Prävention von Unterrichtsstörungen in offenen Lernformaten unter besonderer Berücksichtigung der Förderung von Selbstständigkeit

Seminararbeit

Max Mustermann

Musterstraße 12, 12345 Musterstadt

E-Mail: max.mustermann@example.com

Matrikelnummer: 1234567

Studiengang, 3. Fachsemester

Universität Musterstadt

Dozent: Prof. Dr. Anna Beispiel

Titel der Veranstaltung: Beispiel

Semester: Wintersemester 2025/26

Inhaltverzeichnis

Tabellenverzeichnis III
1. Einleitung 1
2 Analyse der pädagogischen Ausgangslage 1
2.1 Kontext der Lerngruppe 1
2.2 Systematische Erfassung von Unterrichtsstörungen (Ist-Stand) 2
2.3 Ursachenanalyse 3
2.4 Räumliche Bedingungen als Störungs- und Präventionsfaktor 4
3. Theoretische Fundierung 4
3.1 Begriffsrahmen: Unterrichtsstörung und Prävention 4
3.2 Offene Lernformate und notwendige Struktur 5
3.3 Selbstständigkeit/Selbststeuerung als Präventionshebel 6
3.4 Evidenzbasierte Präventionsdimensionen: Klassenführung, Klima, Motivation, Kooperation 6
4. Konzeption und Durchführung der Maßnahmen 7
4.1 Herleitung der Maßnahmen aus der Ausgangslage 7
4.2 Maßnahmenpaket A: Regeln, Rituale, Routinen 8
4.3 Maßnahmenpaket B: Selbstständigkeit durch Strategien, Ziele, Feedback/Coaching 9
4.4 Maßnahmenpaket C: Raum- und Materialorganisation 10
4.5 Maßnahmenpaket D: Kooperatives Arbeiten sozialkompetent absichern 10
5. Reflexion der Maßnahmen 11
5.1 Evaluationsdesign und Datengrundlage 11
5.2 Ergebnisse 12
5.3 Diskussion 13
6. Persönliche Professionalisierung 14
6.1 Professionelle Rolle in offenen Lernformaten 14
6.2 Meta-Reflexivität 14
7. Fazit 16
Literaturverzeichnis 17

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Veränderungen zentraler Indikatoren in offenen Lernphasen 12

1. Einleitung

Unterrichtsstörungen sind ein Qualitätsproblem, weil sie Lernzeit mindern und Lernprozesse unterbrechen. Für den Unterrichtserfolg ist eine wirksame Klassenführung deshalb der zentrale Faktor (Nolting, 2012, S. 15).

Gerade in offenen Phasen bleibt der Verlust oft unsichtbar; ausfallende Lernzeit wird im Unterricht selten ausdrücklich benannt (Nolting, 2012, S. 16). Wiederkehrende Störungen belasten zudem, wenn Lehrkräfte Überanstrengung und Entmutigung erleben und im Extrem Burnout-Risiken steigen (Nolting, 2012, S. 15).

Wie Störungen entstehen und wahrgenommen werden, hängt auch vom Unterrichtskontext ab; didaktische Arrangements haben dabei ein großes Gewicht (Marusic, 2023, S. VII). Offene Lernformate arbeiten häufig im Wechsel aus kurzen Inputs, selbstständiger Arbeit und gemeinsamer Klärung und brauchen daher Struktur (Ramseger & Kirch, 2024, S. 94).

Prävention kann hier über Selbstständigkeit ansetzen: Wenn Schüler:innen Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und mitentscheiden, steigt das Engagement, und störendes Verhalten wird seltener (Marusic, 2023, S. 4). Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt daher auf der Förderung von Selbststeuerung in offenen Arbeitsphasen.

Prävention hat Vorrang, weil störungsarmer Unterricht eher durch Vorbeugung als durch spätes Eingreifen erreicht wird (Meinokat & Wagner, 2025, S. 281). Zugleich bleibt der Anspruch begrenzt; eine gelassene Haltung hilft, Störungen zu reduzieren, ohne vollständige Störungsfreiheit zu erwarten (Klaffke, 2022, S. 7).

Ziel ist es, offene Lernphasen so zu gestalten, dass Unterricht strukturiert ist und Lernzeit steigt. Leitfrage: Wie lassen sich Störungen präventiv reduzieren und Selbstständigkeit stärken? Methodisch wird ein DBDM-Zyklus genutzt und über Feedbackschleifen angepasst.

2 Analyse der pädagogischen Ausgangslage

2.1 Kontext der Lerngruppe

Die Ausgangslage wird in dieser Arbeit als Voraussetzung für passgenaue Prävention verstanden: Erst wenn nachvollziehbar ist, wie Störungen im konkreten Setting zustande kommen, lassen sich sinnvolle Maßnahmen ableiten (Nolting, 2012, S. 9). Deshalb beschreibe ich das offene Lernformat meiner Lerngruppe zunächst neutral, ohne bereits Wirkungen oder „Schuldige“ zu benennen.

Die beobachteten Störungen treten überwiegend in offenen Arbeitsphasen auf. Dieses didaktische Arrangement ist nicht nur ein „Rahmen“, sondern beeinflusst, wie Verhalten entsteht und wie es gedeutet wird (Marusic, 2023, S. VII). Entsprechend werden Grad und Art der Öffnung als Teil der Ausgangslage dokumentiert, etwa ob Entscheidungen eher organisatorisch, methodisch, inhaltlich oder partizipativ geöffnet sind (Killus, 2025, S. 6).

Offene Phasen enthalten reale Entscheidungsspielräume. Für Selbststeuerung reicht es nicht, Offenheit nur anzukündigen; Lernende brauchen tatsächlich nutzbare Wahl- und Handlungsmöglichkeiten (Dyrna, 2021, S. 68). Gleichzeitig steigt mit wachsender Offenheit der Bedarf an gemeinsam getragenen Regeln und wiederkehrenden Ritualen, weil sonst Orientierung und Verlässlichkeit im Raum und im Ablauf fehlen (Ramseger & Kirch, 2024, S. 95).

Für die Analyse ist zudem relevant, wie die Lehrkraft in offenen Phasen Präsenz organisiert: Planung umfasst hier sowohl Raum- und Ablaufentscheidungen als auch die Klärung von Erwartungen und die Gestaltung aktivierender Lernaktivitäten (Evertson et al., 2022, S. 2).

