

# Ein differenzierter Blick auf den Begriff „Offener Unterricht“

## Ein Scoping Review

David Hubner<sup>a</sup>, Daniela Longhino<sup>b</sup>, Fabian Feyertag<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Private Pädagogische Hochschule Augustinum, <sup>b</sup>Pädagogische Hochschule Steiermark  
[david.hubner@pph-augustinum.at](mailto:david.hubner@pph-augustinum.at); <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-01-08>

EINGEREICHT 25 FEB 2026

ÜBERARBEITET 07 MAI 2026

ANGENOMMEN 13 MAI 2026

Im deutschsprachigen Diskurs gilt die Öffnung von Unterricht als Möglichkeit, auf wachsende Heterogenität und erhöhte Partizipationsansprüche zu reagieren. Gleichzeitig fehlt ein einheitliches Verständnis von Offenem Unterricht sowie eine systematische Operationalisierung des Begriffs. Ziel dieses Beitrags ist es daher, im Rahmen eines Scoping Reviews zu klären, wie Offener Unterricht bzw. Öffnung von Unterricht in der Literatur definiert und beschrieben wird. Nach einem Titel- und Abstract-Screening wurden 49 deutsch- und englischsprachige, schulbezogene Publikationen (Primar- und Sekundarstufe ab Erscheinungsjahr 2000, die explizit auf Offenen Unterricht Bezug nehmen, analysiert. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse zeigen vier zentrale Zugänge zu Definitionen: über Merkmale, Unterrichtskonzepte, Gegensätze und Abgrenzungen sowie Dimensionen der Öffnung. Trotz erheblicher begrifflicher Heterogenität erweist sich die Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden als gemeinsamer Kern. Offenheit erscheint nicht als dichotome Eigenschaft, sondern als graduell variiendes, kontextsensitives Gestaltungsprinzip. Auf Basis der Analyse wurde ein Modell entwickelt, das Offenheit im Unterricht nicht als vorgegebenes Ziel, sondern als dynamischen Gestaltungsprozess begreift. Es kann sowohl als Grundlage für praktische Überlegungen von Lehrpersonen zur Unterrichtsgestaltung als auch für zukünftige theoretische und empirische Arbeiten dienen und leistet einen Beitrag zur systematischen Beschreibung des Begriffs *Offener Unterricht*.

SCHLÜSSELWÖRTER: Offener Unterricht, Öffnung von Unterricht, Selbstbestimmung, Partizipation, Scoping Review

## 1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept des Offenen Unterrichts und der Öffnung von Unterricht findet hauptsächlich im deutschsprachigen Raum statt. Bereits innerhalb dieses Diskursraums zeigt sich eine begriffliche Unschärfe, da bislang „weder eine stringente Systematik noch eine differenzierte didaktische Theorie“ (Gudjons, 2004, S. 6) oder ein einheitliches Verständnis des Begriffs „Offener

Unterricht“ in der Forschung etabliert und operationalisiert werden konnte (Bohl & Kucharz, 2010; Brügelmann & Brinkmann, 2009; Markus, 2023; Thiel, 2007). Es scheint, als wäre dies, wie Gudjons (2006, S. 53) schreibt, „schwerer als einen Pudding an die Wand zu nageln.“ Ein konsensuelles Modell, das eine systematische Beurteilung von Öffnung von Unterricht ermöglicht, fehlt (Funger, 2012; Hartinger, 2002; Jürgens, 2018; Lipowsky & Lotz, 2015). Jürgens (2018, S. 473) beschreibt die Forschungslage folglich „als unübersichtlich und sowohl qualitativ als auch quantitativ unbefriedigend“. Dies erschwert nicht nur die Operationalisierung des Begriffs, sondern begrenzt zugleich die internationale Anschlussfähigkeit.

Möchte man den Begriff „Offener Unterricht“ international betrachten, stößt man beim Versuch der englischen Übersetzung auf ähnliche Begriffe wie Open Teaching oder Open Education, welche allerdings inhaltlich anders ausgerichtet sind. Während Offener Unterricht sich im deutschsprachigen Raum auf Lernsettings in Schulen bezieht und über Unterrichtskonzepte und Mitbestimmungsmöglichkeiten beschrieben wird (Bohl & Kucharz, 2010; Peschel, 2023), fokussiert Open Teaching Hochschulbildung und wird oft in Zusammenhang mit Fernunterricht sowie Informations- und Kommunikationstechnologien gebracht (Chiappe & Lee, 2017). Open Education hingegen fasst zahlreiche Konzepte, hauptsächlich im digitalen Raum, zusammen oder fokussiert Bildungsgerechtigkeit, Zugang zu Bildung und lebenslanges Lernen (Blessinger & Bliss, 2016).

Um den deutschen Begriff des Offenen Unterrichts international strukturiert einordnen und mit anderen Konzepten vergleichen zu können, braucht es eine einheitliche Definition oder Beschreibung. In diesem Beitrag soll mithilfe einer systematischen Analyse der Literatur geklärt werden, wie Offener Unterricht in der Literatur definiert oder beschrieben wird. Dabei wird deutsch- sowie englischsprachige Literatur miteinbezogen, die sich auf den deutschsprachigen Raum bezieht.

Um zu einem tiefen Verständnis des Begriffs Offener Unterricht zu kommen, werden in einem ersten Schritt nach einer nicht systematischen Literatursuche nach Offenem Unterricht Suchbegriffe für das Review definiert. Der so erhaltene Datenkorpus wird systematisch untersucht und eingegrenzt. Verwandte Konzepte wie beispielsweise selbstgesteuertes oder selbstreguliertes Lernen werden zuerst bewusst in die Suche aufgenommen, um ein umfassendes und breites Verständnis zu erreichen.

Ausgehend von vielfach zitierten Autor:innen (Abschnitt 2.5) werden in einem zweiten Schritt deduktiv Kategorien gebildet, auf deren Basis die Definitionen und Beschreibungen aus den gefundenen Artikeln in induktiv gebildete Unterkategorien eingeordnet werden.

## 2. Methodischer Zugang: Scoping Review

Dieser Beitrag versucht entlang der eingangs skizzierten theoretischen Forschungslücke für den deutschsprachigen Raum mithilfe einer systematischen Analyse der Literatur folgende Forschungsfrage zu klären: *Wie wird Offener Unterricht/Öffnung von Unterricht in der Literatur definiert oder beschrieben?*

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wird ein Scoping Review (Booth et al., 2016) durchgeführt, das sich an den Richtlinien des PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) orientiert.

### 2.1 Datenkorpus und methodisches Vorgehen

Die Literatursuche wurde mit theoretisch begründeten Schlagworten in den Datenbanken FIS Bildung (größte deutschsprachige Datenbank im bildungswissenschaftlichen Bereich) und Scopus (zur Ergänzung, um auch englischsprachige Artikel aufzunehmen) mit einem aus der Literatur definierten Suchstrang durchgeführt.

Den Ausgangspunkt der Suche bildete der Kernbegriff „Offener Unterricht“ als das zentrale Untersuchungsfeld des Reviews. Dieser wurde mit „Öffnung“ erweitert, da beide Begriffe häufig synonym oder als Ableitungen verwendet werden (Brügelmann & Brinkmann, 2009; Hartinger, 2005; Peschel, 2023). „Selbstbestimmung“ und „Autonomie“ gelten als zentrale theoretische Merkmale und Zielperspektiven Offenen Unterrichts (Bohl & Kucharz, 2010; Markus, 2023), weshalb diese Begriffe dem Suchstrang hinzugefügt wurden. Da in der Literatur mit „Partizipation“ und „Mitbestimmung“ Vor- oder Zwischenstufen von Selbstbestimmung beschrieben werden (Kärner et al., 2023; Wagner, 1978), wurden auch diese Begriffe im Suchstrang aufgenommen. Zur Erfassung der breiten und umfassenden Diskussion wurden die Begriffe „selbstgesteuert\*“, „selbstorganisiert\*“ und „selbstreguliert\*“ ergänzt, die ebenfalls mit Offenem Unterricht in Bezug stehen. Darüber hinaus wurden die Begriffe „kindorientiert“, „schüler\*orientiert“, „kindzentriert“ und „schüler\*zentriert“ in die Suche integriert, da diese Beschreibungen in reformpädagogischen und konstruktivistischen Ansätzen als Ausdruck einer pädagogischen Grundhaltung gelten, die Offenheit, Selbsttätigkeit und Partizipation der Lernenden ermöglicht (siehe z. B. Bohl & Kucharz, 2010, S. 19; Grünke, 2008, S. 13; Hascher, 2010, S. 339; Jürgens, 2007, S. 53; Lin-Klitzing, 2017; Wagner, 1978). Für die inhaltliche Eingrenzung auf den schulischen Kontext aller vorhin genannten Suchbegriffe, die mit einer ODER-Verbindung gesucht wurden, diente eine UND-Verknüpfung mit „Unterricht“ im Abstract-Feld. Bei der englischsprachigen Suche wurde gezielt nach Publikationen mit Bezug zum deutschsprachigen Raum gesucht.

