

Magdalena Denk

Kinderstimmen zum freien Lernen im Rahmen des Churer Modells

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung von Freiarbeit im Sinne des Churer Modells aus kindlicher Perspektive. In einer zweiten Volksschulklasse wurde erhoben, wie Kinder ihre Lernprozesse, Entscheidungen, Herausforderungen und sozialen Interaktionen während der Freiarbeit erleben. Das Churer Modell bietet einen strukturierten, zugleich flexiblen Rahmen, der Autonomie, Selbstverantwortung und soziale Eingebundenheit ermöglicht – zentrale Elemente der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002, S. 21–23). Mittels qualitativer Methoden (Einzelbefragung, Gruppendiskussion, Strichlistenanalyse) wurden die kindlichen Perspektiven systematisch ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen ein überwiegend positives Bild: Kinder erleben Wahlfreiheit, reflektieren Lernfortschritte und zeigen hohe Kooperationsbereitschaft. Auch Herausforderungen wie Lautstärke oder schwierige Aufgaben werden selbstreflexiv bearbeitet. Die Rückmeldungen verdeutlichen, dass Kinder nicht nur Nutzende, sondern aktive Mitgestaltende von Lernsettings sind. Ihre differenzierten Wünsche und Ideen unterstreichen die Relevanz partizipativer Lernumgebungen (Grunert, 2020, S. 58–60). Freiarbeit erscheint damit nicht nur als methodischer Zugang, sondern als pädagogisches Konzept, das Selbstwirksamkeit und Entwicklungschancen eröffnet.

Ein Blick ins Klassenzimmer

„Juhu! Heute zwei Stunden Freiarbeit?“, fragte Manuel hoffnungsvoll, als er auf die Tagesübersicht blickte. In dieser zweiten Klasse bedeutet Freiarbeit, dass die Kinder ihr Lernen in Deutsch und Mathematik mithilfe strukturierter Arbeitspläne gestalten – ein Instrument der Didaktik eigenverantwortlichen Lernens anhand einer Lernwerkstatt nach Melanie Böhm (2024, S. 44–46). Diese Arbeitspläne sind kein Bestandteil des Churer Modells, sondern werden hier ergänzend eingesetzt, um die Aufgabenwahl zu organisieren und Transparenz im Lernprozess herzustellen.

Durch die Kombination mit dem Churer Modell erhalten die Kinder einen klaren Rahmen: ein bewusst gestalteter Klassenraum als „dritter Pädagoge“, kurze gemeinsame Inputs im Sitzkreis, eine flexible Raum- und Sitzordnung sowie differenzierte Aufgabenangebote (Lutz & Thöny, 2024, S. 25–27). Das Churer Modell versteht Lernen nicht primär als Methode, sondern als pädagogische Haltung, die Orientierung und Selbstbestimmung bewusst miteinander verbindet. Es stellt eine strukturiert-offene Lernlandschaft bereit, die durch verlässliche Routinen, transparente Materialien und klare Abläufe Orientierung bietet, zugleich aber hohe Autonomie in Aufgabenwahl, Tempo und Arbeitsform ermöglicht (Lutz & Thöny, 2024, S. 15–27). Damit unterscheidet sich das Modell von vielen offenen Unterrichtsformen, die stärker auf freie Exploration setzen, indem es Offenheit gezielt mit Strukturankern verbindet – eine Kombination,

die als zentral für gelingende Selbstregulation gilt (Weinert, 1996, S. 27–30; Deci & Ryan, 2000, S. 68–70).

Dieses Zusammenspiel von Freiheit und Orientierung bildet den didaktischen Kern des Modells und prägt die Lernprozesse der Kinder.

Elemente des Churer Modells: ein Rahmen für selbstbestimmtes Lernen

Das Churer Modell, entwickelt an der Primarschule Haldenstein in der Schweiz und seit 2010 in der Stadtschule Chur in zahlreichen Klassen umgesetzt, versteht sich nicht als starres Unterrichtskonzept, sondern als pädagogischer Orientierungsrahmen (Lutz & Thöny, 2024, S. 15–18). Im Zentrum steht ein Lernverständnis, das Kinder als aktive Gestalter:innen ihres Lernprozesses ernst nimmt und Lernen als zeitintensiven, individuellen und sozial eingebetteten Prozess begreift. Ziel ist es, Lernzeit zu erweitern und klassische Instruktionsphasen zugunsten selbstständiger, vertiefender Arbeitsphasen zu reduzieren (Lutz & Thöny, 2024, S. 19–22). Struktur wird dabei nicht als Einschränkung, sondern als Voraussetzung für gelingende Offenheit verstanden.