2.2 Systematische Erfassung von Unterrichtsstörungen (Ist-Stand)

Die Ist-Erfassung folgt einem beobachtungsbasierten Vorgehen: Sichtbares Verhalten wird festgehalten, während Deutungen zunächst zurückgestellt werden. Das ist wichtig, weil vorschnelle Maßnahmen häufig an Symptomen ansetzen, ohne die Entstehungsbedingungen zu verstehen (Nolting, 2012, S. 9). Als Kategoriensystem nutze ich drei Grundformen: aktive Störungen, passive Störungen sowie Störungen in der Schüler-Schüler-Interaktion (Nolting, 2012, S. 12).

Damit die Erfassung nicht moralisch aufgeladen wird, werden Störungen funktional und normativ zugleich bestimmt. Funktional ist relevant, ob ein Verhalten die geplante Durchführung und damit Lernzeit behindert; normativ ist relevant, ob vereinbarte Regeln verletzt werden (Nolting, 2012, S. 13). In offenen Phasen ist diese Doppelperspektive besonders hilfreich, weil Regeln (z. B. Lautstärke, Materialwege) zentrale Orientierung bieten, während gleichzeitig nicht jede Abweichung automatisch den Lernprozess stoppt.

Außerdem wird zwischen beobachtbarem Störverhalten und tieferliegenden Konflikten unterschieden. Nicht jedes „Stören“ weist schon auf einen Konflikt hin; Konfliktannahmen benötigen zusätzliche Hinweise jenseits der Verhaltensebene (Nolting, 2012, S. 14). Professionell ist dabei Selektivität: Lehrkräfte müssen zwangsläufig viele kleine Normabweichungen übergehen, um Unterricht überhaupt aufrechterhalten zu können (Institut

für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 12). Gleichzeitig wird mit erfasst, ob Reaktionen der Lehrkraft selbst Lernzeit kosten, weil ein zu intensives Eingreifen Unterricht auch beschädigen kann (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 14). So wird Störung im Ist-Stand konsequent als Unterbrechung von Lern- und Entwicklungsprozessen gefasst und nicht als Etikett für Personen (Marusic, 2023, S. 192).

2.3 Ursachenanalyse

Aus den Störungsdaten werden Ursachen nicht als Festschreibungen, sondern als überprüfbare Hypothesen abgeleitet. Dabei hilft eine Dreiperspektive: Ursachen können in der Institution Schule, bei den Schülerinnen sowie im Lehrkraftverhalten liegen (Nolting, 2012, S. 17). Diese Sicht schützt vor der verbreiteten Verkürzung, Störungen einzelnen „Störerinnen“ zuzuschreiben, obwohl sie häufig aus Situationen, Erwartungen und Interaktionen entstehen (Nolting, 2012, S. 18).

Für die Hypothesenbildung ist der Kontextbegriff zentral. Zum Kontext zählen situative Bedingungen (z. B. Phase, Zeitdruck, Aufgabenformat) und interpersonale Einflüsse (z. B. Dynamiken zwischen Schüler*innen) (Nolting, 2012, S. 18). In offenen Formaten zeigt sich Störanfälligkeit besonders dort, wo Angebot und Nutzung nicht zusammenpassen: Störungen werden wahrscheinlicher, wenn Aufgaben, Unterstützung, Sozialform oder Freiräume nicht zu dem passen, was Lernende gerade leisten oder nutzen können (Marusic, 2023, S. 46). Das erlaubt eine Analyse, die nicht nur Verhalten zählt, sondern Passungen und Fehlpassungen im Lernarrangement sichtbar macht.

Das eigene Handeln wird dabei ausdrücklich mit betrachtet, weil Lehrkraftverhalten in der Praxis oft ein sehr gewichtiger Einflussfaktor ist, etwa durch unklare Erwartungen, zu wenig Monitoring oder unpassende Hilfestellungen (Nolting, 2012, S. 19). Gleichzeitig wirkt eine unterrichtsbezogene Ursachenverortung entlastend, weil sie Störungen eher als Veränderungsauftrag an das Setting und weniger als persönliche Kränkung deutet (Marusic, 2023, S. 193). Einseitige Erklärungen bleiben dennoch riskant und gelten als fachlich unproduktive Strategie (Marusic, 2023, S. 198), weshalb Hypothesen bewusst vorläufig formuliert werden und vorschnelle Bewertungen vermieden werden (Gebhardt, 2023, S. 18).

2.4 Räumliche Bedingungen als Störungs- und Präventionsfaktor

Der Raum wird als mitsteuernder Faktor der offenen Lernphasen diagnostiziert. Aus Classroom-Management-Perspektive ist die Gestaltung der physischen Lernumgebung ein naheliegender Startpunkt, weil sie Verhaltenserwartungen konkret macht und problematische Situationen vorbeugen kann (Evertson et al., 2022, S. 36). Deshalb wird systematisch geprüft, wo im Raum potenzielle Ablenkungs- und Verkehrsbereiche liegen und welche Plätze oder Zonen für einzelne Lernende eher günstig oder ungünstig sind (Evertson et al., 2022, S. 36).

In offenen Arbeitsphasen spielt Akustik eine besondere Rolle. Lärm und Halligkeit können ermüden und Leistungen beeinträchtigen, wodurch Konzentration sinkt und Störungen leichter entstehen (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2014, S. 6). Zudem kann sich Lautstärke im Raum aufschaukeln, wenn Stimmen reflexhaft angehoben werden und so eine Lärmspirale entsteht (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2014, S. 8). Neben Geräuschen wird auch visuelle Reizdichte als Stressfaktor berücksichtigt; stark überladene Wände und Fenster können sowohl Lernende als auch Lehrkräfte belasten (Ramseger & Kirch, 2024, S. 222).

Schließlich werden Wegeführung und Materiallogistik als potenzielle Unterbrechungsquellen dokumentiert. Material sollte so erreichbar sein, dass andere dabei nicht gestört werden (Ramseger & Kirch, 2024, S. 223). Auch Raumklima gehört zur Ausgangslage: Hohe CO_2-Werte stehen in Zusammenhang mit Müdigkeit und Konzentrationsproblemen; ein Zielwert unter 1000 ppm dient als Orientierungsgröße (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2014, S. 51). Regelmäßiges Lüften in festen Zeitpunkten und der Einsatz von CO_2-Ampeln können dabei als strukturierende Routine gestaltet werden, die Selbstverantwortung unterstützt (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2014, S. 53).