Ergänzend zur Datenbanksuche wurden über Handsuche und Schneeballprinzip (Newman & Gough, 2020) weitere relevante Primärquellen identifiziert und in den Datenkorpus aufgenommen ( $n = 21$ ).

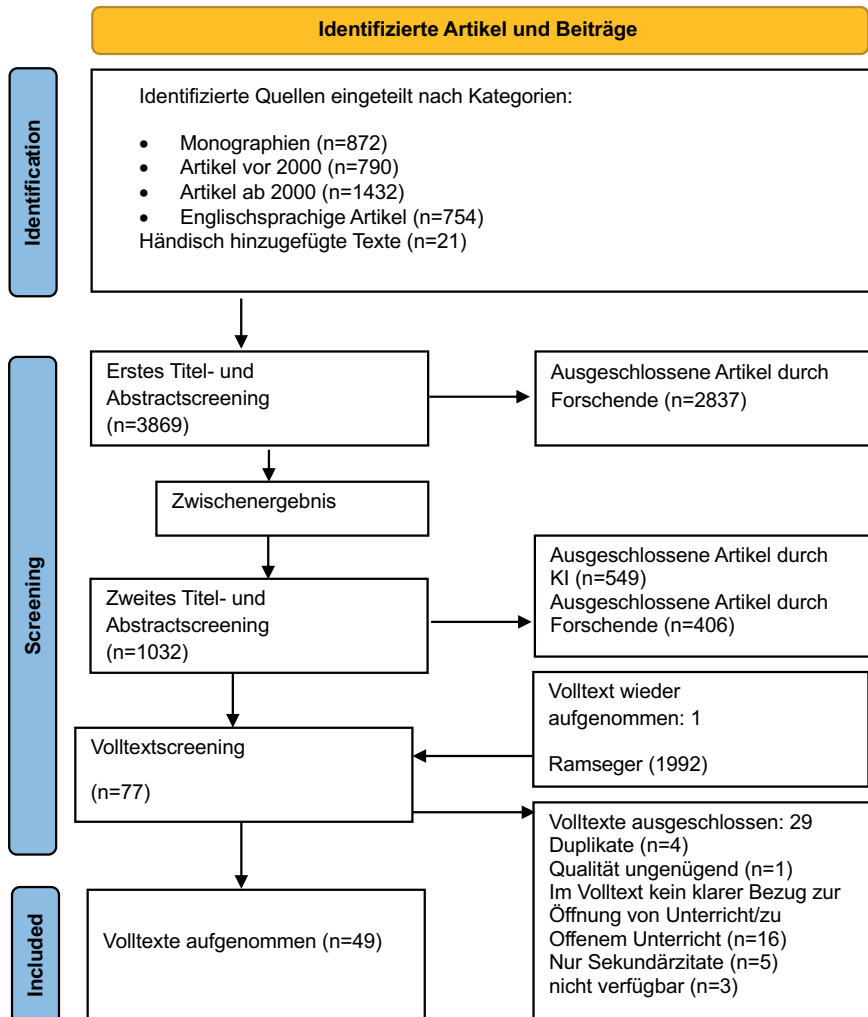


ABB. 1 Flussdiagramm zur Auswahl der Texte

## 2.2 Erstes Titel- und Abstractscreening

Auf Grundlage von vorgegebenen Ein- und Ausschlusskriterien (Tab. 1) wurde ein Titel- und Abstractscreening aller 3869 Texte durchgeführt. Einige Texte aus der Datenbanksuche wurden von Praktiker:innen in nicht peer-reviewten Zeitschrif-

ten oder als graue Literatur veröffentlicht. Diese wurden vom Datenkorpus nicht grundsätzlich ausgeschlossen, um auch die Praxisperspektive abzubilden.

Einschluss	Ausschluss
deutsch- und englischsprachige Literatur	anderssprachige Literatur als Deutsch und Englisch
Literatur, die auf den Schulbereich der Primar- und Sekundarstufe im deutschen Sprachraum bezogen ist	auf den tertiären, außerschulischen oder berufsbildenden Bereich bezogene Literatur oder Literatur, die sich auf den nicht-deutschen Sprachraum bezieht
Es wird Bezug zur Öffnung von Unterricht/ zu Offenem Unterricht hergestellt.	Es wird kein Bezug zur Öffnung von Unterricht/zu Offenem Unterricht hergestellt.

**TAB. 1** Ein- und Ausschlusskriterien erste Screeningrunde

Monografien sowie Beiträge vor 2000 wurden aus pragmatischen Gründen einfach gescreent, alle übrigen Beiträge doppelt unter Verwendung eines Kodierleitfadens (Cohens Kappa = 0.42). Die Artikel wurden mit „ja“ (Einschlusskriterien erfüllt), „vielleicht“ (Einschlusskriterien teilweise erfüllt) oder „nein“ bewertet. Wenn Rater:innen-Urteile nicht übereinstimmten, wurden diese Texte im Forschendenteam diskutiert.

### 2.3 Zweites Titel- und Abstractscreening

Nach der ersten Screeningrunde wurden 1032 Artikel (394, die mit „ja“ und 638, die mit „vielleicht“ bewertet wurden) in die zweite Runde aufgenommen.

Da die Artikelanzahl nach dem ersten Screening für eine vertiefende Analyse zu umfangreich war und die Beiträge zur Beantwortung der Forschungsfrage inhaltlich noch zu weit gefasst waren, wurden weitere Einschränkungen vorgenommen (Tab. 2), wobei die ersten beiden Kriterien aus Tab. 1 gleichblieben. Aufgrund unzureichender zeitlicher Ressourcen wurde nun eine ökonomische Konkretisierung vorgenommen.

Einschluss	Ausschluss
Es wird Öffnung von Unterricht / Offener Unterricht explizit genannt.	Es wird Öffnung von Unterricht / Offener Unterricht nicht genannt.
Artikel/Beiträge, die ab 2000 erschienen sind.	Artikel/Beiträge, die vor 2000 erschienen sind.

**TAB. 2** Ein- und Ausschlusskriterien zweite Screeningrunde

Aufgrund der vielfältigen Verwendung des Begriffs wurde der Fokus explizit auf die Verwendung der Begriffe *Offener Unterricht* oder *Öffnung von Unterricht* gelegt. Im Unterschied zu verwandten Konzepten richtet sich der Begriff *Offener Unterricht* wesentlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung, also auf Fragen der Planung, Organisation und Strukturierung von Lehr- und Lernsettings im Unterricht. Andere Begriffe adressieren demgegenüber spezifische Teilaspekte: Selbstreguliertes Lernen fokussiert primär auf (meta)-kognitive Strategien des Lernens (Boekaerts, 1999), selbstorganisiertes Lernen wird häufig als eigenständiges Unterrichtskonzept verstanden (Herold & Herold, 2017), und selbstgesteuertes Lernen bezieht sich vorwiegend auf die äußere Gestaltung von Lernumgebungen, die es Schüler:innen ermöglichen sollen, Lernprozesse selbst zu steuern (Konrad & Traub, 2018).

Die zeitliche Eingrenzung diente der Erfassung des Forschungsstandes der letzten 25 Jahre und spiegelt den Anspruch wider, den Begriff in seiner gegenwärtigen theoretischen und empirischen Ausprägung zu untersuchen. Eine systematische Rekonstruktion der historischen Entwicklung des Begriffs ist nicht das Ziel dieses Artikels.

Alle Texte, die in der ersten Runde mit „vielleicht“ bewertet wurden, wurden mittels Künstlicher Intelligenz (OpenAI, GPT 4.1, 2024) nach dem empfohlenen Vorgehen von Alshami et al. (2023) und Khraisha et al. (2024) gescreent und somit für die weitere Analyse vorselektiert ( $n = 638$ ). Der Prompt enthielt das entwickelte Codebook und die Titel und Abstracts aller zu screenenden Artikeln. Die Analyseergebnisse der KI wurden dabei strichprobenartig durch die Forschenden überprüft. Auf diese Weise wurden 549 Texte ausgeschlossen und 89 Texte verblieben im Screening.

