

**ATUS-Tagung 2018**  
**„Berufliche Kompetenzen professionell trainieren“**

09. und 10.03.2018 in Braunschweig

Tagungsbeiträge

**Bastian Carstensen**

(Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik)

**Sozial-emotionale Kompetenz von angehenden Lehrkräften: Konzeption und Evaluation eines Trainings**

Das Gelingen der sozialen Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen (SuS) ist zum einen prädiktiv für das Wohlbefinden und die Motivation von Lehrkräften. Zum anderen zeigt sich für SuS ein Zusammenhang zu größerem Engagement, mehr Interesse sowie größeren Lernerfolgen. Entsprechend wird die Qualität der sozialen Interaktionen zwischen Lehrkräften und SuS als zentrales Unterrichtsmerkmal verstanden. Die sozial-emotionale Kompetenz von Lehrkräften wurde als wichtige Voraussetzung für die Etablierung und Aufrechterhaltung positiver Interaktionen vorgeschlagen. Sie umfasst Kenntnisse über Emotionen und soziale Interaktionen, die angemessene Regulation eigener und fremder Emotionen sowie den Einbezug der Bedürfnisse der Interaktionspartner in das eigene Handeln. Aus zahlreichen definitorischen Ansätzen zur sozial-emotionalen Kompetenz kristallisieren sich die wissens- und fähigkeitsbasierten Kernbereiche Wissen über Emotionen, Regulation von Emotionen und soziale Fähigkeiten heraus. Während bereits positiv evaluierte Trainings im sozial-emotionalen Kompetenz-spektrum für Lehrkräfte konzipiert wurden, mangelt es an Angeboten, die angehende Lehrkräfte schon im Studium prospektiv auf die spezifischen, sozialen Herausforderungen des Berufs vorbereiten.

Im geplanten Beitrag sollen die Inhalte des Trainings, die didaktische Herangehensweise sowie Evaluationsergebnisse dargestellt werden. Das Training umfasst zwölf inhaltliche Sitzungen und kann innerhalb eines Semesters absolviert werden. Die Inhalte beziehen sich auf die oben genannten Kernbereiche der sozial-emotionalen Kompetenz, z.B. psychologische Emotionstheorien, Bedeutung von Emotionen im Schulkontext, Strategien zur Emotionsregulation, Perspektivenübernahme, Wahrnehmungsverzerrungen, das angemessene Durchsetzen eigener Ziele oder den Umgang mit Konflikten. Neben der Vermittlung theoretischen Wissens beinhaltet das Training praktische Elemente, welche die Elaboration und den Transfer des Gelernten fördern sollen. Die Evaluation umfasste die Reaktion der Teilnehmenden auf das Trainingsangebot sowie die Effektivität des Trainingsprogramms hinsichtlich der Förderung des Wissens über Emotionen, der Regulation von Emotionen sowie den sozialen Fähigkeiten.

Die Evaluation basiert auf einem quasi-experimentellen Studiendesign mit Kontrollbedingung und drei Messzeitpunkten (N = 207). Die Reaktion der Studierenden wurde über Angaben zur Zufriedenheit und zur

wahrgenommenen Relevanz der Inhalte fortlaufend erhoben. Für Teile der Stichprobe wurden Fremdb Berichte zu sozialen Fähigkeiten von regelmäßigen Kontaktpersonen eingeholt. Desweiteren schätzten Teile der Stichprobe wiederholt ihr Wohlbefinden im Rahmen eines Tagebuchs ein. Angaben zur Zufriedenheit und wahrgenommenen Relevanz wurden deskriptiv ausgewertet. Fehlende Werte zu t1 und t2 wurden mittels multipler Imputation geschätzt. Die imputierten Datensätze wurden durch t-Tests für abhängige Stichproben (Messwdh.) getrennt für Experimental- und Kontrollbedingung analysiert. Zur Erfassung längerfristiger Effekte des Trainings wurden die Originaldaten von t2 und t3 auf Unterschiede getestet. Ebenso wurden die aggregierten Tagebuchdaten analysiert.

Die Reaktion der Teilnehmenden auf das Training fällt mit hohen Zufriedenheitswerten und einer hohen wahrgenommenen Relevanz der Inhalte positiv aus. Während sich für die Kontrollbedingung zu keinem Messzeitpunkt signifikante Veränderungen ergaben, schätzten die Trainingsteilnehmer/-innen sich nach dem Training besser hinsichtlich der Regulation von Emotionen ein. Zudem zeigten sich Verbesserungen in den selbsteingeschätzten sozialen Fähigkeiten; diese wurden zum Teil durch den Fremdb Bericht bestätigt. Die Analyse der Tagebuchdaten zeigte signifikant höhere Werte für das Wohlbefinden zum zweiten Messzeitpunkt. Hinsichtlich des Wissens über Emotionen ergaben sich keine signifikanten Veränderungen. Der dritte Messzeitpunkt weist auf eine Stabilität der Trainingseffekte hin.

Auf Literaturangaben wurde aus Platzgründen verzichtet; diese reiche ich auf Anfrage gerne nach.

Beteiligte Co-Autoren:

Dr. Michaela Köller, Institut für Pädagogisch-Psychologische Lehr- und Lernforschung (IPL) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Prof. Dr. Uta Klusmann, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Kiel

**Gregor Damnik, Claudia Dotzler, Hermann Körndle & Susanne Narciss**

(Technische Universität Dresden)

### **Training zur Aufgabenkultur - Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und einsetzen können**

#### Trainingsziel und -adressaten

Eine der wichtigsten Kompetenzen, über die Lehrkräfte an Schulen verfügen sollten, ist Lernende zu einer aktiven und konstruktiven Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten anzuregen. Zu diesem Zweck können Lehrende vor allem Lernaufgaben einsetzen (Brophy, 2000; Lipowsky, 2008). Wie Aufgaben jedoch effektiv im Unterricht genutzt werden können, lernen sie während ihrer Ausbildung selten (vgl. Leuders, 2015). Ziel des hier beschriebenen Trainings ist es somit, diese Kompetenzen an die Adressatenschaft der Lehramtskandidaten zu vermitteln.