3. Theoretische Fundierung

3.1 Begriffsrahmen: Unterrichtsstörung und Prävention

Unterrichtsstörungen lassen sich normativ als Verstöße gegen vereinbarte Unterrichtsregeln fassen und funktional als Handlungen, die den geplanten Unterrichtsablauf und die Lernzeit beeinträchtigen (Nolting, 2012, S. 13).

Für die weitere Argumentation ist ein lernprozessbezogener Blick entscheidend. Störungen gelten als Unterbrechungen von Lern- und Entwicklungsprozessen (Marusic, 2023, S. 192) und können als Ereignisse beschrieben werden, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen und zentrale Voraussetzungen zeitweise außer Kraft setzen (Klaffke, 2022, S. 11). Relevant ist daher

nicht jede Abweichung, sondern ob Lernprozesse ins Stocken geraten und wie schnell sie wieder aufgenommen werden.

Prävention bedeutet hier ein planvolles, begründetes Handeln, das sich auf empirische Befunde oder dokumentierte Erprobung stützt (Nolting, 2012, S. 9). Pädagogische Diagnostik dient dabei dazu, anhand von Standards möglichst vorausschauend Entscheidungen zu treffen, um eine Situation dauerhaft positiv zu verändern (Gebhardt, 2023, S. 9).

Eine kritische Perspektive warnt jedoch vor dem Missverständnis, Störungen seien vollständig vermeidbar; sonst entstehen leicht Überforderungen und Schuldzuschreibungen (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 18). Weil Unterricht eine soziale Praxis ist, müssen Lehrkräfte viele kleine Störungen selektiv übergehen, um arbeitsfähig zu bleiben (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 12). Übermäßiges Eingreifen kann den Unterricht sogar beeinträchtigen (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 14), und Konflikte werden teils erst durch das Aufgreifen der Lehrperson zu Unterrichtsstörungen (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 60).

3.2 Offene Lernformate und notwendige Struktur

Offene Lernformate werden oft pauschal beschrieben, tatsächlich unterscheiden sie sich entlang verschiedener Dimensionen von Öffnung (Killus, 2025, S. 6). Für die Störungsprävention ist diese Differenzierung wichtig, weil mit jeder Wahlmöglichkeit neue Abstimmungs- und Orientierungsbedarfe entstehen.

Ein tragfähiger Leitgedanke ist „Freiheit in Gebundenheit“. Im Dalton-Ansatz heißt das: Lernende entscheiden innerhalb klar gesetzter Strukturen über Zeit, Ort und Vorgehen (Killus, 2025, S. 10). Offenheit bedeutet damit nicht weniger Führung, sondern eine Rahmung, die Selbsttätigkeit ermöglicht.

In offenen Settings steigt der Stellenwert von gemeinsam getragenen Regeln und Ritualen. Je offener das Raumkonzept ist, desto verbindlicher und konsequenter müssen diese Absprachen eingehalten werden (Ramseger & Kirch, 2024, S. 95). Ebenso braucht es Rhythmisierung: Kurze Instruktion, selbstständige Arbeit und Reflexion werden so verschränkt, dass offene Phasen nicht in Leerlauf kippen (Ramseger & Kirch, 2024, S. 94).

Didaktisch verlangt Öffnung fachliche Sequenzierung und kognitive Strukturierung durch die Lehrperson (Vock & Gronostaj, 2017, S. 72). Gleichzeitig muss Unterricht offen genug bleiben, um verschiedene Lernwege zuzulassen, und zugleich so angeleitet werden, dass Lernende für

sie erreichbare Wege nutzen können (Barsch, 2025, S. 6). So zeigt sich, dass präventive Maßnahmen echte Spielräume im Alltag der Lerngruppe zusammenbringen müssen und damit Störungen in offenen Arbeitsphasen wirksam vorbeugen.

3.3 Selbstständigkeit/Selbststeuerung als Präventionshebel

Selbstgesteuertes Lernen lässt sich als bewusste, planmäßige und absichtliche Aktivität verstehen (Dyrna, 2021, S. 67). Es wird dabei als mehrdimensionales Konstrukt beschrieben (Dyrna, 2021, S. 69) und umfasst Entscheidungen zu Zielen, Inhalten, Quellen, Methodik, Einschätzung und Partnerwahl (Dyrna, 2021, S. 74).

Für die Praxis ist wichtig, dass Lernprozesse auf einem Kontinuum zwischen Fremd- und Selbststeuerung liegen (Dyrna, 2021, S. 73). Selbstständigkeit braucht zudem objektive Freiheitsgrade und Wahlmöglichkeiten, die im Setting real verfügbar und nutzbar sind (Dyrna, 2021, S. 68).

Offene Lernphasen dürfen diese Kompetenzen nicht voraussetzen, weil selbstständiges Lernen Strategien, Monitoring, Motivationsregulation und Ressourceneinteilung erfordert (Vock & Gronostaj, 2017, S. 74). Diese Fähigkeiten entwickeln sich nicht von selbst, sondern müssen systematisch eingeübt werden (Vock & Gronostaj, 2017, S. 74) und bei vielen Gelegenheiten wiederholt werden (Killus, 2025, S. 7).

Präventiv wirksam wird Selbststeuerung, wenn Verantwortung deutlich sichtbar wird: In Unterricht, in dem Schüler:innen selbstbestimmt mitentscheiden, treten aufgrund höheren Lernengagements weniger störende Verhaltensweisen auf (Marusic, 2023, S. 4). Damit verschiebt sich der Fokus von Verhaltenskontrolle hin zu Anleitung zur Selbstkontrolle (Marusic, 2023, S. 41), was in offenen Formaten die Passung zwischen Freiraum und Verbindlichkeit stabilisieren und Lernunterbrechungen dadurch merklich reduzieren kann.

3.4 Evidenzbasierte Präventionsdimensionen: Klassenführung, Klima, Motivation, Kooperation

Prävention in offenen Lernphasen ist mehr als Intervention. Störungsarmer Unterricht beruht auf diagnostischer Kompetenz, Classroom Management und motivierender Gestaltung (Wicki & Törmänen, 2025, S. 226). Classroom Management soll Engagement fördern und Kooperation sichern, damit Lernen möglich ist (Evertson et al., 2022, S. 2).