Diese 89 Texte sowie alle Texte, die in der ersten Screeningrunde mit „ja“ bewertet wurden ( $n = 394$ ), also insgesamt 483 Texte, wurden von den Forschenden doppelt gescreent. 78 Abstracts erfüllten alle Einschlusskriterien (Tab. 2) und wurden für ein Volltextscreening in die dritte Screeningrunde aufgenommen.

## 2.4 Volltextscreening

Ein Text (Ramseger, 1992) wurde, obwohl er das zeitliche Kriterium nicht erfüllte, aufgrund häufiger Bezugnahme in der Literatur in den Datenkorpus aufgenommen. Während die Beschreibungen anderer Grundlagentexte später erneut aufgegriffen wurden, hat Ramseger nach 2000 keine weiteren Beiträge publiziert (Tab. 3). Nach einem weiteren Ausschluss von 29 Texten (siehe Abb.1) im Volltextscreening auf Grundlage der Kriterien von Tab. 2 wurden 49 Texte in die Literaturanalyse aufgenommen.

## 2.5 Analyse

Für die Analyse der Volltexte wurde ein mehrstufiges, systematisch-qualitatives Codierungsverfahren angewandt, das sich am methodischen Vorgehen nach Thomas & Harden (2008) orientiert. Es wurden zentrale Autor:innen identifiziert, worauf in den Beiträgen dieses Datenkorpus vermehrt Bezug genommen wird (Tab. 3). Es wurden dafür jene Autor:innen identifiziert, deren Texte in mindestens sieben weiteren Dokumenten des Datenkorpus zitiert wurden. Dies wurde als Schwelle genommen, da weitere Autor:innen nur maximal fünfmal zitiert wurden.

Autor:innen	Anzahl der zitierenden Artikel
Wallrabenstein	13
Brügelmann	11
Bohl; Bohl & Kucharz; Bohl, Kohler & Kucharz	9
Peschel	9
Ramseger	8
Jürgens	7

TAB. 3 Die meistzitierten Autor:innen im Datenkorpus

Aus diesen zitierten Texten wurden induktiv Kategorien gebildet, die Definitionen und Beschreibung von Offenem Unterricht/Öffnung von Unterricht abbilden. Diese Kategorien dienten als Grundlage für weitere systematische Analysen der Texte. Relevante Textstellen wurden paraphrasiert und den Kategorien, getrennt nach den induktiv gebildeten Unterkategorien, zugeordnet, um zu erfassen, wie unterschiedliche Autor:innen Offenen Unterricht/Öffnung von Unterricht beschreiben und definieren. Die kodierten Segmente ermöglichten eine Zusammenführung zu vier übergeordneten Hauptkategorien, wobei Mehrfachkodierungen möglich waren.

## 3. Ergebnisse des Scoping Reviews

Im Rahmen des Scoping Reviews wurden vielfältige Definitionen und Beschreibungen von Offenem Unterricht identifiziert, die sich in vier übergeordneten Hauptkategorien darstellen lassen. Offener Unterricht wird (a) über *Merkmale* ( $n = 25$ ), die beschreiben, was Offener Unterricht ist, (b) über *Unterrichtskonzepte* ( $n = 20$ ), die erklären, in welchen Konzepten Offener Unterricht konkret umgesetzt wird, (c) über *Gegensätze und Abgrenzungen* ( $n = 17$ ), die klären, was Offener Unterricht nicht ist und (d) über *Dimensionen der Öffnung* ( $n = 28$ ), die Ansatzpunkte darstellen, an denen Unterricht geöffnet werden kann, definiert.

Diese Kategorien sind als analytische Verdichtungen zu verstehen, mit deren Hilfe dominante Argumentationslinien und Perspektiven zahlreicher Autor:innen sichtbar gemacht werden. Einzelne Kategorien haben nicht den Anspruch, die Komplexität singulärer Positionen vollständig abzubilden. Dabei sind die Kategorien nicht wechselseitig ausschließend, sondern wirken ergänzend, um die Ganzheitlichkeit von Offenem Unterricht/Öffnung von Unterricht abzubilden.

### 3.1 Definition über Merkmale

In der Kategorie *Merkmale* wurden *Kennzeichen*, *Zuschreibungen* und *Gelingensbedingungen* von Offenem Unterricht zusammengefasst ( $n = 25$ ). Die Unterkategorie *Kennzeichen* umfasst Merkmale, die als konstitutiv für Offenen Unterricht beschrieben werden, also Aspekte, die Offenen Unterricht als solchen definieren und von anderen Unterrichtsformen unterscheiden. Die Unterkategorie *Zuschreibungen* bündelt Merkmale, die Offenen Unterricht idealtypisch charakterisieren, ohne jedoch konstitutiv für diesen zu sein. *Gelingensbedingungen* umfasst Voraussetzungen, die in der Literatur notwendig oder förderlich dafür betrachtet werden, dass Offener Unterricht erfolgreich umgesetzt werden kann.

Kategorie	Unterkategorie	Texte adressieren Kategorie	Texte adressieren Unterkategorie
Kennzeichen		14	
	Mitbestimmung		8
	Selbstbestimmung		10
	Selbstbestimmung und Mitbestimmung		4
Zuschreibungen		13	
	Selbstständigkeit/Eigenverantwortung		8
	Aktivierung/Handlungsorientierung		6
	Vielfalt/Multiperspektivität		6
Gelingensbedingungen		19	
	Gestaltung des Raums		3
	Haltung der Lehrperson		12
	Beziehungskultur		6
	Rolle der Lehrperson		12

TAB. 4 Nennungen der Kennzeichen, Zuschreibungen und Gelingensbedingungen in den aufgenommenen Volltexten

*Mitbestimmung und Selbstbestimmung* sind die zentralen *Kennzeichen* Offenen Unterrichts (u. a. Hallitzky, 2010; Textor, 2010), wobei die beiden Begriffe unterschiedlich verwendet werden: synonym, voneinander abgegrenzt oder als graduelle Ordnungsmöglichkeit (Mitbestimmung < Selbstbestimmung). Der Begriff Offener Unterricht sollte jenen Konzepten vorbehalten bleiben, die eine Mitbestimmung der Schüler:innen in inhaltlicher und/oder politisch-partizipativer Hinsicht ermöglichen (Bohl & Kucharz, 2010) und Schüler:innen vielfältige Möglichkeiten zum selbstbestimmten Tätigsein bieten (Wallrabenstein, 2001). Dabei wird auf Entscheidungsmöglichkeiten in möglichst vielen Bereichen (Peschel, 2009), insbesondere auf die Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten auf Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsebene hingewiesen (Hanke, 2005; Jaumann-Graumann, 2009; Zagora, 2002). Mitbestimmung und Selbstbestimmung tauchen nicht nur als Kennzeichen, sondern auch in der Beschreibung und Konkretisierung aller vier Hauptkategorien erneut auf.

Die Unterkategorien *Selbstständigkeit/Eigenverantwortung*, *Aktivierung/Handlungsorientierung* und *Vielfalt/Multiperspektivität* sind Merkmale, die Offenem Unterricht idealtypisch *zugeschrieben* werden. Sie müssen nicht zwingend alle erfüllt sein, um von „Offenem Unterricht“ zu sprechen.

In offenen Unterrichtsarrangements übernehmen Schüler:innen sukzessive die Verantwortung für ihr Lernen, etwa durch Aushandeln und Umsetzen eigener Lernpläne (Patzner, 2008). Wallrabenstein (2001, S. 61) spricht im Zusammenhang mit offenem Unterricht über *Eigenverantwortung* „als allgemeinstes und schlichtestes Indiz: Kinder arbeiten engagiert an ihren Sachen“. *Selbstständigkeit* beim Lernen ist ein gemeinsames Merkmal vieler Umsetzungsformen des Offenen Unterrichts (Bönsch, 2000).

*Aktivierung* und *Handlungsorientierung* sind wesentliche Merkmale Offenen Unterrichts und werden durch vielfältige Tätigkeiten dargestellt. Sie umfassen den praktischen Umgang mit Materialien (Gervé, 2003), variable und interaktive Lernverfahren sowie gezielte Schüler:innenaktivierung (Bartnitzky, 2019; Textor, 2010). Wallrabenstein (2001) beschreibt Offenen Unterricht sehr konkret als eine Lernumgebung, in der Schüler:innen praktisch arbeiten, etwas herstellen, experimentieren, recherchieren, Texte verfassen, Konflikte besprechen, tanzen, spielen, diskutieren und eigenständig kreative Prozesse gestalten.