#### Trainingsinhalte und -methoden

Durch die Inhalte im Training sollen die Lehramtskandidaten in der Lage sein, Lernaufgaben systematisch auszuwählen und zu überarbeiten sowie in die Planung ihrer Unterrichtsstunden einzugliedern. Ferner sollten sie nach dem Training Aufgabensets im Sinne einer Differenzierung von Leistungsvoraussetzungen ihrer Lernenden verwenden können. Zur Vermittlung wird dabei das Konzept des flipped classrooms genutzt (Bergmann & Sams, 2012).

#### Trainingsaufbau und -ablauf

Das Training besteht aus vier Modulen mit insgesamt 14 einzelnen Terminen. Im Sinne von flipped classroom setzen sich die ersten drei Module wiederum aus individuellen Vorbereitungsphasen und Präsenzphasen zusammen. In den Vorbereitungsphasen erarbeiten sich die Lehramtsstudierenden wichtiges Grundlagenwissen, welches sie dann in den Präsenzphasen aktiv und mit der Unterstützung durch den Dozierenden ausprobieren können. Im vierten Modul planen die Studierenden selbstständig eine Lehreinheit mit den dazugehörigen Lernaufgaben. Dazu müssen sie ihr vorher erworbenes Wissen zur Anwendung bringen.

#### Trainingsplan

Modul 1 (6 Termine): Ziele des Trainings, allgemeine Qualitätsbeurteilung von Aufgaben, Prüfung der Aufgabengültigkeit, kognitive Aufgabenanalyse, Auswahl von Aufgaben, Aufgabenkultur

Modul 2 (2 Termine): Differenzierung mittels Aufgabensets

Modul 3 (3 Termine): Überarbeitung von Aufgaben, Nutzung von typischen Fehlern der Lernenden, Erstellung eines Erwartungsbildes

Modul 4 (3 Termine): Planung einer Lehreinheit mit den dazugehörigen Aufgaben

#### Evaluation des Trainings

Der Erfolg des Trainings wird mit Hilfe des Evaluationskonzeptes nach Kirkpatrick beurteilt. Zu mehreren Zeitpunkten werden die Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Zufriedenheit, ihres Wissens sowie ihrer Transfererwartung befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung werden stetig genutzt, um das Training weiterzuentwickeln und zu verbessern. Im März 2018 können Ausschnitte dieser Evaluation neben dem Trainingsinhalten und -aufbau präsentiert werden.

#### Quellen

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom. Washington: ISTE.

Brophy, J. (2000). Teaching. Brüssel: International Academy of Education.

Lipowsky, F. (2008). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Eds.), Pädagogische Psychologie (pp. 73-102). Heidelberg: Springer.

Leuders, T. (2015). Aufgaben in Forschung und Praxis. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme, & H.-G. Weigand (Eds.), Handbuch Mathematikdidaktik (pp. 435-460). Heidelberg: Springer.

**Claudia Dotzler, Gregor Damnik, Hermann Körndle, Susanne Narciss**

(Technische Universität Dresden)

### **Training zu formativem Feedback in Lehr-Lernsituationen mit Microteaching**

#### Trainingsziele und -adressaten

Der Einsatz formativen Assessments und Feedbackstrategien gehört zu den zentralen Gelingensfaktoren für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse (z.B. Hattie, 2009; Shute, 2008). Ziel des vorliegenden Trainings ist es daher, mit Lehramtsstudierenden schrittweise und praxisorientiert deren Kompetenzen in diesem zentralen unterrichtlichen Handlungsfeld auf- bzw. auszubauen. Die Studierenden sollen am Ende in der Lage sein, auf die Anwendung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und psychologischer Erkenntnisse zur Gestaltung formativer Feedbackstrategien zurückzugreifen sowie eigenständig Feedback für verschiedene Lehr- und Lernsituationen zu erarbeiten, durchzuführen und zu reflektieren. Zielgruppe des Trainings sind Lehramtsstudierende aller Fächer und Schularten.

#### Trainingsinhalte und -methoden

Inhaltlich fokussiert das Training auf den Bereich Feedback. Es bietet eine Synthese von theoretischen Grundlagen mit praxisorientierten Übungen. Genutzt wird unter anderem das Konzept des an der Stanford Universität entwickelten "Microteaching" (Allan & Ryan, 1972). Dabei wird die Lehrkompetenz der Studierenden in Lehrversuchen mit reduzierter Komplexität geschult (Dauer: 5-10 min, Anzahl der Schüler < 10). Der Prozess der Auswertung wird durch den Einsatz von Videofeedback unterstützt.

#### Trainingsaufbau, -ablauf und Trainingsplan

Das Training ist auf insgesamt 14 Veranstaltungen à 90 Minuten ausgelegt und lässt sich in zwei übergeordnete Blöcke teilen. Im ersten Block (Termine 1-6) liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung des theoretischen Grundlagenwissens zum Handlungsbereich Feedback, im zweiten Block (Termin 7-14) auf der praktischen Anwendungen der theoretischen Grundlagen in tatsächlichen Lehr-Lernsituationen. Eine Übersicht über den Ablauf mit den wichtigsten Inhalten der Blöcke ist im Folgenden stichpunktartig dargestellt.