Proaktiv heißt planen. Dazu gehören Raum- und Materialorganisation, Erwartungen und Aufgaben (Evertson et al., 2022, S. 2). Übergänge erzeugen „dead time“ und begünstigen

Unruhe (Evertson et al., 2022, S. 5). Eingeübte Routinen stabilisieren Abläufe und eröffnen adaptive Spielräume der Lehrperson (Marusic, 2023, S. 40).
Prävention bleibt zugleich interaktiv. Monitoring, kurze Unterstützung, Feedback und Redirection sind Teil der laufenden Steuerung (Evertson et al., 2022, S. 2).
Konsistenz baut Vertrauen auf (Evertson et al., 2022, S. 3), und Beziehungen verbessern Kooperation und Klassenklima (Evertson et al., 2022, S. 14). Der „Warm-Demander"-Stil verbindet Anspruch und Unterstützung (Evertson et al., 2022, S. 18).
Motivation ist Voraussetzung für Engagement (Lazarides & Raufelder, 2021, S. 6). Störungen zeigen dann Fehlpassung von Angebot und Nutzung (Marusic, 2023, S. 46) oder Zielunklarheiten (Marusic, 2023, S. 120). Autonomieunterstützung adressiert das Bedürfnis nach Selbstbestimmung (Lazarides & Raufelder, 2021, S. 7), etwa über Wahlmöglichkeiten und informierendes Feedback (Lazarides & Raufelder, 2021, S. 84).
Kooperation entsteht nicht automatisch durch Gruppenbildung (Jurkowski, 2011, S. 5), sondern braucht soziale Kompetenzen (Jurkowski, 2011, S. 1), positive Interdependenz (Jurkowski, 2011, S. 42) und individuelle Verantwortlichkeit (Jurkowski, 2011, S. 43).

4. Konzeption und Durchführung der Maßnahmen

4.1 Herleitung der Maßnahmen aus der Ausgangslage

Die Konzeption der Maßnahmen folgt einem zyklischen Vorgehen des Data Based Decision Making (DBDM), das Ziele, Datensammlung und -interpretation, Umsetzung und Evaluation sowie erneute Dateninterpretation verbindet (Gebhardt, 2023, S. 34). Ausgangspunkt sind die in Kapitel 2 dokumentierten Störungsformen und Kontextbedingungen; denn angemessene Lösungen setzen voraus, zu verstehen, wie das Problem zustande kommt (Nolting, 2012, S. 9).
Als übergeordnetes Ziel wurde eine bessere Passung zwischen unterrichtlichem Angebot und schülerseitiger Nutzung in offenen Phasen gesetzt, weil Unterrichtsstörungen dort besonders dann auftreten, wenn diese Passung nicht gegeben ist (Marusic, 2023, S. 46). Daraus wurden drei Zielkriterien abgeleitet: erstens weniger lernprozessrelevante Unterbrechungen, zweitens mehr selbstständige Steuerung von Arbeitsprozessen und drittens verlässlichere Raum- und Materialnutzung.
Für Ziel 1 dienen als Indikatoren die Häufigkeit aktiver und passiver Störungen pro Arbeitsphase sowie die Anzahl notwendiger Lehrkraft-Redirections. Für Ziel 2 werden mehrere Dimensionen selbstgesteuerten Lernens beobachtet, etwa Zielklarheit, Vorgehensplanung, Partnerwahl und Selbsteinschätzung (Dyrna, 2021, S. 74); zugleich wird der Grad der Fremd-

und Selbststeuerung als Kontinuum festgehalten, um Über- oder Unterstrukturierung sichtbar zu machen (Dyrna, 2021, S. 73). Für Ziel 3 werden Laufwege, Materialstaus und Lautstärkepeaks als Unterbrechungsanlässe protokolliert.

Die Zielkriterien wurden in ein Maßnahmenbündel übersetzt: Regeln/Routinen (A) stabilisieren Erwartungsklarheit, Selbststeuerungs-Scaffolds (B) erhöhen Handlungssicherheit, Raum- und Materialorganisation (C) reduziert Reibung, und kooperative Strukturen (D) sichern Zusammenarbeit. Diese Indikatoren wurden in einem einfachen Beobachtungsbogen für jede offene Phase festgehalten. Dabei bleibt eine professionelle Eingriffsschwelle leitend, weil Lehrkräfte viele Abweichungen ignorieren müssen, um unterrichten zu können (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 12).

4.2 Maßnahmenpaket A: Regeln, Rituale, Routinen

Offene Arbeitsphasen brauchen einen verlässlichen Rahmen. Je offener das Raum- und Lernkonzept, desto strikter müssen gemeinsam geteilte Regeln und Rituale konsequent gelten (Ramseger & Kirch, 2024, S. 95). Ziel war dabei Kooperation statt bloßer Befolgung, also ein Rahmen, der Selbststeuerung ermöglicht (Evertson et al., 2022, S. 9).

Ausgehend von den in Kapitel 2 beschriebenen Unterbrechungen in Arbeitsbeginn, Materialwegen, Lautstärke und Hilfeholen wurden wenige, leicht beobachtbare Regeln formuliert. Spilles empfiehlt dafür eine beschränkte Anzahl, die verständlich und überprüfbar ist (Spilles, 2018, S. 8). Jede Regel wurde in einfachen Beispielen „so sieht es aus“/„so nicht“ geklärt und in den ersten Wochen wiederholt geübt, weil Routinen aktiv gelehrt und eingeübt werden müssen (Evertson et al., 2022, S. 24).

Die Regeln entstanden in einer kurzen Aushandlungsphase mit der Lerngruppe. Gemeinsames Entwickeln und Begründen schafft Orientierung und Sicherheit (Wicki & Törmänen, 2025, S. 226) und ist als Partizipationsaufgabe schulischer Qualitätsentwicklung begründbar (Eikel, 2016, S. 1). Gleichzeitig wurden nicht verhandelbare Grenzen offen benannt, um Alibi-Teilhabe zu vermeiden (Eikel, 2016, S. 19).

Für die Umsetzung wurden feste Rituale verabredet: Startsignal, Materialausgabe über klare Stationen, Lautstärkezeichen, Hilfe-Routine und Übergangsabläufe. Konsistenz in der Reaktion sollte Vertrauen stützen (Evertson et al., 2022, S. 3), wobei Eingriffsschwellen so gesetzt wurden, dass Kleinstabweichungen nicht durch Überreaktion den Unterricht beschädigen (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 14). Damit lässt sich erwarten, dass offene Phasen ruhiger starten, weniger Umlenkungen nötig sind und

Rückkehr in den Lernprozess schneller gelingt. Als Indikatoren dienten die Zeit bis zum Arbeitsbeginn und die Zahl der Erinnerungen.