*Vielfalt* und *Multiperspektivität* stellen weitere Merkmale Offenen Unterrichts in den analysierten Artikeln dar, erschweren jedoch gleichzeitig eine klare und eindeutige Bewertung (Gruschka, 2008) oder Abgrenzung zu anderen Unterrichtsformen. Offener Unterricht kann sehr unterschiedliche Ausprägungen und Erscheinungsformen annehmen. Aufgaben und Angebote können gleichzeitig wenig oder stark vorbereitet, individualisiert oder gemeinschaftlich, im Rahmen der Fächer oder fächerübergreifend, zum eigenständigen oder gemeinsamen Lernen anregen. Im Offenen Unterricht wechseln sich nach Vorstellung einiger Autor:innen gebundene

Einheiten, offene Lernzeiten, Reflexions- und Vorstellungsrunden sowie auch Besuche außerschulischer Lernorte und die Aufhebung strenger zeitlicher Taktungen ab. Dabei werden Fächergrenzen aufgelöst und Lerngegenstände vielperspektivisch betrachtet (Achterberg-Scherm & Klein, 2016; Gruschka, 2008; Schäpers, 2002).

*Gelingensbedingungen* wie eine offene und strukturierte *räumliche Gestaltung* spielen bei den angeführten Autor:innen eine entscheidende Rolle im Offenen Unterricht. Sie zeichnet sich durch offene Lernflächen, Werkstattcharakter, Themenecken (Wallrabenstein, 2001) und Lernumgebungen, in denen Lernziele und Mitbestimmungsmöglichkeiten transparent sind (Patzner, 2008), aus. Eine durchdachte Strukturierung unterstützt dabei die Selbstbestimmung und Selbstständigkeit der Kinder (Jaumann-Graumann, 2009).

Die Verantwortung für den Unterricht und damit auch für die Art und Intensität der Öffnung von Unterricht liegt bei der Lehrperson (Hanke, 2005; Hardy & Koerber, 2010). Die *Haltung* der Lehrperson spielt den Autor:innen zufolge eine zentrale Rolle (Funger, 2012; Wallrabenstein, 2001). Offener Unterricht erfordert von Lehrkräften ein gemäßigt konstruktivistisches Lernverständnis (Hanke, 2005) und die Überzeugung, dass Schüler:innen zu eigenverantwortlichem Lernen und Arbeiten bereit und fähig sind (Kircher et al., 2000) sowie, dass ihnen Freiheit und Verantwortung zugemutet und gewährt werden kann (Bohl, 2009). Die Entfaltung einer *Beziehungskultur* (Hanke, 2005) und die Nähe der Lehrperson zu den Lernenden (Bucher & Gresser, 2009) gelten als zentrale Gelingensbedingungen. Voraussetzung dafür sind eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit sowie die Anerkennung individueller Persönlichkeiten, Lernbedürfnisse und -möglichkeiten (Hanke, 2005; Wallrabenstein, 2001; Zagora, 2002). Damit geht *eine geänderte Lehrer:innenrolle* einher, die neben den klassischen Lehrer:innentätigkeiten Instruieren, Anleiten, Führen, Unterweisen auch Beraten, Ermutigen, Unterstützen, Helfen, Beobachten und Moderieren umfasst (Gudjons, 2004; Höke et al., 2012; Jaumann-Graumann, 2009).

### 3.2 Definition über Unterrichtskonzepte

In der Analyse zeigt sich, dass Offener Unterricht in vielen Texten häufig nicht direkt beschrieben wird, sondern über übergeordnete Begriffe und Subkonzepte definiert oder als konkrete Erscheinungs- und Gestaltungsform beschrieben wird (Bönsch, 2002; Frick, 2011; Funger, 2012; Gervé, 2003; Gudjons, 2004; Jaumann-Graumann, 2009; Jürgens, 2018; Kircher et al., 2000; Lin-Klitzing, 2017; Martschinke & Hartinger, 2015; Peschel, 2023) ( $n = 20$ ). Dabei zeigen sich Zugänge, die vor allem unterrichtsmethodisch ausgerichtet sind und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten Offenen Unterrichts beschreiben. Die Vielzahl der angeführten Unterrichtskonzepte verweist auf breit gefächerte Formen der Umsetzung und vielfältige Herangehensweisen.

Unterkategorie	Anzahl
Projektunterricht	12
Freiarbeit	14
Stationenlernen	12
Planarbeit	14
Werkstattunterricht	4

TAB. 5 Anzahl der Nennungen der Unterrichtskonzepte in den aufgenommenen Volltexten

Ein zentrales Konzept in den analysierten Artikeln zu Offenem Unterricht ist *Projektunterricht/Projektarbeit*, das beispielsweise als Kernkonzept oder Zielperspektive Offenen Unterrichts beschrieben (Gervé, 2003; Jürgens, 2018) oder gar mit diesem gleichgesetzt wird (Grünke, 2008). Dabei werden Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten hervorgehoben, beispielsweise bei der Auswahl von Projektthemen oder bei der Organisation.

Auch die *Freiarbeit* wird als grundlegende Realisierungsform eingeordnet (Kircher et al., 2000). In diesem Setting können Schüler:innen in Lernumgebungen aus Angeboten wählen und diese „in eigenem Lerntempo und mit eigenen Lernwegen“ (Frick, 2011, S. 390) bearbeiten. Freiarbeit wird als einsteigende Möglichkeit, Unterricht zu öffnen (Gervé, 2003), oder auch als „unentbehrliches Element“ (Grünke, 2008, S. 13) Offenen Unterrichts beschrieben.

Ein weiteres häufig genanntes Konzept ist das *Stationenlernen* (auch: Stationenarbeit, Stationslernen, Arbeiten an der Lerntheke), das als strukturierte Form der Unterrichtsöffnung auch als Einstieg in Offenen Unterricht verstanden werden kann (Gervé, 2003). Darüber hinaus wird dieses Konzept auch als Operationalisierung für Öffnung von Unterricht in Forschungsprojekten verwendet (Höke et al., 2012).

Die Arbeit mit *Tages- und Wochenplänen* stellt den Autor:innen zufolge eine verbreitete Form dar, um Unterricht zu öffnen (Jaumann-Graumann, 2009). Unterschiede der Mitbestimmungsmöglichkeiten werden dabei in der Literatur unter anderem anhand der Anzahl von Pflichtaufgaben beschrieben (Decristan & Rieser, 2024; Jürgens, 2018).

Darüber hinaus wird auch der *Werkstattunterricht* (Funger, 2012; Hanke, 2005; Martschinke & Hartinger, 2015; Peschel, 2023) als Realisierungsform Offenen Unterrichts beschrieben.

### 3.3 Definitionen über Gegensätze und Abgrenzungen

Eine dritte Form der Beschreibung Offenen Unterrichts in der Literatur ist die Vorstellung von Offenem Unterricht als *Abgrenzung und Gegenkonzept* zu „traditionellem Unterricht“ ( $n = 17$ ). Einige Autor:innen beschreiben Offenen Unterricht vor allem darüber, was er nicht sein soll, nämlich lehrer:innenzentriert, beliebig, strukturlos oder nur scheinbar offen.

Unterkategorie	Anzahl
Gegenkonzepte zu „traditionellem Unterricht“	11
Abgrenzung gegen Fehlvorstellungen	9
Abgrenzung gegen scheinbare Öffnung	2
Abgrenzung gegen andere Aspekte (open education, Unterrichtsmodelle)	2

TAB. 6 Anzahl der Nennungen von Gegenkonzepten und Abgrenzungen in den aufgenommenen Volltexten

Offener Unterricht wird oft als *Gegenkonzept* zu „traditionellem Unterricht“ beschrieben (Brügelmann, 2005; Grünke, 2008; Hartinger, 2002; Jürgens, 2018; Voß, 2006) und stellt einen Gegenentwurf zu frontalen, synchronisierten und lehrer:innenzentrierten Unterrichtsformen (Grünke, 2008; Kircher et al., 2000) sowie „geschlossenem Unterricht“ dar (Bartnitzky, 2019; Grünke, 2008; Martschinke & Hartinger, 2015).

In der Analyse finden sich außerdem *Abgrenzungen zu Fehlvorstellungen* von Offenem Unterricht. Offener Unterricht bedeutet demnach nicht Beliebigkeit, Plan- und Regellosigkeit, das Aufgeben jeglicher Struktur (Bönsch, 2000; Hartinger & Hawelka, 2005; Patzner, 2008; Ramseger, 1992), oder dass Schüler:innen ohne Anleitung sich selbst überlassen werden und Lehrkräfte passiv zuschauen (Brügelmann, 2015; Czejkowska et al., 2018). Offener Unterricht meint nicht, dass die volle Unterrichtsverantwortung an die Lernenden übertragen wird (Hardy & Koerber, 2010) und auch keine Auflösung der professionellen Lehrer:innenrolle hin zu einer familiären oder freundschaftlichen Beziehung, in der alle Akteur:innen „sich lieben [und] Freunde sein müssen“ (Brügelmann, 2005, S. 30).