Block 1 (6 Termine): Theoretische Grundlagen zum Handlungsbereich Formatives Feedback; behandelte Themen: das Interactive Two-Feedback-Loops Model (ITFL-Modell; Narciss, 2006), Feedbackregeln, Feedbackinstrumente, Kompetenzorientierung als handlungsleitende Ausrichtung, Bearbeitung ausgewählter Fallbeispiele

Block 2 (8 Termine): Praktische Anwendung der theoretischen Grundlagen im Microteaching; Wahl einer Feedbacksituation aus einem Pool -> interindividuelle Adaption auf studiertes Fach und Klassenstufe -> Planung einer Feedbackstrategie für gewählte Situation, Durchführung der Planung im Peerteaching und Auswertung unter Einbezug internen und externen Feedbacks -> Überarbeitung der Planung und Wiederholung des Microteaching

### Evaluation des Trainings

Als grundlegendes Modell für die Auswertung liegt das Evaluationsmodell von Kirkpatrick zugrunde. Die Wirksamkeit des Trainings wird u.a. mittels Vergleichs von in Prä- und Posttest erhobenen Daten untersucht. Diese beinhalten sowohl das deklarative Wissen der Teilnehmer zu den behandelten Themen und den Transfer der erworbenen Inhalte als auch subjektive Daten wie Zufriedenheit.

**Ulrike Feine, Jens Reißmann, Thomas Ritschel**

(Wenigenjenaer Gemeinschaftsschule Jena, Formen. Finder)

**Fachliches Verstehen und LehrROUTINEN – Training für Verständnisintensives Lernen für Lehrer\*innen und Schüler\*innen (TraVeL)**

Das Fortbildungskonzept „TraVeL“ ist ein lerntheoretischer und fortbildungsdidaktischer Ansatz, der die Beziehungen von Verstehensprozessen der Schüler\*innen und Lehrer\*innen in den Mittelpunkt stellt. Im Ansatz des Verständnisintensiven Lernens wird dieser Prozess mit dem „Verstehen zweiter Ordnung“ beschrieben – bei dem die Lehrenden ihre Fachroutinen in ein co-konstruktives Verhältnis zum Verstehen der Schüler\*innen setzen und Verstehensprozesse anregen (Tiefenstrukturen des Unterrichtens). Im Trainingsansatz „TraVeL“, den wir im Jahr 2017 mit 15 Lehrer\*innen erprobt haben, stehen drei Fragestellungen im Mittelpunkt:

Erstens: Wie können Lehrpersonen darin unterstützt werden, ihre subjektiven fachlichen Routinen verständnisintensiv zu reflektieren?

Zweitens: Wie können die fachlichen alltagstauglichen Denkmuster der Schüler\*innen im Unterricht sichtbar gemacht werden?

Drittens: Wie können Lehrer\*innen und Schüler\*innen mit der Vielfalt an visualisierten Denkmustern im Unterricht verständnisintensiv weiterarbeiten?

Bei der Entwicklung von „TraVeL“ verknüpften wir den Ansatz des Verständnisintensiven Lernens (Fauser et al.) mit dem Ansatz des Visible Thinkings (Richart et al.) und haben Lehrer\*innen angeregt, mithilfe von Visualisierungstechniken ihre subjektiven Fach-Routinen unterrichtsbezogen zu reflektieren. Diese Reflexions- und Arbeitstechnik für Lehrpersonen bezeichnen wir mit „Core-Analyse“ und werden sie im Workshop vorstellen und mit den Teilnehmer\*innen erproben. Für die verständnisintensive Arbeit mit Schüler\*innen wurden Techniken des Visible Thinkings nach dem Prinzip des divergierenden und konvergierenden Arbeitens adaptiert, die es ermöglichen, die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Denkwege sichtbar zu machen und produktiv für den Unterricht zu nutzen, ohne sich dabei thematisch und gruppendynamisch zu verzetteln. Im Workshop stellen wir Arbeits- und Evaluationsergebnisse unseres Jenaer Pilotprojektes vor und diskutieren mit den Teilnehmer\*innen Transfermöglichkeiten.

**Katja Görich**

(Universität Osnabrück)

**Resilienzförderung für Lehramtsstudierende - Praxisbezogene Stärkung der Bewältigungsstrategien**

Lehrerinnen und Lehrer leiden aufgrund komplexer Tätigkeitsanforderungen überdurchschnittlich häufig unter psychischen Belastungen (z.B. de Heus & Diekstra, 1999). Zudem gestaltet sich ihr Berufseinstieg oft problematisch und ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte wechselt frühzeitig (z.T. endgültig) die Profession (Smith & Ingersoll, 2004). Diese Zustände implizieren einen hohen Handlungsbedarf, der schon zu Beginn der Karriere vorhanden ist und dem die Forschung bisher nicht ausreichend gerecht werden konnte: Viele Trainingsmodelle konzentrieren sich meist mehr auf die Zielgruppe der bereits praktizierenden Lehrer\*innen (z.B. Schaarschmidt & Kieschke, 2007) und weniger auf Studierende oder Berufseinsteiger\*innen. Gegenstand der Studie bzw. des Promotionsprojektes war daher die Konzeption und Evaluation einer Resilienzförderungsmaßnahme für Lehramtsstudierende. Die Maßnahme sollte derart frühzeitig ansetzen, damit bestenfalls im Vorfeld die Entstehung der beschriebenen Problematik präventiv abgeschwächt werden kann. Sie orientierte sich am australischen online-basierten BRITE-Framework (Building Resilience in Teacher Education; Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2016) und enthielt fünf Module zur Resilienzförderung, die im Rahmen von drei Blockseminaren im face-to-face-Setting und in neu ausgestalteter Form umgesetzt wurden. Die Teilnehmenden bildeten die Experimentalgruppe (n = 59) und zwei Seminare mit dem Titel "Grundlagen des Anfangsunterrichts" die Kontrollgruppe (n = 35). Untersucht wurden Masterstudierende des Grund-, Haupt- oder Realschullehramts, die im darauffolgenden Semester einen fünfmonatigen Praxisblock absolvierten. Es fanden Messungen vor (t0) und nach dem Seminar (t1) sowie nach dem Praxisblock statt (t2). Es zeigte sich, dass zu t2 in der Experimentalgruppe geringere Burnout-Werte vorlagen als in der Kontrollgruppe (jeweils unter Kontrolle der Burnout-Werte zu t0, der Resilienz zu t0 sowie soziodemographischer Daten). Die Wirksamkeit der Präventionsmaßnahme konnte folglich in Bezug auf Burnout-Symptomatik bestätigt werden. Die Durchführung solcher Seminare stellt demnach eine Möglichkeit zur Anpassung des Lehramtsstudiums dar, um adaptive Entwicklungsprozesse zu begünstigen. Limitierend sind ein möglicher Versuchsleiter-Effekt und die geringe Stichprobengröße, welche die Berechnung von Strukturgleichungsmodellen verhinderte, zu nennen. Zukünftige Forschung könnte zeigen, welche Bestandteile des Trainings als kritische Elemente zu werten sind.