Ein zentrales Prinzip des Churer Modells ist die bewusste Gestaltung von Lernumgebungen. Der Klassenraum fungiert als Lernlandschaft und wird in unterschiedliche Funktionsbereiche gegliedert, die verschiedene Arbeitsformen ermöglichen: Einzelarbeit, kooperatives Lernen, Rückzug und Austausch. Lernbüros bieten konzentrierte Arbeitsplätze, während flexible Sitz- und Arbeitsmöglichkeiten eigenverantwortliche Entscheidungen unterstützen. Erweiterte Lernorte – etwa Gang- oder Treppenhausbereiche – stehen den Kindern zeitlich begrenzt zur Verfügung und sind Ausdruck eines pädagogischen Grundvertrauens. Der Sitzkreis bildet das kommunikative Zentrum der Klasse, in dem Lernphasen vorbereitet, reflektiert und gemeinsam verantwortet werden (Lutz & Thöny, 2024, S. 25–27). Damit wird der Raum gezielt als didaktisches Struktur- und Beziehungselement genutzt, das selbstständiges und kooperatives Lernen unterstützt (vgl. Bönsch, 2015, S. 74–75).

Kennzeichnend für das Churer Modell ist das Zusammenspiel von klaren Routinen und individueller Freiheit. Verlässliche Abläufe, transparente Materialien und wiederkehrende Strukturen bieten Orientierung und Sicherheit, während Kinder innerhalb dieses Rahmens selbst über Arbeitszeit, -ort, -tempo und -inhalt entscheiden (Lutz & Thöny, 2024, S. 15–27). Offenheit ist damit stets gerahmt und zielgerichtet. Diese Form strukturierter Offenheit unterstützt den Aufbau von Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme und entspricht didaktischen Konzepten eigenverantwortlichen Lernens, wie sie etwa Bönsch (2015, S. 74–75) beschreibt.

Ein weiteres zentrales Element ist die Binnendifferenzierung als Grundprinzip. Lernangebote werden auf unterschiedlichen Niveaus bereitgestellt und ermöglichen es den Kindern, entsprechend ihren Fähigkeiten, Interessen und individuellen Lernwege zu arbeiten. Differenzierung wird dabei nicht als Zusatz, sondern als selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts verstanden (Lutz & Thöny, 2024, S. 28–31). Durch diese Vielfalt erfahren Kinder sowohl individuelle Herausforderung als auch Erfolgserlebnisse, was Motivation und Lernbereitschaft nachhaltig stärkt. Dieser Zugang deckt sich mit begabungsfreundlichen Unterrichtskonzepten, die Differenzierung und Individualisierung als zentrale Qualitätsmerkmale gelingenden Unterrichts verstehen (Preckel, Vock & Holling, 2006, S. 233–235).

Mit diesen strukturellen Voraussetzungen geht eine veränderte Rolle der Lehrperson einher. Lehrpersonen verstehen sich im Churer Modell nicht primär als Wissensvermittelnde, sondern

als Lernbegleitende, Beobachtende und Impulsgebende. Sie schaffen Orientierung, gestalten Beziehungen und unterstützen Kinder dabei, Verantwortung schrittweise zu übernehmen. Lernprozesse werden begleitet, nicht vorgegeben; im Zentrum steht die Gestaltung lernförderlicher Bedingungen statt die Kontrolle von Lernergebnissen (Lutz & Thöny, 2024, S. 32–35). Dieses Rollenverständnis ist anschlussfähig an Konzepte der Lernberatung und Lernbegleitung, die dialogische Unterstützung und reflexive Begleitung in den Mittelpunkt stellen (Schnebel, 2013, S. 143–145), sowie an Überlegungen zu entwicklungsorientierter Leistungsrückmeldung (Sacher, 2014, S. 112–114).

Zusammenfassend zielt das Churer Modell auf die Entwicklung von Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme und sozialer Kooperationsfähigkeit ab. Lernen wird als dialogischer Prozess verstanden, der Zeit, Vertrauen und verlässliche Strukturen benötigt. In dieser strukturierten Offenheit liegt der pädagogische Kern des Modells – und der Rahmen, innerhalb dessen selbstbestimmtes Lernen nachhaltig gelingen kann (Lutz & Thöny, 2024).