Zwei Autor:innen grenzen Offenen Unterricht auch explizit von *nur scheinbar vorhandener Offenheit* ab. Durch morgendliche Sitzkreise, gelegentliche Besuche außerschulischer Lernorte (Peschel, 2002) oder die bloße Bereitstellung von Materialien (Müller-Naendrup, 2008) ist Unterricht nicht offen.

### 3.4 Definition über Dimensionen der Öffnung

Ein vierter Zugang beschreibt Offenen Unterricht über *Dimensionen der Öffnung* ( $n=28$ ). Bei den analysierten Texten zeigte sich, dass Dimensionen der Öffnung in einem Teil der Quellen ( $n=12$ ) als eigenständiger konzeptueller Zugang ausgearbeitet werden. Weitere Quellen ( $n=16$ ) verwenden diese Dimension aus bestehender Literatur und rezipieren sie. Dabei wird vor allem auf die Darstellung der Dimensionen von Bohl & Kucharz (2010), Brügelmann (2009), F. Peschel (2002, 2023), Ramseger (1992) und Wallrabenstein (2001) Bezug genommen. Die Autor:innen unterscheiden organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale, politisch-partizipativ-pädagogische und persönliche Dimensionen der Öffnung.

In der Analyse zeigt sich, dass die verschiedenen Dimensionen in der Literatur nicht trennscharf oder übereinstimmend beschrieben werden. Beispielsweise werden der *organisatorischen Öffnung* und der *methodischen Öffnung* zum Teil gleiche Merkmale zugeordnet oder diese auch als *methodisch-organisatorische Öffnung* beschrieben. Die nachfolgende Tabelle (Tab.7) stellt verschiedene Beschreibungen der organisatorischen, methodisch-organisatorischen, methodischen, inhaltlichen und institutionellen Öffnung dar.

Die Dimension der *inhaltlichen Öffnung* beschreiben die Autor:innen zu einem großen Teil übereinstimmend: Schüler:innen wählen Themen, Inhalte, Lernstoff oder Aufgaben entweder aus einem vorgegebenen Pool aus oder bestimmen diese gänzlich selbst.

Die *institutionelle Öffnung* zielt auf die Miteinbeziehung außerschulischer Partner:innen oder Lernorte in den Unterricht und die Öffnung der Schule gegenüber der Vielfalt der Schüler:innen und deren Lebenswirklichkeit ab. Nach dem Jahr 2010 wird diese Dimension nicht mehr genannt (z. B. Peschel, 2023; Bohl & Kucharz, 2010; Hauk & Gröschner, 2023).

Während sich bei den bisher genannten Dimensionen zumindest Übereinstimmungen bei der Begriffsverwendung unterschiedlicher Autor:innen finden lassen, gibt es bei den in Tab. 8 dargestellten Dimensionen der pädagogischen, politischen, partizipativen, persönlichen und sozialen Offenheit keine Einheitlichkeit. Diese Dimensionen beschreiben je nach Autor:in Mitbestimmungsmöglichkeiten im Bereich

- der sozialen Öffnung, beispielsweise im sozialen Miteinander und bei der Gestaltung von Regeln,
- bei der Unterrichtsplanung,
- bei einzelnen Aspekten der Leistungsrückmeldung und -beurteilung wie das selbstbestimmte Setzen von Lernzielen oder Art und Zeitpunkt des Feedbacks.

Eine Besonderheit stellt der Begriff der *persönlichen Öffnung* dar, die als Dimension dargestellt wird (Tab.8). Diese beschreibt die Beziehungsebene zwischen Schüler:innen untereinander und zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen.

	Was wird geöffnet? (o= organisatorische Öffnung, mo=methodisch-organisatorische Ö, m=methodische Ö, i=inhaltliche Ö, in=institutionelle Ö.)												
	Rahmenbedingungen	Raum/Lernort/Arbeitsplatz	Zeit	Sozialform	Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung	Organisationsformen (Wochenplan, Freiarbeit, Projekte ...)	fächerverbindendes, ganzheitliches, entdeckendes Lernen	Lernformen/Arbeitsform/Lernwege/Bearbeitungsformen	Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schüler*innen	Thema/Inhalt/Lernstoff	Aufgaben	Außenwelt der Schule	externe Lernorte
Bohl, 2009		mo	mo		mo				-				
Bohl & Kucharz, 2010	o							m	i				
Brügelmann, 2009; Brügelmann, 2015		mo	mo	mo				mo	i				
Frick, 2011						m	i				in		
Funger, 2012		o	o	o				m	i				
Hanke, 2001		mo	mo	mo			mo	mo	i		in		
Hauk & Gröschner, 2022		o	o	o					i	i			
Heinzel, 2006			mo					mo	i				
Martschinke & Hartinger, 2015		o	o		o			m	i				
F. Peschel, 2023	o	o	o	o				m	i				
Ramseger, 1992		m	m	m					i		in		in
Wallraabenstein, 2001						o		m	i				

TAB. 7 Nennungen organisatorischer, methodischer, inhaltlicher und institutioneller Öffnung in den aufgenommenen Volltexten

	Was wird geöffnet?							
	Bezeichnung der Dimension	soziale Öffnung			Planung	Leistung		Beziehung
		Regeln	soziales Mittel- ander	Wahl der Arbeits- partnern:innen/ Sozialform		Leistungsbeurteil- ung (Assessment)	Lernziele	
Bohl, 2009	politisch-persönliche Öffnung			x				
Bohl & Kucharz, 2010	politisch-partizipative Öffnung	x			x			
Brügelmann, 2009; Brügelmann, 2015	pädagogisch-politische Öffnung		x		x			
Funger, 2012	sozial-partizipative Dimension		x					
Hanke, 2001	politisch-pädagogische Öffnung				x			
Hanke, 2001	persönliche Öffnung							x
Hauk & Gröschner, 2022	right-norm-related domain	x				x		
Heinzel, 2006	soziale Dimension	x		x				
Martschinke & Hartinger, 2015	keine Bezeichnung der Dimension							x
F. Peschel, 2023	soziale Offenheit	x	x		x			
F. Peschel, 2023	persönliche Offenheit							x

**TAB. 8** Nennungen sozialer und persönlicher Öffnung, sowie Öffnung hinsichtlich der Planung und Leistung in den aufgenommenen Volltexten

### 3.5 Stufenmodelle

Einzelne Autor:innen beschreiben die oben genannten Dimensionen nicht nur, sondern ordnen sie in Modellen. Außerdem wird in diesen eine Begriffsunterscheidung zwischen *Offenem Unterricht* und *Geöffnetem Unterricht/Öffnung von Unterricht* getroffen. Beispiele dafür sind die Stufenmodelle von F. Peschel (2023) sowie von Bohl und Kucharz (2010), die Peschels Modell unter zusätzlicher Bezugnahme auf Ramseger (1992) weiterentwickelt haben. Peschel (2023) fordert in seinem Modell als Grundbedingung Offenen Unterrichts, dass dieser mindestens methodisch geöffnet ist. Für Bohl und Kucharz (2010) ist mindestens eine inhaltliche Öffnung, die Schüler:innen Selbstbestimmungsmöglichkeiten bietet, notwendig, um von *Offenem Unterricht* zu sprechen. Beim Vergleich der beiden Stufenmodelle der Öffnung fällt auf, dass in beiden Modellen vier Stufen beschrieben werden, welche sich auf die Mikro- und Mesoebene des Unterrichts beziehen. Peschel (2023) zählt die „organisatorische Öffnung“ als Stufe 0 und somit nicht als „Offenen Unterricht“, sondern lediglich als „Geöffneten Unterricht“. Bohl und Kucharz (2010, S. 85) beginnen hingegen mit der „organisatorischen Öffnung“ als Stufe 1 und erweitern die vier Stufen Ramseger (1992) folgend noch um eine fünfte Stufe, die sich mit der Makroebene der Schule insgesamt beschäftigt: „Öffnung der Schule“.