de Heus, P., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016

Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. doi:10.3102/00028312041003681

**Lena Hannemann, Barabara Thies, Gesa Uhde, Hannah Perst**

(Technische Universität Braunschweig)

**Konzeption und Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende**

Lehrkräfte fühlen sich zu Beginn ihrer praktischen Tätigkeit oft stark verunsichert und unzureichend vorbereitet (Lubitz, 2007; Melnick & Meister, 2008; Havers, 2010). Sie haben Probleme bei der Anwendung des theoretischen Wissens im praktischen Schulkontext (Klusmann et al., 2012). Als Ursache wird oftmals ein unzureichender Praxisbezug in der universitären Ausbildung angeführt (Combe & Kolbe, 2004; O'Neill & Stephenson, 2012). Als eine der wichtigsten Ressourcen im Umgang mit Belastungen im Lehramtsberuf gelten Classroom-Management-Kompetenzen (CM; Kiel et al., 2013; Dicke et al., 2015). Im deutschen Sprachraum wurden bisher verschiedene Kompetenztrainings für Lehrkräfte konzipiert und evaluiert (Dann & Humpert, 2002; Havers, 2007; Thiel, Ophardt & Piwowar, 2013; Uhde, 2015). Es fehlen jedoch Kompetenztrainings im Classroom-Management-Bereich, die zu Beginn der Lehramtsausbildung ansetzen und den Theorie-Praxis-Transfer bei Lehramtsstudierenden frühzeitig anbahnen. Ziel der vorgestellten Studie ist die Überprüfung der Effektivität eines Trainings zur Förderung von CM-Kompetenzen für Lehramtsstudierende. Selbsteingeschätztes Wissen und selbsteingeschätzte Kompetenzen im Classroom-Management-Bereich der Studierenden wurden dazu über insgesamt fünf Messzeitpunkte erhoben und die Selbsteinschätzungen der Trainingsgruppe (n1=136) mit denen einer Kontrollgruppe (n2=74) sowie einer alternativen Intervention (Onlinekurs zum Thema Classroom-Management; n3=91) verglichen. Vorgestellt wird zunächst das Classroom-Management-Training. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse der Prä-Post-Messungen sowie der ersten Follow-Up-Messung präsentiert.

## **Bastian Hodapp**

(Goethe-Universität Frankfurt am Main)

### **Lassen sich emotionale Kompetenzen bei pädagogischen Führungskräften "trainieren"? Wenn ja, wie? Impulse aus einer Grounded Theory-Studie**

a.) Theoretischer Hintergrund: Führung ist Beziehungsarbeit. Beziehungen werden durch Emotionen reguliert (Heisig, 2008). Versteht man Führung als Beziehungs- und Kommunikationsarbeit, so lässt sich daraus ableiten, dass der Umgang mit Emotionen maßgeblichen Einfluss auf den Führungsprozess hat. Die Forschungslage zu den Zusammenhängen zwischen Emotionen und Führung ist jedoch bis zum heutigen Tag recht lückenhaft (Pundt, 2015; Urban, 2008). Gleichwohl gehen etliche Autoren davon aus, dass Emotionen eine zentrale Rolle im Kontext von Führung zukommt (Arnold, 2003; Goleman, Boyatzis & McKee, 2003; Pundt, 2015; Urban, 2008) und emotionale Kompetenzen unerlässlich für das Führungshandeln sind (Dust, 2012; Müller-Commichau, 2005; Urban, 2008). Insbesondere für Führungskräfte des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014) liegen bislang jedoch kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber vor, welche Bedeutung Emotionen in deren beruflichem Alltag haben.

b.) Fragestellungen: 1. Mit welchen emotional aufgeladenen Situationen werden pädagogische Führungskräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert? 2. Welche Merkmale kennzeichnen eine emotionale Kompetenz pädagogischer Führungskräfte? 3. Wie gehen Führungskräfte aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich, sowie dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit emotional herausfordernden bzw. belastenden Situationen um? 4. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich mit Blick auf eine emotionale Kompetenz zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen identifizieren?

c.) Methoden: Die Studie folgt dem Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014) sowie der Methodologie der Grounded Theory (Strauss, 1991, Strauss & Corbin, 1996). Zur Realisierung der Studie wurden Führungskräfte aus drei unterschiedlichen Segmenten des Bildungssystems miteinander verglichen (Elementar-, Sekundarbereich, Erwachsenenbildung/ Weiterbildung). Die Daten wurden in jeweils fünf Experteninterviews (Meuser & Nagel, 2013) erhoben (n=15) und mit den Kodierprozeduren der Grounded Theory ausgewertet.

d.) Ergebnisse: Im Rahmen des Vortrages soll auf ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Untersuchung eingegangen werden. Beispielsweise wird ein Überblick über das Spektrum jener emotional konnotierten Situationen gegeben, mit welchen sich pädagogische Führungskräfte in ihrem beruflichen Alltag auseinandersetzen müssen.