Freiarbeit als Lernchance: Differenzierung ermöglichen – Selbstständigkeit fördern – Verantwortung übernehmen

In der zweiten Klasse Volksschule arbeiten die Kinder über drei Wochen mit einem Arbeitsplan, der 24 Aufgaben umfasst – je 12 für Deutsch und Mathematik (Böhm, 2024, S. 44–46). Pro Woche stehen etwa fünf Stunden Freiarbeit zur Verfügung, in denen die Kinder eigenständig und selbstverantwortlich lernen. Die Aufgaben sind transparent auf dem Plan sichtbar und in 24 beschrifteten Schütten organisiert. So behalten die Kinder den Überblick und können effizient arbeiten (Meyer, 2010, S. 32–34). Neue Inhalte werden meist vor der Freiarbeit eingeführt. Aufgaben mit hohem Erklärungsbedarf sind mit „Stoppschildern“ markiert und werden gezielt erklärt. Leistungsstarke Kinder können bereits vorbereitend an neuen Themen arbeiten oder Erklärrollen übernehmen. Das fördert kognitive Prozesse auch außerhalb des Klassenraums (Keller, 2023, S. 58–60; Rasfeld, 2022, S. 41–43).

Ziel der Freiarbeit ist die Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortung: Kinder lernen, ihre Zeit einzuteilen, Aufgaben auszuwählen, Probleme selbst zu lösen und bei Bedarf gezielt Hilfe zu holen. Gleichzeitig übernehmen sie Verantwortung für ihren Lernprozess, indem sie Entscheidungen reflektieren, Konsequenzen tragen und gemeinsam mit Lehrenden und Mitschüler:innen Lernwege gestalten (Schmid & Müller, 2022, S. 77–79). Zur Differenzierung sind Aufgaben farblich oder symbolisch nach Schwierigkeitsgrad gekennzeichnet. Pflichtaufgaben ermöglichen gezielte Förderung und stellen individuelle Herausforderungen dar – ein Ansatz, der als begabungsfreundlich gilt (Preckel, Vock & Holling, 2006, S. 233–235). Nach drei Wochen erhalten die Kinder eine visuelle Rückmeldung, die Lernfortschritt und Arbeitsprozess im Sinne des Growth Mindset sichtbar macht.

Am Ende der drei Wochen reflektieren sie gemeinsam mit Erziehungsberechtigten und Lehrenden ihren Lernfortschritt. Diese strukturierte Freiarbeit entspricht den Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000, S. 233; 2002, S. 19–22): Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. So entsteht Motivation und nachhaltiges Lernen.

Kinderstimmen zur Freiarbeit: Perspektiven aus der Praxis

Um die Perspektiven der Kinder auf die Freiarbeit im Rahmen des Churer Modells besser zu verstehen, wurde im Sinne einer qualitativen, reflexiven Praxisforschung ein mehrstufiges Erhebungsdesign durchgeführt. Grundlage dafür bildet das Konzept der Aktionsforschung, wie es Altrichter und Posch (2007, S. 15–18) beschreiben. Der zentrale Forschungsfokus lautete: *„Welche Bedeutung hat Freiarbeit im Rahmen des Churer Modells für das subjektive Lern- und Autonomieerleben von Kindern?“* Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, wurden die Aussagen der Kinder zu folgenden Themenbereichen erhoben: allgemeine Erfahrungen, Lernen und Selbstständigkeit, Zusammenarbeit und Unterstützung, Ziele und Verantwortung sowie Wünsche und Ideen.

Forschungsdesign

Die Untersuchung wurde mit allen 18 Kindern einer zweiten Klasse (7–9 Jahre) durchgeführt. Es nahmen zehn Mädchen und acht Buben teil, darunter auch ein Kind mit Lernbeeinträchtigung. Die Erhebung fand im Juni 2025 im regulären Unterricht einer Volksschule in Niederösterreich statt und war als unterrichtsbezogene Evaluierung des eigenen Unterrichts angelegt.

Die Erhebung erfolgte in drei aufeinander aufbauenden Phasen innerhalb einer Doppelstunde. In einem ersten Schritt bearbeiteten die Kinder einen Fragebogen mit offenen Fragen in Einzelarbeit. Alle Fragen wurden zu Beginn gemeinsam vorgelesen und geklärt, danach wurde der Bogen selbstständig bearbeitet.