Beide beschriebenen Stufenmodelle verbindet, dass sie die Dimensionen der Öffnung von Unterricht hierarchisch ordnen. F. Peschel (2023, S. 81) weist jedoch darauf hin, dass „die Dimensionen weitgehend unabhängig voneinander beurteilt werden, obwohl sich in der Praxis oft eine gegenseitige Beziehung feststellen lassen wird, wenn z. B. inhaltliche oder methodische Offenheit in vielen Fällen auch organisatorische Offenheit einschließt.“

## 4. Diskussion

### 4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse des Scoping Reviews, dass Offener Unterricht in der Literatur über unterschiedliche Definitionen und Beschreibungen erschlossen wird, ohne dass daraus eine konsistente und umfassende Begriffsbestimmung hervorgeht. In den Definitionen und Beschreibungen Offenen Unterrichts werden Begriffe wie Selbst- und Mitbestimmung als die zentralen *Kennzeichen* verwendet, jedoch meist ohne klare Definition oder theoretische Einbettung dieser Begriffe. Die Vielfalt begrifflicher *Zuschreibungen* erschwert eine klare Fokussierung und Vergleichbarkeit. Manche Autor:innen bezeichnen auch leicht geöffnete *Unterrichtskonzepte* wie den Wochenplan oder das Lernen an Stationen als Offenen Unterricht (z. B. Bönsch, 2002; Gervé, 2003; Grünke, 2008; Kircher et al., 2000), andere trennen zwischen geöffnetem Unterricht und Offe-

nem Unterricht (Bohl & Kucharz, 2010; Peschel, 2023). Zugleich wird darauf hingewiesen, dass eine strikte Definition in Spannung zum Offenheitsanspruch und zur Partizipation stehen kann, da diese sich widersprechen (Gruschka, 2008). Zwar liegen mit Stufenmodellen bereits wichtige Systematisierungsversuche vor, welche jedoch aufgrund ihrer Hierarchisierung von *Dimensionen* und aufgrund des Fehlens zentraler im Scoping Review sichtbar gewordener Aspekte, wie z. B. *Zuschreibungen*, zu kurz greifen. Bei genauerer Betrachtung der *Dimensionen* wurde außerdem sichtbar, dass ähnlichen Begriffen verschiedene Inhalte zugeschrieben (z. B. *Haltung* als *Gelingsbedingung* bzw. als *Dimension*) oder dieselben Begriffe mit verschiedenen Inhalten gefüllt werden (z. B. organisatorische und methodische Dimension), weshalb hier eine Neustrukturierung notwendig ist. Vor diesem Hintergrund wird ein Modell Offenen Unterrichts vorgeschlagen, das die zentralen Befunde des Reviews systematisch zusammenführt, strukturiert und dabei konstitutive *Merkmale*, *Gelingsbedingungen*, typische *Unterrichtskonzepte* sowie relevante *Abgrenzungen* gleichwertig berücksichtigt.

#### 4.2 Versuch einer Neustrukturierung: Ein Modell zu Offenem Unterricht

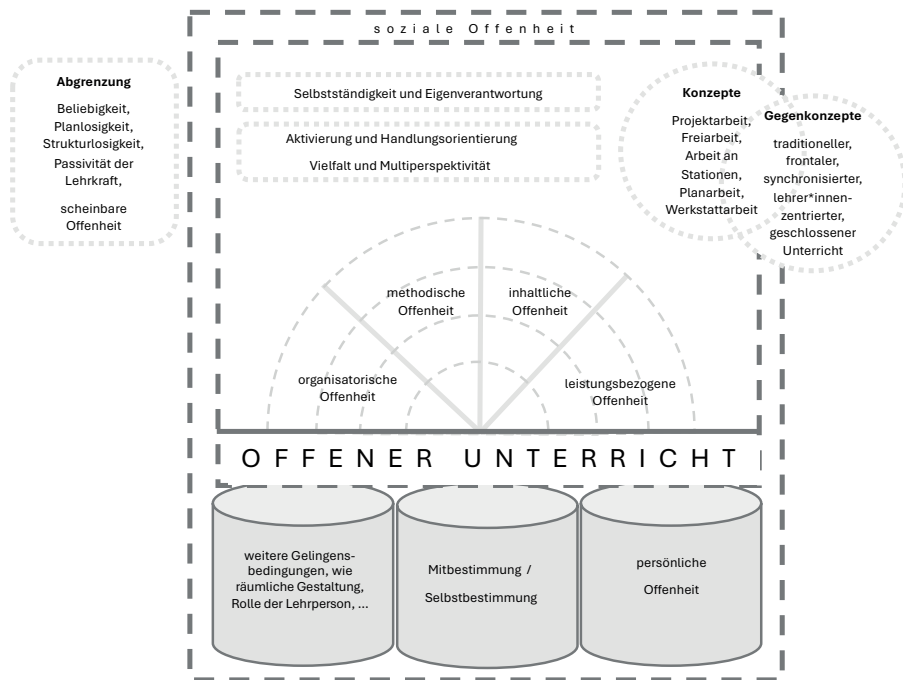


ABB 2 Ein Modell zu Offenem Unterricht

Das Modell leitet sich aus den vier Hauptkategorien des Reviews ab und strukturiert diese neu. Es wurde in erster Linie aus Perspektive der Lehrperson entwickelt, da diese auch im Offenen Unterricht die Hauptverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts trägt.

Aus der Kategorie *Merkmale* werden drei grundlegende Elemente übernommen: Erstens bilden *Mitbestimmung/Selbstbestimmung* die zentrale Säule im Fundament, da sie im Review als wiederkehrendes Kernmerkmal Offenen Unterrichts sichtbar wurden. Die Begriffe *Selbstbestimmung* und *Mitbestimmung* stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander und sind nicht hierarchisch geordnet. Sie werden nicht dichotom, sondern graduell gedacht (Kärner et al. 2023) und finden sich auch im Kern des Modells wieder, um die Dimensionen zu beschreiben. *Selbstbestimmung* bezieht sich auf Situationen, in denen Lernende eigenständig über verschiedene Aspekte ihres Lernens wie Inhalte, Ziele oder Lernwege entscheiden, wohingegen *Mitbestimmung* für soziale Kontexte, in denen gemeinsame Entscheidungen von allen am Lernprozess Beteiligten getroffen werden, verwendet wird. Zweitens bündelt *persönliche Offenheit* die Haltung der Lehrperson und Beziehungsorientierung. Obwohl sie im Review (neben der Kategorie *Gelingsbedingungen*) vor allem als *persönliche Öffnung* in den Dimensionen auftaucht, wird sie im Modell getrennt davon im Fundament dargestellt, weil sie keine direkte Gestaltungsmöglichkeit von Unterricht, sondern eine Basis für Offenen Unterricht darstellt. *Persönliche Offenheit* umfasst einerseits das Vertrauen der Lehrperson in die Fähigkeit der Lernenden, unter Anleitung Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und andererseits die Gestaltung positiver Beziehungserfahrungen, die die Grundlage für vertrauensvolle Kommunikation und damit für gemeinsame Entscheidungen bilden (Hanke, 2001; Peschel, 2023).

Als dritte Säule werden schließlich *weitere Gelingsbedingungen* aus dem Ergebnis des Reviews übernommen. Dazu zählen insbesondere die räumliche Gestaltung von Lernumgebungen sowie die veränderte Rolle der Lehrperson, die im Modell von der Haltung getrennt dargestellt wird, weil sie vor allem Tätigkeiten, nicht die Persönlichkeit umfasst.

In der Mitte des Modells steht der Kern Offenen Unterrichts, der verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten darstellt. Zentral sind dabei vier gleichwertige, voneinander unabhängige Dimensionen, die Ansatzpunkte für die Unterrichtsgestaltung bieten.

Dimension	Selbstbestimmung, Mitbestimmung oder Wahlmöglichkeit in Bezug auf ...
organisatorische Offenheit	... die Auswahl des Lernortes, der Sozialform und der Zeit (Zeitpunkt, Reihenfolge, Arbeitstempo, Pausengestaltung).
methodische Offenheit	... die Auswahl der Lernwege, der Lernmethoden, der Arbeitsmittel und der Annäherung an ein Thema.
inhaltliche Offenheit	... die Auswahl des Lerninhalts.
leistungsbezogene Offenheit	... die Komplexität der Zielsetzungen und Formen und Zeitpunkten der Leistungsfeststellung, -rückmeldung und -beurteilung.