Das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte ist gerade hinsichtlich des Umgangs mit emotional aufgeladenen Situationen von Widersprüchlichkeiten und unauflösbaren Konflikten geprägt. Deshalb wird im Vortrag besonders auch auf jene Paradoxien, Dilemmata und Antinomien (Helsper & Combe, 1996) eingegangen, die sich mit Blick auf ein emotional kompetentes Handeln von pädagogischen Führungskräften auf Basis des Datenmaterials rekonstruieren lassen.

e.) Fragen an die Teilnehmenden der ATUS-Tagung: Die Ergebnisse des Dissertationsprojektes liegen mittlerweile größtenteils vor. Nun beschäftigt mich die Frage, wie die rekonstruierten emotionalen Kompetenzen pädagogischer Führungskräfte angemessen in einem Training oder einer Aus-, Fort-, Weiterbildung bearbeitet und entwickelt werden können: Erscheint dies generell möglich? In welcher Form bzw. in welchem Format? Welche Aspekte gibt es dabei zu berücksichtigen? Mit welchen Problemen ist möglicherweise zu rechnen?

Literatur:

Arnold, R. (2003). Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern: Universität.

Dust, M. (2012). Führung an Volkshochschulen. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Thema der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Der pädagogische Blick, 20 (2), 69-81.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2003). Emotionale Führung. München: Ullstein.

Heisig, D. (2008). Wie wirklich sind Emotionen? Emotionen aus systemischer Sicht. In R. Arnold & G. Holzapfel (Hrsg.), Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik (S. 43-55). Baltmannsweiler:

Helsper, W. & Combe, A. (1996) (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp.

Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4., durchges. Aufl.) (S. 457-472). Weinheim: Juventa.

Müller-Commichau, W. (2005). Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

Pundt, A. (2015). Emotion, Emotionsregulation und Humor im Führungsprozess. In J. Felfe (Hrsg.), Trends der psychologischen Führungsforschung (S. 191-202). Göttingen: Hogrefe.

Strauss, A. L. (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Urban, F. Y. (2008). Emotionen und Führung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. Wiesbaden: Gabler.

## **Evelyn Krauß**

(Pädagogische Hochschule Bern)

### **Training und Ideenset zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen in integrativen Klassen**

Im Rahmen inklusiver Bildung gewinnt selbstgesteuertes Lernen erneut an Bedeutung. Abgesehen vom zu erwerbenden Wissen rückt der Prozess des Wissenserwerbs und der Kompetenzaufbau weiter ins Zentrum der Lehre (Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016; Hattie, 2013). Dabei sind Lernstrategien und Metakognition nach kognitionspsychologischen Modellen selbstgesteuerten Lernens zentral (Boekaerts, 1999). Wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen ist es, die Lernenden bei der Aktivierung und dem Ausbau ihrer Selbstlernkompetenzen zu unterstützen. Dazu müssen sie selbst über ein differenziertes Wissen und Können (Handlungskompetenzen) im Bereich Lernen verfügen, um bei ihren Schülerinnen und Schülern erfolgreiche selbstgesteuerte Lernprozesse modellieren und anregen sowie über diese kommunizieren zu können (Friedrich, 1995; Lipowsky, 2006).

In diesem Beitrag wird ein Überblick über ein angeheendes Projekt der PHBern gegeben, welches auf Lernende und Fachpersonen der Sekundarstufe 1 fokussiert, um diese Kompetenzen zu erarbeiten. Es wird dargestellt, wie das evaluierte Training "Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern" (Krauß, 2009, 2012) auf die Zielgruppe Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie (angehende) Lehrpersonen des Zyklus 2 und 3 im schweizerischen Bildungssystem adaptiert werden soll. Zudem werden erste Einblicke in das zu entwickelnde Ideenset mit Förderelementen für den Unterricht zur Erhöhung der Selbstlernkompetenzen gegeben. Training und Ideenset unterstützen die Fachpersonen in integrativen Settings als Multiplikatoren/innen für den Aufbau von Selbstlernkompetenzen sowie in der kompetenten Lernprozessbegleitung im Unterricht.

#### Literatur:

Erziehungsdirektoren-Konferenz, D. (2016). Lehrplan 21 Gesamtausgabe - von der D-EDK Plenarversammlung am 1.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016 D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz Retrieved from <http://v-ef.lehrplan.ch/downloads.php>.

Friedrich, H. F. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF), Abteilung Angewandte Kognitionswissenschaft.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler Schneider Verlag.

Krauß, E. (2009). Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern - Trainingskonzept und Impulse für die Schule. In B. Jürgens & G. Krause (Eds.), Pädagogische Kompetenz trainieren (pp. 99 - 119). Aachen: Shaker.

Krauß, E. (2012). Förderung selbst gesteuerten Lernens durch Aktivierung und Passungsoptimierung lernstrategischen Handelns. Theoretischer Hintergrund und Evaluation eines ressourcenorientierten Trainings für Erwachsene. Braunschweig: <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00044269>

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Eds.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (pp. 47-70). Weinheim: Beltz.

**Anna Lautenschlager, Elke Inckemann**

(Ludwig-Maximilians-Universität München)

**Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf sprachliche Vielfalt - Ergebnisse aus dem Projekt "Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)"**

Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf sprachliche Vielfalt - Ergebnisse aus dem Projekt "Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)"

Vor dem Hintergrund aktueller Zuwanderung nach Deutschland kommt dem Bildungs- und Ausbildungswesen für die Integration von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Dabei wird deutlich, dass das Bildungssystem bisher keine nachhaltigen Lösungen gefunden hat und „Migration [...] bis heute als etwas Besonderes statt als Selbstverständlichkeit [gilt]“ (Benholz und Niederhaus 2016, S.12). Für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität müssen daher in der Lehrerbildung langfristige Konzepte neu entwickelt, weiterentwickelt und umgesetzt werden (Dewitz 2016).