Anschließend diskutierten die Kinder in Kleingruppen über ihre Antworten. Die Gruppeneinteilung orientierte sich am individuellen Arbeitstempo in der Einzelphase. Die Dauer der Gruppendiskussion variierte dementsprechend leicht zwischen den Gruppen.

Als dritte Phase folgte eine moderierte Gruppendiskussion im Sitzkreis, in der zentrale Aussagen gesammelt, wieder aufgegriffen und im Plenum reflektiert wurden. Die Lehrperson übernahm in dieser Phase eine moderierende und klärende Rolle, stellte vertiefende Nachfragen und dokumentierte zentrale Aussagen handschriftlich. Wiederkehrende Begriffe und Themen wurden durch Strichlisten festgehalten, um deren Häufigkeit sichtbar zu machen.

Auswertung und statistisch-deskriptive Darstellung der Ergebnisse

Die Auswertung der Daten orientierte sich an qualitativen Inhaltsanalysen (Mayring, 2019, S. 67–71; Kuckartz, 2018, S. 45–48), bei denen zentrale Themen und wiederkehrende Begriffe systematisch codiert und kategorisiert wurden. Die Häufigkeit bestimmter Aussagen wurde durch Strichlisten dokumentiert, um die Relevanz einzelner Aspekte sichtbar zu machen. Dieses Vorgehen gewährleistet eine transparente und nachvollziehbare Interpretation der kindlichen Sichtweisen (Flick, 2018, S. 112–115).

Zur besseren Übersicht wurden die qualitativen Aussagen der Kinder in drei grobe Kategorien eingeordnet: *positiv*, *neutral* und *kritisch*. Diese Kategorisierung erfolgte auf Basis inhaltlicher Einschätzungen, wobei positiv formulierte Aussagen (z. B. „Ich freue mich“, „sehr gut“, „mehr Geschichten“) der ersten Kategorie zugeordnet wurden. Aussagen ohne eindeutige Bewertung oder mit gemischten Eindrücken (z. B. „gut oder mittel“, „kommt auf die Übung an“) wurden als

neutral bzw. ambivalent gewertet. Kritische Hinweise (z. B. „wenn es laut ist“, „manche Aufgaben sind schwer“) bilden die dritte Kategorie.

Die grafische Darstellung (Abb. 1) visualisiert diese Verteilung über alle Erhebungsbereiche hinweg. Ziel dieser statistisch-deskriptiven Aufbereitung ist es, zentrale thematische Muster und Tendenzen sichtbar zu machen, ohne die Tiefe der qualitativen Aussagen aus dem Blick zu verlieren.