TAB. 9 Dimensionen der Offenheit

Die ersten drei Dimensionen greifen etablierte Systematisierungen der Literatur auf (siehe Tab. 7). Die vierte Dimension der leistungsbezogenen Offenheit wird basierend auf der *right-norm-related domain* (Hauk & Gröschner, 2022) (siehe Tab. 8) sowie den im Review gefundenen leistungsbezogenen Aspekten (Lernziele, Leistungsrückmeldung, Kontrolle) ergänzt. Anders als in Stufenmodellen werden diese Dimensionen nicht hierarchisch geordnet. In der Darstellung deuten die gestrichelten Bögen auf graduell ausgeprägte Intensitäten der Mit- und Selbstbestimmung hin. Eine besondere Stellung nimmt die *soziale Offenheit* ein, die nicht als weitere Dimension im Kern, sondern als rahmende Querschnittsdimension modelliert wird. Damit wird der Befund aufgenommen, dass soziale, politisch-partizipative oder pädagogische Öffnung in der Literatur vor allem die Gestaltung des Zusammenlebens, der Regeln und der sozialen Ordnungen des Unterrichts betrifft und damit auf alle weiteren Bereiche ausstrahlt.

Ebenfalls im Kern des Modells sind die *Zuschreibungen* aus dem Review abgebildet. *Selbstständigkeit und Eigenverantwortung* werden dabei nicht als Voraussetzung für Offenen Unterricht, sondern als Eigenschaften, die sich in offenem Unterricht entwickeln, verstanden. *Aktivierung und Handlungsorientierung* erinnern daran, dass Lernsituationen in offenen Lernsettings eine hohe Aktivität der Lernenden erfordern sollen und oft mit Anwendungen aus der Lebensrealität verbunden werden. Außerdem fließen Aspekte aus der institutionellen Öffnung hier und auch im Merkmal *Vielfalt und Multiperspektivität* ein. Dieses Merkmal verweist einerseits darauf, dass Lernen nicht an das Schulgebäude gebunden sein muss und über Fächergrenzen hinweg stattfindet sowie andererseits unterschiedliche Lernformate integriert und zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen wechselt.

Aus der Kategorie *Konzepte* werden schließlich typische Realisierungsformen aufgenommen. Ihre Platzierung als Kreis an der Grenze des Rahmens verdeutlicht, dass diese Konzepte je nach ihrer konkreten Ausgestaltung Offenen Unterricht realisieren können, dies jedoch nicht automatisch tun. Der zweite Kreis liegt eher, jedoch nicht komplett, außerhalb des Rahmens und nimmt *Gegenkonzepte* aus der Kategorie *Gegensätze und Abgrenzungen* auf, die, wie beispielsweise

lehrer:innenzentrierte Ansätze, grundsätzlich eher außerhalb offenen Unterrichts liegen, jedoch dennoch sinnvoll integriert werden können – beispielsweise als gezielte Impulse oder als synchronisierte Reflexionsphasen. Die Überschneidungen im Modell zeigen, dass sich offene und geschlossene Lehr- und Lernformate produktiv ergänzen können.

Die weiteren Unterkategorien aus der Kategorie *Gegensätze und Abgrenzungen* werden außerhalb des Modells sichtbar gemacht, da diese klar von Offenem Unterricht abgegrenzt werden können. *Beliebigkeit, Planlosigkeit, Strukturlosigkeit* oder *Passivität der Lehrkraft* markieren missverstandene Offenheit. *Scheinbare Offenheit* beinhaltet Scheinpartizipation ohne echte Mit- und Selbstbestimmung, wie beispielsweise Stationenbetrieb in vorgegebenen Gruppen und Wechselzeiten ohne inhaltliche Wahlmöglichkeiten.

Insgesamt versteht das Strukturmodell Offenen Unterricht somit als Zusammenspiel tragender Grundelemente, unterschiedlich geöffneter Dimensionen, qualitätsbezogener Merkmale, konkreter Realisierungsformen und klarer Abgrenzungen. Es verdichtet die Befunde des Reviews zu einem Bezugsrahmen, der Offenen Unterricht nicht reduziert, sondern in seiner Mehrdimensionalität sichtbar macht.

### 4.3 Limitationen

Die Codierung erfolgte transparent in einer Tabelle, bleibt jedoch aufgrund der induktiven Kategorienbildung der Unterkategorien anfällig für Subjektivität. Zur Sicherung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wurden Kategorienentwicklung und -anwendung fortlaufend im Forschungsteam reflektiert und angepasst. Die größte Schwierigkeit bei der Bearbeitung des Themas war auch methodisch die unklare Begriffsverwendung in der Literatur, was sich in einer nur moderaten Interraterreliabilität von 0.42 niederschlägt. Um diesem Umstand zu begegnen, wurde über alle Artikel, die von den Rater:innen unterschiedlich beurteilt wurden, im Forschungsteam gemeinsam diskutiert und über Verbleib oder Ausschluss entschieden.

Das Scoping Review hatte zum Ziel, den Begriff *Offener Unterricht* systematisch zu erschließen und begrifflich zu konturieren. Bereits im Zuge der initialen Datenbanksuche zeigte sich, dass die Verwendung eines breiten Suchstrangs eine sehr große Zahl an Treffern erzeugte, die unterschiedliche, teils nur lose verwandte pädagogische Konzepte umfassten. Um dieser inhaltlichen Ausweitung methodisch zu begegnen und die Bearbeitung der Forschungsfrage zu fokussieren, wurde im weiteren Verlauf eine gezielte Eingrenzung vorgenommen. Die Volltextanalyse beschränkte sich daher auf Beiträge, die Offenen Unterricht oder Öffnung von Unterricht explizit thematisieren, etwa durch entsprechende Begriffe im Titel oder Abstract. Obwohl der Suchstrang zu Beginn auch verwandte Konzepte ein-

schluss, konnten die dadurch generierten Ergebnisse aufgrund ihres Umfangs und ihrer inhaltlichen Breite nicht vollständig ausgewertet werden. Infolge dieser forschungsleitenden Fokussierung wurden Texte ausgeschlossen, die zwar Prinzipien des Offenen Unterrichts aufgreifen, diese jedoch nicht ausdrücklich unter dem Terminus *Offener Unterricht* oder *Öffnung von Unterricht* verhandeln (z. B. Beiträge zu schüler:innenorientiertem, schüler:innenzentriertem, selbstbestimmtem, selbstorganisiertem, selbstreguliertem oder selbstgesteuertem Lernen).

Das Modell ermöglicht eine systematisierende Neustrukturierung der vorhandenen Definitionen und Beschreibungen von Offenem Unterricht. Es verwendet dabei vor allem die im Review identifizierten Begriffe, welche bisher noch nicht in hinreichender Weise theoretisch fundiert und begrifflich geschärft wurden, was im Rahmen dieses Beitrags nicht vollständig geleistet werden kann. In der Beschreibung des Modells werden daher Begriffe und Konzepte aus den Ergebnissen des Reviews verwendet, welche in weiteren Arbeiten theoretisch zu fundieren und zu präzisieren sind.

#### 4.4 Fazit

Die Ergebnisse des Scoping Reviews verdeutlichen, dass Offener Unterricht in der Forschung über unterschiedliche Beschreibungszugänge adressiert wird, ohne dass bislang eine konsistente Definition etabliert ist. Die begriffliche Offenheit ermöglicht zwar vielfältige theoretische Anschlüsse, erschwert jedoch zugleich die systematische Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Umsetzungsformen und die empirische Erfassung durch entsprechende Forschungsarbeiten. Das auf Basis der Reviewergebnisse gebildete Modell Offenen Unterrichts kann einen dementsprechenden Ansatz bieten, indem es alle gefundenen Aspekte integriert, bündelt und strukturiert.

Neben der theoretischen Beschäftigung mit der Definition muss auch die Perspektive der praktischen Umsetzung berücksichtigt werden. Partizipative Forschungsansätze könnten dazu eingesetzt werden, Perspektiven der beteiligten Akteur:innen in der Umsetzung von Offenem Unterricht systematisch miteinzubeziehen sowie Theorie und Praxis miteinander zu verbinden.

Ebenso bedarf es empirisch anschlussfähiger Operationalisierungen, die Offenheit nicht dichotom, sondern als graduell variierendes didaktisches Prinzip, das sich auf verschiedenen Dimensionen von Unterricht anwenden lässt, erfassen. Solche Operationalisierungen sollten theoriegeleitet entwickelt und empirisch geprüft werden, um eine valide Untersuchung von Offenheit in unterschiedlichen Unterrichtskontexten zu ermöglichen und eine Basis für belastbare Forschungsergebnisse zu Umsetzung und Wirkung von Offenem Unterricht zu bilden.