4.3 Maßnahmenpaket B: Selbstständigkeit durch Strategien, Ziele, Feedback/Coaching

In den offenen Arbeitsphasen zeigte sich in der Ausgangslage vor allem dann Off-Task-Verhalten, wenn Ziele unklar blieben oder wenn Schüler*innen bei Schwierigkeiten lange ohne Orientierung waren. Ziel dieses Pakets ist daher, Selbststeuerung als „bewusste, planmäßige und absichtliche Aktivität“ sichtbar einzuüben (Dyrna, 2021, S. 67) und Zielunklarheiten als Störungsquelle zu reduzieren (Marusic, 2023, S. 120).

Als erster Schritt wurde jede offene Phase mit einem kurzen Ziel-Check-in eröffnet. Die Lernenden formulierten ein persönliches Arbeitsziel und einen nächsten Handlungsschritt auf einer Planungszeile (Ziel, Aufgabe, Zeitfenster). Damit werden mehrere Steuerungsdimensionen adressiert, die selbstgesteuertes Lernen als mehrdimensional beschreibt (Dyrna, 2021, S. 74), ohne die Wahlmöglichkeiten im Setting einzuschränken.

Zweitens wurden Strategien für typische Arbeitssituationen explizit modelliert. Dabei wurden mentale Schritte laut gemacht, um Strategiewissen zugänglich zu machen (Philipp, 2014, S. 18), weil Selbstregulation erlernbar ist und gelernt werden muss (Philipp, 2014, S. 9). Die Einübung folgte dem gestuften Ablauf Zeigen – gemeinsam anwenden – selbst anwenden (Gebhardt, 2023, S. 88).

Drittens wurden Inputs bewusst kurz gehalten und an klaren Beispielen gesichert. Direkte Instruktion soll zusätzliche kognitive Belastungen vermeiden (Gebhardt, 2023, S. 90), sodass die anschließende Selbsttätigkeit eher in Lernzeit als in Such- und Wartezeit mündet.

Viertens wurde Feedback als laufendes Coaching organisiert. Während der Arbeitsphase gab es kurze, zeitnahe Rückmeldungen, weil unmittelbare Korrektur und Verstärkung Arbeitsverhalten stabilisieren können (Gebhardt, 2023, S. 90). Bei wiederholten Regel- oder Arbeitsabbrüchen wurden statt Strafen kurze Zielvereinbarungen genutzt, um Selbstkontrolle anzuleiten (Marusic, 2023, S. 41, 128).

Ergänzend wurde am Ende ausgewählter Stunden regelmäßig ein kurzes, anonymes Mini-Feedback eingeholt, weil eine offene Feedbackkultur Reflexion und Optimierung der nächsten Versuche unterstützt (Denner, 2018, S. 44). Da Strategien wiederholt geübt werden müssen (Killus, 2025, S. 7), wird erwartet, dass mehr Lernende Aufgaben selbstständig starten, seltener in Hilflosigkeit abgleiten und offene Phasen dadurch insgesamt ruhiger verlaufen.

4.4 Maßnahmenpaket C: Raum- und Materialorganisation

Die Raumgestaltung wurde als eigener Präventionshebel geplant, weil das Arrangieren des physischen Settings ein logischer Startpunkt des Classroom Managements ist und potenzielles Fehlverhalten vorbeugen kann (Evertson et al., 2022, S. 36). In offenen Phasen sollte der Raum Leerlauf reduzieren, der in Übergängen „dead time“ und Unruhe erzeugt (Evertson et al., 2022, S. 5).

Ich richtete drei klar markierte Arbeitszonen ein: eine Ruhezone, eine Kooperationszone und eine Material-/Bewegungszone. Dabei wurden bewusst Verkehrsflächen und Ablenkungsorte (z. B. „high traffic“) identifiziert und von Stillarbeitsplätzen getrennt (Evertson et al., 2022, S. 36). Als Indikatoren wurden kurze Übergänge, weniger Laufwege und weniger Unterbrechungen durch Such- und Tauschprozesse festgelegt.

Für die Materiallogistik galt, dass Material erreichbar sein muss, ohne andere auf dem Weg zu stören (Ramseger & Kirch, 2024, S. 223). Gleichzeitig wurde visuelle Reizreduktion durch Entrümpelung genutzt, da vollgehängte Flächen Stress auslösen können (Ramseger & Kirch, 2024, S. 222).

Akustisch wurde früh gezielt gegengesteuert, weil Lärm und Halligkeit zu schneller Ermüdung und Leistungsbeeinträchtigung führen (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2014, S. 6) und sich Lautstärke über den Lombard-Effekt aufschaukeln kann (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2014, S. 8). Vor diesem Hintergrund wurde Arbeitsplatzwahl zugelassen, weil sie Störungen reduziert und Orientierung durch Raumstruktur sichern kann (Ramseger & Kirch, 2024, S. 227–228).

4.5 Maßnahmenpaket D: Kooperatives Arbeiten sozialkompetent absichern

Kooperative Phasen waren in der Ausgangslage ein wiederkehrender Ort für Störungen der Schüler-Schüler-Interaktion. Deshalb wurde Kooperation nicht als „von selbst entstehend“ behandelt, denn es reicht nicht aus, Lernende zu einer Gruppe zusammenzusetzen und darauf zu hoffen, dass Zusammenarbeit automatisch gelingt (Jurkowski, 2011, S. 5). Zugleich wurden soziale Kompetenzen als notwendige Lernvoraussetzung markiert, die im Unterricht aktiv abgesichert werden muss (Jurkowski, 2011, S. 1).

Aufgaben wurden so formuliert, dass positive Interdependenz entsteht, also das Ziel nur gemeinsam erreichbar ist (Jurkowski, 2011, S. 42). Parallel wurde individuelle

Verantwortlichkeit gesichert, indem jedes Gruppenmitglied ein eigenes Teilprodukt abgab; damit wird soziales Faulenzen erschwert (Jurkowski, 2011, S. 43).

Zur Entlastung in offenen Phasen kamen kurze Kooperationsskripts zum Einsatz, die Gesprächsbeiträge und Arbeitsschritte sequenzierten (Jurkowski, 2011, S. 196, 198). Die Skripts blieben bewusst minimal, weil eine zu starke Struktur natürliche Interaktion einschränken kann (Jurkowski, 2011, S. 200). Rollen wie Zeitwächterin, Protokoll und Sprecherin machten Erwartungen beobachtbar und ermöglichten eine schrittweise Verantwortungsübergabe an die Lernenden (Marusic, 2023, S. 51).