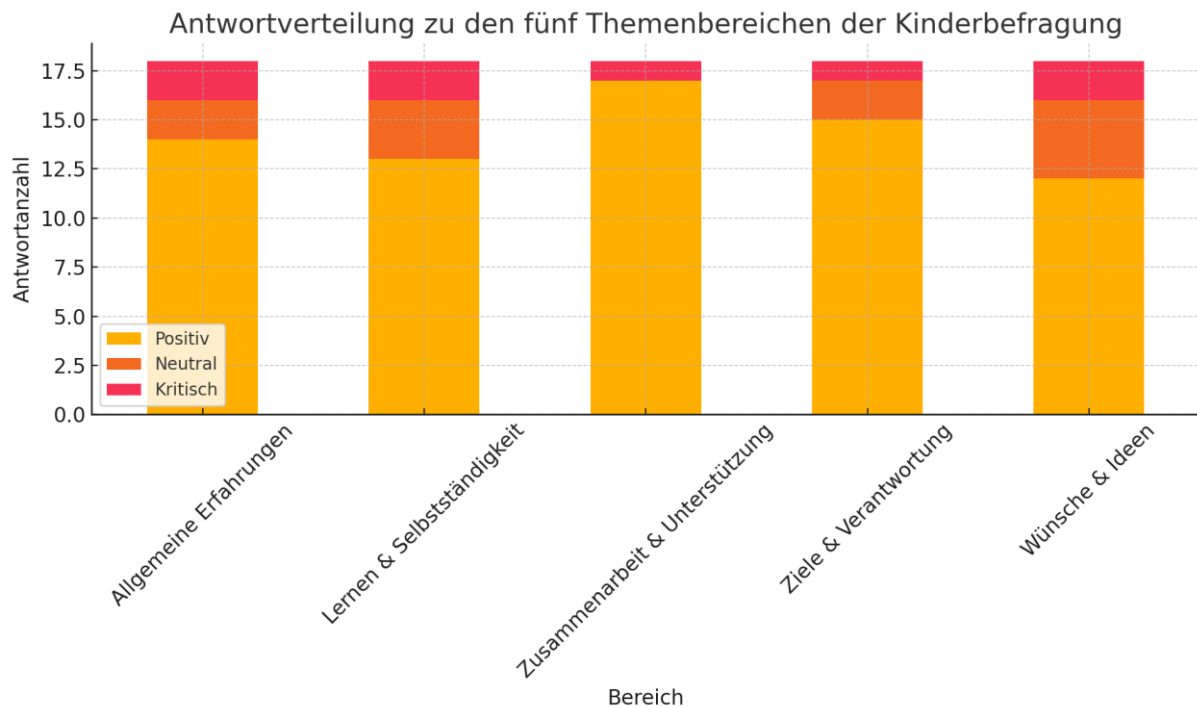


Abbildung 1: Antwortverteilung, eigene Darstellung

Interpretation der Antworten

Die Kinderantworten auf unterschiedliche Fragen zu den Themenbereichen allgemeine Erfahrungen, Lernen und Selbstständigkeit, Zusammenarbeit und Unterstützung, Ziele und Verantwortung sowie Wünsche und Ideen werden im Folgenden in Bezug zu bestehender Literatur gesetzt und interpretiert.

Allgemeine Erfahrungen

Die Auswertung der Kinderantworten zeigt ein insgesamt sehr positives Bild der kindlichen Wahrnehmung zur Freiarbeit. Besonders häufig wurde die Möglichkeit zur freien Wahl hervorgehoben. Viele Kinder betonten, dass sie es schätzen, sich „selbst etwas aussuchen zu dürfen“ oder „frei arbeiten“ zu können. Diese Aussagen spiegeln zentrale Prinzipien des Churer Modells wider und entsprechen zugleich den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie, wonach Autonomie eine wesentliche Voraussetzung für Motivation und Selbststeuerung darstellt (Deci & Ryan, 2002, S. 19–22).

Neben der Entscheidungsfreiheit wurden vor allem konkrete Tätigkeiten und Materialien positiv genannt, etwa Mathematikaufgaben, das Schreiben von Geschichten oder vorbereitete

Übungsmaterialien. Dies verweist auf die Bedeutung eines klar strukturierten und differenzierten Materialangebots (Bönsch, 2015, S. 74–75). Einzelne Kinder benannten auch Herausforderungen, etwa anspruchsvolle Aufgaben oder erhöhte Lautstärke. Diese Aspekte wurden jedoch von den Kindern selbst reflektiert und mit eigenen Lösungsvorschlägen verbunden, was auf ein ausgeprägtes Selbstwirksamkeitserleben hinweist (Zimmerman, 2000, S. 82–84).

Die emotionale Einschätzung der Freiarbeit fiel überwiegend positiv aus: Nahezu alle Kinder beschrieben ihr Erleben als „gut“ oder „sehr gut“. Diese Rückmeldungen bestätigen, dass die Freiarbeit im Rahmen des Churer Modells zentrale psychologische Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit anspricht (Deci & Ryan, 2000, S. 68–70).

Lernen und Selbstständigkeit

Die Aussagen der Kinder zeigen deutlich, dass sie ihr Lernen in der Freiarbeit zunehmend selbstständig organisieren und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Bei der Entscheidung, womit sie beginnen, orientieren sie sich sowohl an persönlichen Interessen als auch an äußeren Strukturhilfen wie markierten Pflichtübungen oder dem Arbeitsplan. Diese Kombination aus innerer Orientierung und äußeren Strukturankern gilt als zentrales Merkmal gelingender Selbststeuerung (Weinert, 1996, S. 27–29).

Dass Kinder ihren Lernfortschritt reflektieren können, zeigt sich insbesondere in Aussagen wie „wenn ich es erklären kann“ oder „wenn ich es jetzt kann und vorher nicht konnte“. Lernerfolg wird damit nicht nur an Ergebnissen, sondern auch am subjektiven Kompetenzzuwachs festgemacht. Solche Aussagen verweisen auf metakognitive Prozesse, die für nachhaltiges Lernen zentral sind (Artelt, 2000, S. 16–18; Perels, 2011b, S. 73–75).