Diese Forderung nimmt das Projekt "LUK!-Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern" (Inckemann/Frey/Lautenschlager, Laufzeit: 2. Halbjahr 2015/16 - Schuljahresende 2017, Nachfolgeprojekt: "Sprache. Schriftsprache. Bildungssprache") in den Blick. In dem Projekt unterstützten zwei Studierende aus einem Lehramts- bzw. Pädagogikstudiengang eine Klasse für die Dauer eines Schul(halb)jahres, indem sie jeweils gemeinsam mit der Lehrkraft mit der gesamten Klasse arbeiteten, Kleingruppen betreuten und Flüchtlingskinder individuell förderten. Das Projekt begann im Februar 2016 mit 20 Lernpaten in 10 Klassen, im Schuljahr 2016/17 arbeiteten 50 Lernpaten in 25 Münchner Grundschulklassen. Die Studierenden wurden auf die Tätigkeit als Lernpate vorbereitet und während der Tätigkeit betreut. In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie angehende Lehrkräfte auf sprachliche Vielfalt vorbereitet werden können und welche Lernentwicklungen auf Seiten der Studierenden anhand eines Projekts wie LUK! aufgezeigt werden können.

Die Begleitforschung des Projekts ermöglicht es, die Entwicklung der Studierenden zu dokumentieren. Die Studierenden wurden vor Beginn der Tätigkeit als Lernpate anhand eines Fragebogens zu Motivation, Erwartungen, Vorwissen, Erfahrungen und Einstellungen befragt. Die Förderaktivitäten und deren Reflexion wurden von den Lernpaten in Fördertagebüchern festgehalten. Nach Abschluss des Schul(halb)jahres werden Zufriedenheit und Lernentwicklung in Form von Selbsteinschätzung schriftlich erfragt.

Die Ergebnisse aus dem 1.Halbjahr des Schuljahres 16/17 weisen auf einen Kompetenzzuwachs der Studierenden in für die sprachliche Förderung relevanten Bereichen hin. Über die Darlegung der theoretischen Seminarinhalte sowie die Dokumentation der praktischen Aktivitäten in den Klassen durch die Fördertagebücher soll aufgezeigt werden, welche Faktoren diesen Lernzuwachs begünstigen. Anhand der Ergebnisse sollen anschließend Implikationen für ähnliche Trainings in der Lehrerbildung diskutiert werden.

#### Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Benholz, Claudia; Niederhaus, Constanze (Hg.) (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, New York: Waxmann (Sprach-Vermittlungen, Band 16).

Dewitz, Nora von (2016): Neu zugewanderte Schüler\_innen - Ausgangslage und schulische Einbindung. In: Burkhard Jungkamp und Marei John-Ohnesorg (Hg.): Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. 1. Auflage. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40), S. 25–31.

Inckemann, Elke; Lautenschlager, Anna; Frey, Anne (2017): Sprachliche und schriftsprachliche Förderung von Kindern mit Fluchthintergrund - Erste Ergebnisse aus dem Projekt LUK! In: Richard Sigel und Elke Inckemann (Hg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangstufen 1 und 2 der Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 187-197.

**Hannah Perst, Barbara Thies, Gesa Uhde, Lena Hannemann**

(Technische Universität Braunschweig)

**Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren**

Der Übergang in die Hochschule birgt für Studienanfängerinnen und -anfänger verschiedene Herausforderungen, wie u.a. Orientierung im neuen Umfeld, Aufbau sozialer Kontakte und Aneignung neuer Studieninhalte (In der Smitten & Heublein, 2015). Für Studierende des Lehramts gelten darüber hinaus spezifische Herausforderungen, wie z.B. die Ansiedlung ihrer Studienfächer an mehreren Fakultäten (König, 2010). Eine mangelnde Bewältigung dieser Herausforderungen kann zu Schwierigkeiten und letztendlich auch zu Studienabbruch führen (Heublein, 2014). Hochschulen implementieren häufig Mentoring-Programme, um eine erfolgreiche Bewältigung der Studieneingangsphase zu unterstützen. Bisherige Studien berichten von positiven Effekten von Mentoring-Programmen wie z.B. einer erhöhten Selbstwirksamkeitserwartung (Öhlschlegel-Haubrock, Rach & Wolf, 2014) und Studienzufriedenheit bei Mentees (Blüthmann, 2012). Weitaus weniger diskutiert wurden bisher die Effekte bei studentischen Peer-Mentor/innen. Die vorliegende Studie schließt diese Forschungslücke, indem in einem Prä-Post-Design die Effekte der Teilnahme an einem Peer-Mentoring-Programm bei N=20 Peer-Mentorinnen und –Mentoren überprüft werden. Als Erfolgsfaktor für die Wirksamkeit von Mentoring-Programmen ist die Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren unerlässlich (Ziegler, 2009). Bei der Umsetzung bisheriger Programme wurde die unzureichende Ausbildung der Mentoren und Mentorinnen als wesentlicher Schwachpunkt identifiziert (Sloane & Fuge, 2012). Es wird hier daher auch das Schulungskonzept für Peer-Mentorinnen und –Mentoren und der signifikante Zuwachs an Beratungskompetenzen im Vergleich zur Kontrollgruppe vorgestellt.