Nach jeder Gruppenphase folgte eine kurze Reflexion des Gruppenprozesses, weil diese Reflexion als Merkmal kooperativen Lernens gilt (Jurkowski, 2011, S. 45); damit sollten Beteiligung und Teilhabe in offenen Formaten stabiler und verlässlicher planbar werden (Reicher, 2025, S. 51).

5. Reflexion der Maßnahmen

5.1 Evaluationsdesign und Datengrundlage

Die Evaluation orientierte sich am Data Based Decision Making als zyklischem Prozess: Ziele klären, Daten sammeln und interpretieren, Maßnahmen umsetzen und evaluieren, danach erneut Daten deuten (Gebhardt, 2023, S. 34). Damit wurde die Wirkung der Präventionspakete in offenen Phasen nicht als Endpunkt, sondern als fortlaufende Rückkopplung angelegt. Die Indikatoren bilden nur lernzeitrelevante Unterbrechungen ab und markieren nicht jede Normabweichung als Störung (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 12).

Erhoben wurden drei Datensäulen. Erstens systematische Unterrichtsbeobachtungen mit einem kurzen Raster zu Störungsformen und zu Lernunterbrechungen sowie einem Zeitstichproben-Notat zur produktiven Arbeitszeit. Zweitens Schüler*innen-Feedback (anonyme Kurzabfrage) zu Verständlichkeit der Ziele, Hilfeholen und wahrgenommener Selbstständigkeit; dies folgt der Idee einer offenen Feedbackkultur, die Weiterentwicklung ermöglicht (Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, 2018, S. 44). Drittens Selbst- und Kollegialreflexion mit Leitfragen und Prompts, um Beobachtungen nicht vorschnell zu deuten (Mientus et al., 2023, S. 22).

Die Datenerhebung erfolgte vor der Umsetzung, nach zwei Wochen und nach fünf Wochen, weil Verlaufsdiagnostik mehrere Messzeitpunkte benötigt (Gebhardt, 2023, S. 28). Feedback wurde als Rückmeldung genutzt, die künftige Prozessdurchläufe reguliert (Mientus et al., 2023,

S. 224). Insgesamt wird damit eine realistische, aber nachvollziehbare Datengrundlage geschaffen, deren Grenzen in subjektiven Einschätzungen und fehlender Kontrollgruppe liegen im Schulalltag.

5.2 Ergebnisse

Verglichen wurden drei Messzeitpunkte (T0 vor Beginn, T1 nach zwei Wochen, T2 nach fünf Wochen). Datengrundlage waren Beobachtungsprotokolle, kurze Schüler*innen-Rückmeldungen und Laufzettel-Notizen. Als Unterrichtsstörung wurde jede Unterbrechung von Lern- und Entwicklungsprozessen im offenen Arbeiten verstanden (Marusic, 2023, S. 192). Gezählt wurden Übergangs-Unterbrechungen, Lautstärke-Ermahnungen und direkte Hilferufe an die Lehrkraft. Zusätzlich wurde erfasst, ob Lernende ein Arbeitsziel im Laufzettel notierten. Im Vergleich zu T0 zeigten sich bei T1 und T2 weniger Unterbrechungen in Übergängen. Arbeitsbeginn, Materialholen und Wechsel der Sozialform liefen häufiger ohne Zurufe und Suchzeiten. Lärmspitzen traten weiter auf, wirkten aber kürzer, weil Routinen den Wiedereinstieg erleichterten (Marusic, 2023, S. 40).

Die Lernzeit stabilisierte sich dadurch, dass die erste durchgehende Arbeitssequenz früher begann und weniger Klärungsfragen an die Lehrkraft gerichtet wurden. Gleichzeitig blieb die Lernzeit bei Zielunklarheiten fragil, wie es für offene Phasen beschrieben ist (Marusic, 2023, S. 52).

Selbstständigkeit zeigte sich nicht global, sondern in einzelnen Steuerungsdimensionen (Dyrna et al., 2021, S. 74). Häufiger wurden Ziele notiert und der Hilfeweg genutzt; bei Zeiteinteilung und kooperativer Abstimmung blieb mehr Fremdsteuerung nötig, was das Kontinuum zwischen Fremd- und Selbststeuerung sichtbar macht (Dyrna et al., 2021, S. 73). Tabelle 5.2 zeigt die Indikatoren.

***Tabelle 1**: Veränderungen zentraler Indikatoren in offenen Lernphasen*

Bereich	**Veränderung T0→T2**	**Literatur-Anker**
Übergänge	weniger Unterbrechungen	(Marusic, 2023, S. 192)
Lautstärke	Spitzen kürzer	10 dB(A) ≙ Halbierung (Fardel et al., 2014, S. 8)
Lernzeit	früherer Arbeitsstart	15 min → 1,5 h (Meinokat & Wagner, 2025, S. 277)
Selbstständigkeit	Ziele/Hilfeweg ↑; Zeitplanung ↔	(Dyrna et al., 2021, S. 73–74)

Damit wird deutlich, dass Struktur Übergänge und Hilfeverhalten spürbar stabilisierte.

5.3 Diskussion

Die in 5.2 beschriebenen Veränderungen lassen sich vor allem über eine verbesserte Passung zwischen Angebot und Nutzung erklären. Dort, wo Aufgaben, Materialwege und Hilfesysteme klarer waren, brauchten Schüler*innen weniger Unterbrechungen und zeigten häufiger eigenständige Arbeitsentscheidungen. Das stützt die Annahme, dass Unterrichtsstörungen typischerweise dann entstehen, wenn diese Passung nicht gelingt (Marusic, 2023, S. 46).

Gleichzeitig blieb sichtbar, dass Offenheit und Struktur nicht automatisch zusammenpassen, sondern als Spannungsverhältnis gestaltet werden müssen (Mientus et al., 2023, S. 142). In Phasen mit zu vielen gleichzeitigen Wahlmöglichkeiten stieg die Such- und Abstimmungszeit, was Lernzeit kostete und neue Anlasspunkte für Störungen schuf. Umgekehrt zeigte sich, dass sehr eng geführte Schritte zwar Ruhe erzeugen können, aber die Selbststeuerung eher auf dem Pol der Fremdsteuerung halten (Dyrna, 2021, S. 73).