Im Umgang mit Schwierigkeiten beschrieben viele Kinder zunächst eigenständige Lösungsversuche, bevor sie gezielt Unterstützung bei Mitschüler:innen oder der Lehrperson einholen. Besonders häufig wurde die Hilfe durch andere Kinder genannt, die eine Aufgabe bereits bearbeitet hatten. Diese Peer-Orientierung verweist auf eine kooperative Lernkultur, in der gegenseitige Unterstützung selbstverständlich ist (Reusser & Pauli, 2010, S. 31–33).

Insgesamt zeigen die Aussagen ein hohes Maß an wahrgenommener Autonomie. Die Kinder erleben, dass sie Entscheidungen über ihr Lernen treffen dürfen – ein zentrales Element selbstbestimmten Lernens im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000, S. 233–235).

Zusammenarbeit und Unterstützung

Die Aussagen der Kinder verdeutlichen, dass gegenseitige Unterstützung ein selbstverständlicher Bestandteil der Freiarbeit ist. Nahezu alle Kinder berichteten, sowohl Hilfe zu geben als auch Hilfe zu erhalten. Diese wechselseitige Unterstützung verweist auf eine kooperative Lernkultur, in der Lernen als gemeinschaftlicher Prozess verstanden wird (Reusser & Pauli, 2010, S. 31–33).

Die Zusammenarbeit wurde überwiegend positiv beschrieben, zugleich benannten die Kinder auch Bedingungen für gelingende Kooperation, etwa passende Lernpartner:innen oder geeignete Aufgabenformate. Bemerkenswert ist, dass viele Kinder flexibel zwischen Einzel- und Partner:innen-Arbeit unterscheiden und ihre Entscheidung situationsabhängig treffen. Diese Fähigkeit zur kontextsensiblen Wahl weist auf lernstrategische Kompetenz hin (Weinert, 1996, S. 30).

Insgesamt zeigt sich eine Lernkultur, in der Autonomie und soziale Eingebundenheit nicht als Gegensatz, sondern als ergänzende Elemente erlebt werden – im Einklang mit zentralen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000, S. 68–70).

Ziele und Verantwortung

Die Aussagen der Kinder zeigen, dass sie über vielfältige Strategien verfügen, um ihren Lernfortschritt einzuschätzen und Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen. Als Indikatoren nannten sie sowohl subjektive Kriterien wie Freude oder Zufriedenheit als auch objektive Hinweise wie das Verstehen von Inhalten, das Erreichen von Zielen oder Rückmeldungen der Lehrperson. Diese Kombination weist auf wachsende metakognitive Bewusstheit hin (Artelt, 2000, S. 16–18; Perels, 2011b, S. 73–75).

Der Arbeitsplan spielt dabei eine zentrale Rolle als äußere Orientierungshilfe. Gleichzeitig nutzen die Kinder zunehmend innere Maßstäbe, um zu entscheiden, ob eine Aufgabe abgeschlossen ist oder weiterbearbeitet werden soll. Auch das Anschlussverhalten ist klar strukturiert: Nach dem Abschluss einer Aufgabe wird selbstständig weitergearbeitet, neues Material gewählt oder der Plan überprüft. Diese etablierten Routinen unterstützen Planung und Handlungsfähigkeit und fördern die Entwicklung nachhaltiger Lernkompetenz (Weinert, 1996, S. 27–29).

Insgesamt verdeutlichen die Aussagen, dass Kinder Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können, wenn ihnen strukturierte und transparente Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen – ein zentrales Anliegen partizipativer und kompetenzorientierter Lernkulturen (Rasfeld, 2022, S. 41–43).

Wünsche und Ideen

Die Wünsche und Ideen der Kinder verdeutlichen eindrucksvoll, dass sie sich als aktive Mitgestaltende ihres Lernens verstehen. Besonders häufig wurde der Wunsch nach mehr oder längeren Freiarbeitsphasen geäußert, was auf eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung dieser Lernform hinweist (Deci & Ryan, 2002, S. 21–23).

Darüber hinaus formulierten die Kinder vielfältige inhaltliche und gestalterische Erweiterungswünsche, etwa zusätzliche Aufgabenformate, neue Materialien oder die Einbindung weiterer Fächer. Diese Anregungen zeigen, dass Kinder ihre Lernumgebung differenziert wahrnehmen und reflektiert weiterdenken. Auffällig ist, dass viele Kinder die bestehende Umsetzung ausdrücklich bestätigten und nur punktuelle Ergänzungen vorschlugen.