## Literatur

- Achterberg-Scherm, K., & Klein, K. (2016). *Integration und Inklusion im offenen Unterricht: Ein Leitfaden zur praktischen Umsetzung in der Regelschule* (1. Auflage). Persen Verlag, AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Alshami, A., Elsayed, M., Ali, E., Eltoukhy, A. E. E., & Zayed, T. (2023). Harnessing the Power of ChatGPT for Automating Systematic Review Process: Methodology, Case Study, Limitations, and Future Directions. *Systems*, 11(7), 351. <https://doi.org/10.3390/systems11070351>
- Bartnitzky, H. (2019). *Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule: 50 Jahre Grundschulreform, 50 Jahre Grundschulverband*. Grundschulverband e.V.
- Blessinger, P. & Bliss, T. (2016). Introduction to Open Education: Towards a Human Rights Theory. In P. Blessinger & T. Bliss (Hrsg.), *Open education: International perspectives in higher education* (1. Aufl., S. 11–30). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0103.01>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational research*, (31), 445–457.
- Bohl, T. (2009). Weiterentwicklung des offenen Unterrichts. Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. *Pädagogik*, (4), 6–10.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Beltz.
- Bönsch, M. (2000). Lernpartituren. Beispiel Daltonplan. *Die Deutsche Schule*, 92(3), 368–374. <https://doi.org/10.25656/01:27620>
- Bönsch, M. (2002). Selbstverantwortetes und selbstbestimmtes Lernen. Begründung und Konzipierung handlungsorientierter Lernarrangements. *Schulmagazin 5 bis 10*, (6), 4–7.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (Second edition). Sage.
- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht*. Libelle. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=16758](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16758)
- Brügelmann, H. (2009). *Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht—Aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch*. Arbeitsgruppe Primarstufe, Universität Siegen. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=20256](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20256)
- Brügelmann, H. (2015). Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden. *Educação & Realidade*, 40(2), 349–374. <https://doi.org/10.1590/2175-623654414>
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (Hrsg.). (2009). *Öffnung des Unterrichts. Theoretische Begründung, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde*. Arbeitsgruppe Primarstufe.

- Bucher, M. & Gresser, F. (2009). Über das Klassenzimmer hinaus: Offener Unterricht als Schulkonzeption. Konzept—Konzeptentwicklung—Gestaltung der Lernumgebung. *Pädagogik*, (61), 24–27.
- Chiappe, A. & Lee, L. L. (2017). Open teaching: A new way on e-learning? *Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 369–383.
- Czejkowska, A., Feichter, H., Hummel, S., Seyss-Inquart, J. & Strausz, K. (2018). *Offen lernen: Kindorientierter Unterricht in Forschung und Praxis*. Löcker.
- Decristan, J. & Rieser, S. (2024). Berücksichtigung heterogener Lernbedarfe im Rahmen der Arbeit mit Wochenplänen. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00210-8>
- Frick, R. (2011). Offener Unterricht: Entwicklung-Formen-Empirische Befunde. In S. Hellekamps, W. Plöger, & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3* (S. 387–394). Ferdinand Schöningh.
- Funger, A. (2012). Erste Ergebnisse zu den Dimensionen der Offenheit in der alltäglichen Unterrichtspraxis ausgewählter Lehrerinnen. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (S. 189–194). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19137-9>
- 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.
- Grünke, M. (2008). Offener Unterricht und Projektunterricht. In M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis* (S. 13–33). Kohlhammer.
- Gruschka, A. (2008). Bildungstheoretische Reflexionen zum Offenen Unterricht. In G. Platzner, M. Rittberger & M. Sertl (Hrsg.), *Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen* (S. 9–29). Studienverlag.
- Gudjons, H. (2004). Was ist eigentlich „offen“ am Offenen Unterricht. *Pädagogik*, (12), 6–9.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur—Veränderte Lehrerrolle*. Klinkhardt.
- Hallitzky, M. (2010). (Was) Lernen Schüler/innen in Phasen offenen Unterrichts? In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 142–146). Klinkhardt.
- Hanke, P. (2001). Offener Unterricht in der Grundschule – Erforscht? Zum Stand der Forschung zu einem umstrittenen pädagogisch-didaktischen Ansatz. *Erziehung und Unterricht*, (1), 200–208.
- Hanke, P. (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule: Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Waxmann.

- Hardy, I. & Koerber, S. (2010). Kognitive Strukturierung und Öffnung von Unterricht: Die Bedeutung von graphisch-visuellen Repräsentationen in der Grundschule. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. (S. 129–143). Klinkhardt.
- Hartinger, A. (2002). Empirische Forschung zur Öffnung von Unterricht—Probleme einer Forschungsrichtung. In H. Petillon (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kinderperspektive und pädagogische Konzepte* (Bd. 5, S. 223–230). Springer Fachmedien.
- Hartinger, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 397–414.
- Hartinger, A. & Hawelka, B. (2005). Öffnung und Strukturierung von Unterricht. Widerspruch oder Ergänzung? *Die Deutsche Schule*, 97(3), 329–341.
- Hascher, T. (2010). Offener Unterricht. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 339–342). Klinkhardt.
- Hauk, D. & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, 80, 101850. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850>
- Herold, C. & Herold, M. (2017). *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf: Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen* (3., erw. Aufl). Beltz.
- Höke, J., Hille, K. & Kansteiner-Schänzlin, K. (2012). Teacher-centered versus student-centered instruction. Expansion of a differentiating view on students learning in open education; [Lehrerzentrierter versus schülerorientierter unterricht]. *Unterrichtswissenschaft*, 40(4), 371–384.
- Jaumann-Graumann, O. (2009). Offener Unterricht—Ja, aber strukturiert. *Grundschule*, (9), 36–38.
- Jürgens, E. (2007). Wochenplanarbeit. Erste Schritte und Tipps für die Sekundarstufe I. *Schulmagazin 5 bis 10*, (2), 53–56.
- Jürgens, E. (2018). Offener Unterricht. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 471–478). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_43)
- 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>
- Khraisha, Q., Put, S., Kappenberg, J., Warraitch, A. & Hadfield, K. (2024). Can large language models replace humans in systematic reviews? Evaluating GPT -4's efficacy in screening and extracting data from peer-reviewed and grey literature in multiple languages. *Research Synthesis Methods*, 15(4), 616–626. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1715>

- Kircher, E., Girwidz, R. & Häußler, P. (2000). *Physikdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-22299-7>
- Konrad, K. & Traub, S. (2018). *Selbstgesteuertes Lernen: Grundwissen und Tipps für die Praxis* (6. überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider Hohengehren.
- Lin-Klitzing, S. (2017). Vom „Dimensionen- und Kriterienraster zur Inneren Differenzierung“ zur „Individualisierung im Medium des Allgemeinen. Versuch einer aktualisierten Interpretation im Rahmen der kritisch-konstruktivistischen Didaktik Wolfgang Klafkis. In A. Köker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 67–84). Beltz Juventa.
- 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.
- Markus, S. (2023). *Autonomieunterstützung und emotionales Erleben in der Schule: Zusammenhänge der Öffnung von Unterricht mit Lern- und Leistungsempfindungen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe*. Waxmann.
- Martschinke, S. & Hartinger, A. (2015). Öffnung von Unterricht. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 413–418). Julius Klinkhardt.
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic Reviews in Educational Research* (S. 3–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1)
- Patzner, G. (2008). Ich glaube an Offenen Unterricht! In G. Patzner, M. Rittberger & M. Sertl (Hrsg.), *Offen und frei?!. Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen* (S. 88–94). StudienVerlag.
- Peschel, F. (2002). Qualitätsmaßstäbe—Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht. In U. Drews & U. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 160–171). Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Peschel, F. (2023). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen* (11. unveränderte Auflage). Schneider Hohengehren.
- Peschel, M. (2009). Grundschullabor für Offenes Experimentieren- Grundlegende Konzeption. In R. Lauterbach, H. Giest, & B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht* (S. 229–236). Klinkhardt.

- Ramseger, J. (1992). *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell* (2. Auflage). Juventa.
- Schäpers, B. (2002). Selbstbestimmung fördern. *Naturwissenschaften im Unterricht. Chemie*, 13(70–71), 7–12.
- Textor, A. (2010). Offener Unterricht—Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 173–186). Klinkhardt.
- Thiel, B. (2007). *Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement. Das Gegenwartsphänomen Offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung*. LIT Pädagogik und Gesellschaft.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Voß, R. (Hrsg.). (2006). *LernLust und EigenSinn: Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (2. Aufl). Carl Auer.
- 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. (2001). *Offene Schule - offener Unterricht: Ratgeber für Eltern und Lehrer* (9. Auflage der aktualisierten Auflage von 1994). Rowohlt.
- Zagora, R. (2002). *Öffnung von Unterricht in der Sekundarstufe I* [Humboldt-Universität zu Berlin, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät II]. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/15640>