Für den nächsten Zyklus werden Störungen daher konsequent als diagnostische Hinweise genutzt. Wenn Unruhe, häufiges Aufstehen oder wiederholtes Nachfragen auftreten, ist das ein Signal für Rhythmisierung oder für eine Verdichtung von Scaffolds, statt primär für Sanktionen (Marusic, 2023, S. 154; Marusic, 2023, S. 192).

Methodische Grenzen ergeben sich aus der schulischen Alltagserhebung. Die Daten stammen aus wenigen Messzeitpunkten und sind durch Beobachterperspektiven, Tagesform und Raumfaktoren beeinflusst. Außerdem gilt, dass nicht jede Normabweichung bearbeitet werden muss; selektives Nicht-Eingreifen schützt oft den Lernfluss (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 12). Umgekehrt kann zu viel, zu sichtbare Intervention Lernzeit verbrauchen und Unterricht beschädigen (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 14).

Konkret bedeutet das für die Weiterarbeit: Ziele und Erfolgskriterien werden zu Beginn offener Phasen knapper visualisiert, Hilfeholen wird entlastet, und Übergänge werden stärker getaktet, um Suchzeiten zu reduzieren. Parallel werden mehr Messzeitpunkte eingeplant, um Entwicklungen verlässlicher zu sehen (Gebhardt, 2023, S. 28). Unter Ungewissheit bleibt Reflexion damit der Modus, in dem aus Daten und Theorie handlungsfähige nächste Schritte entstehen (Rothland, 2023, S. 86).

6. Persönliche Professionalisierung

6.1 Professionelle Rolle in offenen Lernformaten

Offene Lernformate verschieben Verantwortung in Richtung Schüler*innen, ohne dass die Lehrkraft an Bedeutung verliert. Gerade hier wird Klassenführung zur Voraussetzung dafür, dass Engagement und Kooperation entstehen und Lernen überhaupt stattfinden kann (Evertson et al., 2022, S. 2).

Für mich bedeutet Autorität in offenen Phasen daher weniger Kontrolle einzelner Handlungen als klare Orientierung: Erwartungen sind sichtbar, Wege sind kurz, und ich bin präsent. Classroom Management ist dabei immer auch relational; ich muss einzelne Schüler*innen und die Gruppe kennen, um angemessen zu steuern (Evertson et al., 2022, S. 2).

Verlässlichkeit ist in offenen Settings ein zentraler Schutzfaktor, weil sie Unsicherheit reduziert und Vertrauen aufbaut; dafür brauche ich konsistente Reaktionen auf Regelverstöße und gleichbleibende Routinen (Evertson et al., 2022, S. 3). Gleichzeitig soll Führung unterstützend bleiben: Der „Warm Demander"-Stil verbindet hohen Anspruch mit Akzeptanz und Unterstützung und passt damit zu Phasen, in denen Selbstständigkeit wachsen soll (Evertson et al., 2022, S. 18).

Beziehungsarbeit ist deshalb kein Zusatz, sondern Teil des Managementplans; stabile Beziehungen erleichtern Kooperation und machen Korrekturen leichter annehmbar (Evertson et al., 2022, S. 32). In der konkreten Arbeit heißt das, dass ich in offenen Arbeitszeiten kurze Coaching-Gespräche führe und Schülerinnen und Schüler dabei unterstütze, sich selbst zu kontrollieren, statt Verhalten nur zu sanktionieren (Marusic, 2023, S. 41).

Damit diese Haltung im Alltag trägt, übe ich einen gelassenen, unaufgeregten Umgang mit unvermeidlichen Störungen und erweitere mein Repertoire an kleinen, klaren Reaktionen (Klaffke, 2022, S. 7–8). Zugleich prüfe ich meine Erwartungen, weil Überzeugungen mein Handeln in offenen Formen prägen (Marusic, 2023, S. 43).

6.2 Meta-Reflexivität

In offenen Lernphasen deute ich Störungen schnell über die Verhaltensbrille: Wer macht gerade was, wer hält Regeln nicht ein. Diese Sicht ist handlungsnah, birgt aber das Risiko, Störungen vorschnell zu personalisieren, obwohl Störungen nicht mit „Störern" gleichgesetzt werden dürfen (Nolting, 2012, S. 18).

Als zweite Brille nutze ich die Passungslogik: Ich frage, ob Angebot, Unterstützung und Nutzung zusammenpassen. Damit rücke ich Gestaltungsmöglichkeiten in den Vordergrund und

überprüfe einseitige Ursachenzuschreibungen, die als dysfunktional beschrieben werden (Marusic, 2023, S. 198).

Die Raumbrille (Akustik, Wege, Zonen) hilft mir, Unterbrechungen in offenen Settings nicht nur als Disziplinproblem zu behandeln. Gleichzeitig blendet sie leicht Beziehungsaspekte aus, wenn ich zu stark an Stellschrauben im Setting glaube.

Meta-reflexiv wird es dort, wo ich meine Brillen selbst zum Gegenstand mache und frage, welche Annahmen mein Handeln steuern. Rothland beschreibt Meta-Reflexivität als Heraustreten aus der Reflexionssituation und als bewusste Relationierung unterschiedlicher Perspektiven, weil keine Theorie Praxis vollständig anleiten kann (Rothland, 2023, S. 83, 85, 87, 91).

Für meine weitere Arbeit bedeutet das, dass ich nach Störungen zunächst zwei Deutungen parallel prüfe – Verhalten und Passung – und erst dann reagiere. So vermeide ich schnelle Schuldzuweisungen und sehe eigene Anteile, um unter Unsicherheit orientiert zu bleiben (Rothland, 2023, S. 86). 6.3 Konkreter Entwicklungsplan (nächste Schritte)

Für die nächsten Wochen plane ich, meine präventive Klassenführung in offenen Phasen über wenige, klar beobachtbare Prozeduren weiter zu stabilisieren. Solche kleinen Verhaltensänderungen sind leichter umzusetzen als große didaktische Umbauten (Groot-Wilken & Koerber, 2019, S. 27).

Erstens führe ich zwei feste Routinen ein, die bereits angelegt sind: einen Start-Check-in (Ziel, Material, Lautstärke) und eine einheitliche Hilfehol-Regel. Beide Routinen übe ich über mehrere Stunden konsequent ein und halte dabei schriftlich fest, wann sie tragen und wann nicht.