Insgesamt spiegeln die Rückmeldungen ein hohes Maß an Identifikation, Reflexionsfähigkeit und Partizipationsbereitschaft wider. Die Einbindung solcher Kinderstimmen erweist sich damit als zentrales Element einer partizipativen Didaktik, in der Lernen gemeinsam mit den Lernenden gestaltet wird (Grunert, 2020, S. 58–60).

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Evaluierung zeigt, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, ihr Lernen differenziert zu reflektieren, Verantwortung zu übernehmen und Lernsettings aktiv mitzugestalten, wenn ihnen dafür geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen. Das Churer Modell bietet mit seiner strukturierten Offenheit ein tragfähiges Fundament, um solche Lernprozesse zu ermöglichen. Die

Aussagen der Kinder bestätigen zentrale theoretische Annahmen zur Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 2000, S. 233–235), zur Metakognition (Artelt, 2000, S. 16–18; Perels, 2011b, S. 73–75) sowie zum kooperativen Lernen (Reusser & Pauli, 2010, S. 31–33). Zugleich verdeutlichen die Kinderstimmen, wie bedeutsam klare Routinen, differenzierte Materialien und vertrauensvolle Beziehungen für gelingende Freiarbeit sind – und machen sichtbar, dass Partizipation nicht als Zusatz, sondern als zentraler Bestandteil einer zeitgemäßen Lernkultur verstanden werden sollte (Grunert, 2020, S. 58–60; Rasfeld, 2022, S. 41–43).

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Artelt, C. (2000). *Lernstrategien und Lernerfolg*. Waxmann.
- Böhm, M. (2024). *Lernwerkstatt statt Frontalunterricht: Bring Farbe in deinen Unterricht*. Lernfrosch.
- Bönsch, M. (2015). *Lernen müssen Schülerinnen und Schüler selbst! Zu einer Didaktik eigenverantwortlichen Lernens. Ein Praxisbuch*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Flick, U. (2011). *Triangulation in der qualitativen Forschung* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (8. Aufl.). Rowohlt.
- Grunert, C. (2020). *Partizipative Didaktik: Kinder und Jugendliche als Mitgestalterinnen von Unterricht**. Beltz.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Keller, M. (2023). *Freies Lernen in der Praxis: Kinder gestalten ihre Bildung selbst*. Beltz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lutz, K., & Thöny, R. (2024). *Das Churer Modell – Dem Lernen Raum geben*. hep Verlag.
- Mayring, P. (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.

- Meyer, H. (2010). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Cornelsen.
- Muuß-Merholz, J. (2022). *Freie Unterrichtsmaterialien nutzen: OER in Schule und Unterricht*. Beltz.
- Perels, F. (2011a). Selbstregulation im Unterricht: Förderung und Evaluation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 18–35.
- Perels, F. (2011b). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In M. Hasselhorn & H. Marx (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalität, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung* (S. 73–75). Beltz.
- Preckel, F., Vock, M., & Holling, H. (2006). Begabungsförderung im Unterricht: Differenzierung und Individualisierung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 231–242. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.4.231>
- Rasfeld, M. (2022). *FREI DAY: Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. oekom.
- Reusser, K. (2014). Kindorientierte Unterrichtsentwicklung. In H. Altrichter & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 122–140). Beltz.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). *Kooperative Lernkulturen im Unterricht*. Beltz.
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6., überarb. u. erw. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Schmid, M., & Müller, T. (2022). *Gelbe Schule: Gelassenheit und Präsenz durch sichere persönliche Verbindungen*. Beltz.
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). Selbstregulation im Lernprozess. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse im Bildungsbereich* (S. 145–147). Beltz.
- Schnebel, S. (2013). Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching: Neue Handlungskonzepte in der Allgemeinen Didaktik. In T. Hascher & U. Lauterbach (Hrsg.), *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (S. 143–160). Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, F. E. (1996). *Lernen durch Selbststeuerung*. Beltz.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zum Autor/Zur Autorin

Magdalena DENK, BEd MEd, lehrt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich am Standort Sankt Pölten. In der Fachgruppe Pädagogisch-praktische Studien setzt sie sich besonders für selbstbestimmtes Lernen und offene Unterrichtsformen ein. Das Churer Modell hat sie über mehrere Jahre hinweg in ihrer eigenen Volksschulklasse erprobt und weiterentwickelt.