## **Christina Plath**

(Universität Vechta)

### **Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten unter Einsatz der Lernszenario-Methode im Master of Education am Beispiel BNE**

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) findet sich seit nunmehr zehn Jahren in Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (u.a. KMK-DUK, 2007) als eine Querschnittsaufgabe von Schule wieder (de Haan, 2009). Zum Ende der gleichnamigen UN-Weltdekade in 2014 ließen sich einerseits eine Fülle von Implementationen der Thematik in den Bildungs- und insbesondere den schulischen Bereich feststellen (s. KMK, 2012; Rieckmann, 2016), an einer einheitlichen, strukturell verankerten Strategie mangelt es indes nach wie vor. Auf der individuellen Ebene stellt die Thematik Personen ferner vor überaus große Herausforderungen, die sich in Entscheidungsdilemmata (u.a. „soziales Klugheitsdilemma“, „Rebound-Effekt“) manifestieren können (Rieß, 2010). Gemeinsam mit einer erhöhten Unsicherheit bzgl. adäquater Verhaltensoptionen sowie einer meist ambigen Informationslage bilden diese die zentrale Ursache einer bestehenden Diskrepanz zwischen vorhandenen nachhaltigkeitsrelevanten Kenntnissen auf der einen und einem Mangel an nachhaltigen Verhaltensweisen auf der anderen Seite (Schweer, Plath & Benarndt, 2016). Ebenjene Diskrepanz findet sich nicht zuletzt auch bei Lehrpersonen, die vor der zusätzlichen Herausforderung stehen, die Förderung nachhaltiger Entwicklungsprozesse als ein zentrales Anliegen ihres Unterrichts zu sehen. Folglich ist eine individuelle Auseinandersetzung mit etwaigen nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenzen und -kategorien (de Haan, 2009; OECD, 2005) zunächst durch die (zukünftigen) Lehrpersonen selbst notwendig, um darauf aufbauend Lehr-Lern-Prozesse im Sinne einer BNE in den Unterricht gewinnbringend implementieren zu können.

Auf Basis dieser Überlegungen erfolgt die Auseinandersetzung mit der BNE-Thematik innerhalb eines Seminars im Master of Education anhand der Szenariomethode. Das Lernszenario stellt anbei eine offene, prozessuale Methode dar, deren Einsatz die Förderung vermehrter Handlungs- und Problemorientierung unter der Annahme selbstorganisierten und -regulierten Lernens fokussiert (s. Nikodemus, 2017; Tiberius, 2011). Zu Beginn des Seminars erfolgt nach kurzem Input zur Methode die Bildung von Projektgruppen und die Wahl eines Themas mit konkretem Nachhaltigkeitsbezug. Dabei stehen die Lehramtsstudierenden im Mittelpunkt, die sich eine bestimmte Thematik eigenständig unter Verwendung möglichst vielfältiger Materialien über die gesamte Veranstaltungsdauer erarbeiten, sukzessive um die Seminarinhalte ergänzen und auf den eigenen zukünftigen Unterricht transferieren. Die Veranstaltung zeichnet sich dabei didaktisch durch hohe Interaktivität aus, in dem sich Input-, Diskussions- und Transferphasen abwechseln. Der Input fokussiert dabei ebenso auf verschiedene psychologische Inhalte wie auf grundlegende BNE-relevante Konzepte, die in Peer-Discussion-Groups zunächst diskutiert und anschließend auf die jeweilige Gruppenthematik sowie den fachlichen Hintergrund der Studierenden transferiert werden (s. Schweer, Müller & Friederich, 2016). Die Ergebnisse der jeweiligen Sitzung werden festgehalten und sukzessive in das Szenario integriert. Ebenjener Prozess wird durch die Erstellung zusätzlicher Materialien komplettiert, die der methodisch-didaktischen Umsetzung innerhalb konkret geplanter Unterrichtseinheit dienen. In der letzten Sitzung erfolgt die Vorstellung aller Lernszenarios, angelehnt an die „World Café“-Methode inklusive Peer-Feedback. Durch den Einsatz der Szenariomethode werden neben einer grundlegenden theoretischen Wissensvermittlung ebenso praktische Erfahrungen fokussiert. Durch die

Projektarbeit und eigenständige Auseinandersetzung mit psychologischen Aspekten wird ein deutlicher Bezug zur künftigen Berufspraxis hergestellt sowie die Entwicklung alternativer Sichtweisen und Lösungsideen gefördert. Durch wiederholte Selbstreflexionsphasen sowie Gelegenheit der Transferierung abstrakter Inhalte auf eine konkrete Thematik und gruppenadäquater Aufbereitung wird die Veranstaltung komplettiert.

## **Tobias Rahm**

(Technische Universität Braunschweig)

### **Glücklichsein kann man lernen - Training zur nachhaltigen Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens bei Lehrkräften**

Menschen mit hohem subjektiven Wohlbefinden erleben häufig positive und selten negative Emotionen und sind mit ihrem Leben im Allgemeinen sehr zufrieden (Diener, 1984). Damit assoziiert sind viele wünschenswerte Kompetenzen und Ressourcen wie zum Beispiel Gesundheitsverhalten, Langlebigkeit, Bindungsfähigkeit, Kreativität und Problemlösefähigkeiten (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Nach der broaden-and-build-theory (Fredrickson, 2013) scheint insbesondere das häufige Erleben positiver Emotionen entsprechende Entwicklungsprozesse zu befördern.

Das vorgestellte Training besteht aus einem Trainingstag und zwei zweistündigen Booster Sessions im Abstand von jeweils zwei Wochen. Inhaltlich werden Informationen zu Entstehungsbedingungen und Konsequenzen von Wohlbefinden, Emotionen, Achtsamkeit und Dankbarkeit vermittelt. Selbstlernphasen vor und zwischen den Terminen beinhalten ein Emotionsprotokoll, die Übung Drei Gute Dinge sowie einen individuell geplanten Glückstag. Die Evaluation des Trainings erfolgt durch ein Wartekontrollgruppendesign mit insgesamt fünf Messzeitpunkten.

Die Auswertung der ersten drei Messzeitpunkte zeigt für die Trainingsgruppe (N=44) eine signifikante Erhöhung in der Häufigkeit des Erlebens positiver Emotionen ( $d=0.48$ ), Flourishing ( $d=0.49$ ), internalem Attributionsstil ( $d=0.44$ ) sowie einen signifikanten Rückgang in der Häufigkeit des Erlebens negativer Emotionen ( $d=0.82$ ) und emotionaler Erschöpfung ( $d=0.53$ ) von Prä zum 1-Monats-follow-up im Vergleich zur Warte-Kontrollgruppe (N=54). Die Ergebnisse der Messzeitpunkte 4 und 5 werden bis zur Konferenz ebenfalls vorliegen und präsentiert.

