheit unerlässlich und wird von den befragten Lehrpersonen in mehrerlei Hinsicht umgesetzt: z. B. durch die demokratische Einbindung von Schüler:innen beim Aufstellen von Klassenregeln, das Bewusstsein über die Vorbildwirkung hinsichtlich eines wertschätzendes und respektvollen Miteinanders sowie die intensive Arbeit an einem vertrauensvollen interpersonalen Klima. Basierend auf der Idee der partizipativen Einbeziehung von Schüler:innen und Erziehungsberechtigten im Rahmen eines organisierten Austausches über den Leistungsstand wird auch den KEL-Gesprächen ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Diese werden von den befragten Personen differenziert wahrgenommen, was auf ein unterschiedliches Verständnis des Konzepts zurückzuführen ist. In der beforschten Inklusionsklasse lassen sich durchaus Ansätze einer partizipativen Unterrichtsgestaltung feststellen, wobei diese punktuell bleiben und von dem Engagement einzelne Lehrpersonen abhängig zu sein scheinen.

## Literatur

- Beck, I. & Sturzenhecker, B. (2021). Inklusion und Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U. et al. (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. (S. 749-771). Springer.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Beltz.
- Booth, T. & Ainscow M. (2019). *Index für Inklusion Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. 2. Auflage. Beltz.
- Bönsch, M. & Schlittko, K. (1979): *Offener Unterricht. Curriculare, kommunikative und unterrichtorganisatorische Aspekte*. Hermann Schroedel Verlag KG.
- Derfler, B., Kiemayer R. & Leitner G. (2019). *Kinder-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräche. Leitfaden für eine begabungsfördernde, stärkenorientierte und wertschätzende Kommunikation in der Schulpartnerschaft*. Ennsthaler Verlag.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. 2. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.
- Keuler, C. (2019). Unterricht partizipativ gestalten. *mateneen : Praxishefte Demokratisch Schulkultur* (2019) 3, 5-8. <https://doi.org/10.25656/01:17736>
- Krawinkel, S.; Südkamp, A.; Lange S. & Trösler H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik* 9(3), 277-295.
- Liening-Konietzko, A. (2017). *Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen*. Barbara Budrich.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* 11. Auflage. Cornelsen Scriptor.
- Müller-Kuhn, D., Höbig, J., Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C. & Herzig, P. (2020). „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“ – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.). *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendliche*. (S. 187-206). Springer.
- Neuenschwander, M. P. (2009). Schule und Familie. Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In Grunder, H.-U. & Gut, U. (Hrsg.). *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. (S.148-168). Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuenschwander, M. P. (2010). Ist die Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. In *Bildung Schweiz* 155(1), 24-25.
- Neuhaus-Siemon, E. (1996). Reformpädagogik und offener Unterricht. *Grundschule*, 28(6), 19-27.
- Peschel, F. (2021). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II Fachdidaktische Überlegungen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Peschel, F. (2023). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I Allgemeindidaktische Überlegungen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ramseger, J. (1977): *Offener Unterricht in der Erprobung*. Juventa.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Klinkhardt.
- SchUG - Schulunterrichtsgesetz. (2023). Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

- Schweer, M. K.W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In Schweer, M. K.W. (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Schule und Gesellschaft. Bd. 24, 3. überarbeitete Auflage.* (S. 523-546). Springer.
- Straßburg, G. & Rieger, J. (2019). *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Lehrberufe.* (2. Auflage). Beltz.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1), 1-2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59>
- Tiedeken, P. (2020). Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen. In Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen.* (S. 18-32). Beltz Juventa.
- Westfall-Greiter, T. (2012). *Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 2: KEL-Gespräche.* Zentrum für lernende Schulen, NMS-Entwicklungsbegleitung.

## Kontakt



**MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Martina Damej**, Universität Klagenfurt, Senior Scientist, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt am Wörthersee  
E-Mail: [martina.damej@aau.at](mailto:martina.damej@aau.at)



**MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Elisabeth Jaksche-Hoffman**, Pädagogische Hochschule Kärnten, Professorin, Institut für Schulentwicklung und Führung, Hubertusstraße 1, 9020 Klagenfurt am Wörthersee  
E-Mail: [elisabeth.jaksche-hoffman@ph-kaernten.ac.at](mailto:elisabeth.jaksche-hoffman@ph-kaernten.ac.at)



**Mag.<sup>a</sup> Vesna Kucher**, Universität Klagenfurt, Senior Scientist, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt am Wörthersee  
E-Mail: [vesna.kucher@aau.at](mailto:vesna.kucher@aau.at)



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