Zweitens etabliere ich eine wöchentliche Feedbackschleife: ein kurzes, anonymes Schülerinnen-Feedback plus ein kollegiales Kurzfeedback nach Hospitationen, weil eine offene Feedbackkultur Optimierungsschritte überhaupt erst ermöglicht (Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, 2018, S. 44). Dazu suche ich verbindliche Absprachen mit der Fachleitung und Parallelkolleginnen, da Kooperation als Professionalitätsstandard gesetzt ist (Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, 2018, S. 45).

Drittens filme ich zwei fünfminütige Sequenzen aus der Arbeitsphase und werte sie fallbasiert aus (Marusic, 2023, S. 212). Für die Auswertung nutze ich Leitfragen, um Reflexion als strukturiertes Analysieren mit Professionalisierungsziel zu sichern (Mientus et al., 2023, S. 4).

Viertens plane ich jede Veränderung als Mini-Transfer: erproben, Feedback einholen, nachjustieren, wie es für Transfer beschrieben wird (Groot-Wilken & Koerber, 2019, S. 20), sodass der nächste Zyklus konsequenter wird.

7. Fazit

Diese Arbeit fragte, wie in meiner Lerngruppe präventive Maßnahmen in offenen Lernformaten Störungen reduzieren und Selbstständigkeit stärken können. Das ist relevant, weil Störungen Lernzeit und damit Lernerfolg verringern (Klaffke, 2022, S. 9) und Klassenführung dafür ein zentraler Hebel bleibt (Nolting, 2012, S. 15).

Für offene Phasen war ein lernprozessbezogener Begriff leitend: Störungen sind Unterbrechungen von Lern- und Entwicklungsprozessen (Marusic, 2023, S. 192). Daraus folgt, dass Diagnose und Passungsfragen (Aufgaben, Unterstützung, Sozialform, Raum) wichtiger sind als Zuschreibungen an einzelne Schüler*innen.

Allgemein zeigt sich, dass Offenheit nur mit verlässlichen Regeln, Ritualen und konsequenter Einübung tragfähig wird (Ramseger & Kirch, 2024, S. 95). Der Raum wirkt dabei mit: Orientierung, Zonen und kurze Materialwege begrenzen Ablenkung (Evertson et al., 2022, S. 36; Ramseger & Kirch, 2024, S. 228).

Selbststeuerung bleibt zugleich ein präventiver Schlüssel, weil sichtbare Verantwortung und Mitentscheidung mit weniger störendem Verhalten zusammenhängen können (Marusic, 2023, S. 4). Selbstgesteuertes Lernen ist zielgerichtet und mehrdimensional (Dyrna, 2021, S. 74) und liegt auf einem Kontinuum zwischen Fremd- und Selbststeuerung, weshalb Anleitung dosiert bleiben muss (Dyrna, 2021, S. 73).

Kontextgebunden war, welche Eingriffsschwellen, Raumarrangements und Coachingformate in meiner Lerngruppe trugen; professioneller Realismus half, weil nicht jede Abweichung bearbeitet werden sollte und Überreaktionen Unterricht beschädigen können (Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 2015, S. 12, 14). Prävention bleibt damit ein wiederkehrender DBDM-Zyklus aus Zielsetzung, Datennutzung, Umsetzung und Evaluation im Unterricht (Gebhardt, 2023, S. 34), der eine meta-reflexive, beziehungsorientierte Haltung unter Unsicherheit verlangt (Meinokat & Wagner, 2025, S. 266; Rothland, 2023, S. 86).

Literaturverzeichnis

Barsch, S. (2025). Inclusive history education. Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/2635

Killus, D. (2025). Selbstständigkeit beim Lernen und Handeln in Schule. Hamburg macht Schule, 37(3), 4–7.

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung. (2014). Sichere Schule: Unterrichtsraum. https://www.sichere-schule.de

Dyrna, J. (2021). Selbstgesteuertes Lernen: Begriffsbestimmung und Operationalisierung. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achatz, & T. Köhler (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: Ein Handbuch für Theorie und Praxis (S. 65–83). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993643

Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Poole, I. R. (2022). Classroom management for elementary teachers (11. Hrsg.). Pearson.

Gebhardt, M. (2023). Pädagogische Diagnostik: Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und interpretieren für individuelle Förderung (Version 0.1). Universität Regensburg. https://doi.org/10.5283/epub.54073

Groot-Wilken, B., & Koerber, R. (Hrsg.). (2019). Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte. wbv Publikation.

Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. (2015). Falltiefen: Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft (1. Ausgabe, Konflikte im Unterricht). Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Jurkowski, S. (2011). Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen. Kassel University Press.

Klaffke, T. (2022). Unterrichtsstörungen – Prävention und Intervention: Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik. Friedrich Verlag.

Lazarides, R., & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten: Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31064-6

Marusic, C. (2023). Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen: Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41700-0

Meinokat, P., & Wagner, I. (2025). Classroom disruptions and classroom management in learning factory settings at vocational schools. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 12(2), 266–288. https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.2.5

Mientus, L., Klempin, C., & Nowak, A. (Hrsg.). (2023). Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch – phasenübergreifend – interdisziplinär. Universitätsverlag Potsdam. https://doi.org/10.25932/publishup-59171

Nolting, H.-P. (2012). Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung (10., komplett überarb. Aufl.). Beltz.

Philipp, M. (2014). Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln (Pädagogik praxis). Beltz.

Ramseger, J., & Kirch, M. (Hrsg.). (2024). Lernräume und Schularchitektur: Grundschule mit Kindern neu denken, neu planen, neu gestalten. Grundschulverband.

Reicher, H. (2025). Partizipation in Schulen realisieren: Konzepte, Studien und Möglichkeitsräume. In Gigerl & Wierzbicka (Hrsg.), Partizipativ? Demokratisch? Gesellschaft im Wandel! (S. 43–56). Leykam. https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0592-2-5

Rothland, M. (2023). Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ in der Perspektive der Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen: Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven (pp. 83–105). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-4

Spilles, M. (2018). Lernen, Verhalten, soziale Integration: Welche Chancen bieten peer-gestützte Lernverfahren für Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen? Empirische Inklusionsforschung für die Praxis, 5, 1–12. https://doi.org/10.25932/publishup-67413

Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wicki, M. T., & Törmänen, M. R. K. (Hrsg.). (2025). Bildung für alle stärken – Improve Education for All: Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen – A Handbook for Evidence-Based Development of Inclusive Schools. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6167