Das Training zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens scheint damit eine nachhaltig wirkungsvolle Fortbildungsmaßnahme zu sein, die sich durch den geringen Aufwand gut in den schulischen Alltag integrieren lässt. Einschränkungen der Studie und Implikationen werden diskutiert.

**Andreas Rupp, Jean Werding**

(Hochschule Reutlingen, Autonome Hochschule Eupen)

**Moderne kompetenzorientierte Lehrerausbildung an der Autonomen Hochschule Eupen**

- Curriculum und Training –

In diesem Beitrag werden die wesentlichen Inhalte des Curriculums für die Lehrerausbildung mit einem Schwerpunkt auf die Praxis dargestellt. Die Forschungsergebnisse des evaluierten Trainingsprogramms „Modernes Adaptives Unterrichts“ werden ebenfalls vorgestellt und diskutiert. Darüber hinaus wird ein Ausblick auf eine qualitative Auswertung in Form von narrativen Interviews und Dokumentenanalysen gegeben. Diskutiert werden soll, ob diese Form der Ausbildung zu einer Verbesserung und Vertiefung der Lehrerausbildung im Allgemeinen beitragen kann.

**Friedrich Sauter**

Ehemalig Julius-Maximilians-Universität Würzburg

**Haben die fünf Merkmale einer erfolgreichen Beratung oder Psychotherapie nach Carl Rogers auch eine Bedeutung für die Installation eines Hilfsprojekts in Afrika?**

Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse von Carl Rogers sind Grundlage für das "Gordon Lehrertraining" oder die bekannte Streitschlichterausbildung an Schulen.

Folgende Merkmale sind bei einer erfolgreichen Beratung nachgewiesen worden:

1. Der Ratsuchende/Klient muss ein Problem haben z.B. leiden
2. Der Berater muss in seiner Kommunikation kongruent sein
3. Er muss den anderen akzeptieren
4. Er muss empathisch sein.
5. Der Ratsuchende muss diese Merkmale in der Kommunikation des Beraters wahrnehmen können.

In dem Vortrag wird der Frage nachgegangen, ob diese Merkmale auch relevant sind für das Projekt "Hilfe zur Selbsthilfe im Kampf gegen AIDS und Armut in Kisada, Tansania"

## **Gesa Uhde, Lena Hannemann**

(Technische Universität Braunschweig)

### **Wie lernt man Classroom-Management? Elemente eines Classroom-Management-Trainings für Studierende**

Zu Beginn ihrer praktischen Tätigkeit fühlen sich Lehrkräfte oft verunsichert, unzureichend vorbereitet und erleben in der Anwendung des theoretischen Wissens in der Klasse häufig Probleme (Havers, 2010; Lubitz, 2006; Melnick & Meister, 2008; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Als eine Ursache hierfür wird oft der als unzureichend erlebte Praxisbezug in der universitären Ausbildung angeführt (Kolbe & Combe, 2004; O'Neill & Stephenson, 2012). Eine Ressource im Umgang mit Belastungen stellen effektive Classroom-Managementkompetenzen dar (Kiel, Frey & Weiß, 2013). An der TU Braunschweig gibt es im Bereich der Lehramtsausbildung einen relativ hohen Anteil an Praxisphasen, die schon zu einem frühen Zeitpunkt im Studienverlauf stattfinden (bereits ab dem 2. Semester). Trainingsmaßnahmen, welche in zeitlich engem Zusammenhang vor solchen Praxisphasen absolviert werden, scheinen besonders wirksam zu sein, um bestehende Unsicherheiten in Bezug auf die Anforderungen im Schulalltag zu reduzieren (Lubitz, 2006).

Als ein Teil des Praktikumsmoduls im Lehramtsstudium wurde im Rahmen des Teilprojekts KoBB (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) des Projekts TU4Teachers der BMBF-Qualitätsinitiative Lehrerbildung ein Classroom-Management-Training (CMT) entwickelt und bereits mit der ersten Kohorte im WS 2016/17 durchgeführt (vgl. Beitrag Hannemann). Perspektivisch sollen daran alle Lehramtsstudierenden der TU Braunschweig zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) teilnehmen. Das Training basiert strukturell auf bereits erprobten Trainings der sozialen Kompetenz und inhaltlich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen zum erfolgreichen Einsatz von Classroom Management-Elementen. Im Rahmen des CM-Trainings werden schwerpunktmäßig Bereiche aus dem Classroom-Management behandelt und geübt, die für Studierende während des Allgemeinen Schulpraktikums relevant sind. Folgende Lernziele werden im Einzelnen verfolgt:

Lernziele auf der Handlungsebene u.a.:

- Strategien zur Prävention von und Umgang mit Unterrichtsstörungen,
- Formulierung von Instruktionen,
- Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Arbeits- und Sozialformen,
- Durchsetzung von Regeln.

Lernziele des Trainings auf der kognitiven Ebene sind u.a.:

- Stärkung der Selbstreflexionskompetenz
- Differenzierung angemessener und unangemessener Verhaltensweisen von Lehrkräften,
- Beeinflussung des eigenen Verhaltens durch konstruktive Selbstverbalisation.

Im Workshop werden verschiedene Elemente aus dem Classroom-Management-Training vorgestellt und praktisch erprobt. Diskutiert werden, sollen Transfermöglichkeiten der Elemente für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung.

Literatur:

- Combe, A., & Kolbe, F. U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 834–851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint.
- Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In J. Abel & G. Faust (Eds.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Kiel, E., Frey, A., & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. utb-studi-e-book: Vol. 3992. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Lubitz, I. (2006). Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf: Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerbildung. *Schriften zur pädagogischen Psychologie*: Bd. 27. Hamburg: Kovač.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.
- O'Neill, S & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1131-1143.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>.