

Uhde, Gesa; Thies, Barbara

## **Das Braunschweiger Classroom-Management-Training (CMT). Hintergrund - Durchführung - Arbeitsmaterialien**

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 165 S.



Quellenangabe/ Reference:

Uhde, Gesa; Thies, Barbara: Das Braunschweiger Classroom-Management-Training (CMT). Hintergrund - Durchführung - Arbeitsmaterialien. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 165 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-352838 - DOI: 10.25656/01:35283; 10.3262/978-3-7799-9417-6

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-352838>

<https://doi.org/10.25656/01:35283>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Gesa Uhde | Barbara Thies

# Das Braunschweiger Classroom-Management- Training (CMT)

Hintergrund – Durchführung –  
Arbeitsmaterialien



**BELTZ** JUVENTA

Gesa Uhde | Barbara Thies  
Das Braunschweiger Classroom-Management-Training (CMT)



Gesa Uhde | Barbara Thies

# Das Braunschweiger Classroom-Management- Training (CMT)

Hintergrund – Durchführung –  
Arbeitsmaterialien

Die Autorinnen:

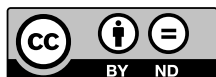
Gesa Uhde, Dr. phil. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogische Psychologie und im Büro für schulische Praktika an der TU Braunschweig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte fokussieren die evidenzbasierte Entwicklung und Evaluation von Trainings (insbesondere zum Classroom-Management und sozialen Kompetenzen) sowie die Optimierung schulischer Praktika. Sie ist Kommunikations- und Verhaltenstrainerin und leitet die Schulung zu Classroom-Management-Trainer\*innen an der TU Braunschweig.

Barbara Thies ist Professorin für Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogische Psychologie der TU Braunschweig und wissenschaftliche Leiterin des Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodells (TrauBe). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Interaktions- und Vertrauensforschung, Beratung und Therapie, Diversity und Diversity Management. Nach dem Psychologiestudium an der Ruhr-Universität Bochum (Diplom 1996) promovierte sie 2001 an der Universität Vechta, habilitierte sich dort 2009 in Pädagogischer Psychologie und war in Professurvertretungen sowie als Professorin für Soziale Arbeit (Hochschule Emden-Leer) tätig. Seit 2011 lehrt und forscht sie an der TU Braunschweig.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Hinweis Abbildungen: Die Icons „Filmklappe“ und „Schultasche“ wurden generiert mit KI-Tool Dall-E-3 der TU Braunschweig.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9416-9 Print

ISBN 978-3-7799-9417-6 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-9417-6

1. Auflage 2026

© 2026 Gesa Uhde, Barbara Thies

Publikation: Beltz Juventa in der Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

[service@beltz.de](mailto:service@beltz.de)

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>I. Grundlagen</b>	<b><u>9</u></b>
1. Theoretischer Hintergrund	<u>9</u>
1.1 Classroom Management als zentrales Element der Beziehung zwischen Lehrkraft und ihren Schüler*innen	<u>9</u>
1.2 Belastungserleben von (angehenden) Lehrkräften	<u>10</u>
1.3 Ressourcen und Ressourcenaufbau (angehender) Lehrkräfte	<u>11</u>
1.4 Ansätze zur Beschreibung von Classroom Management	<u>13</u>
1.5 Bedeutung von Classroom Management in der Lehramtsausbildung	<u>17</u>
1.6 Vermittlung relevanter Classroom Management-Kompetenzen	<u>18</u>
2. Das Braunschweiger Classroom-Management-Training (CMT)	<u>21</u>
2.1 Struktur des CMT	<u>22</u>
2.2 Grundlegende Trainingsprinzipien des CMT	<u>27</u>
3. Wirksamkeit des CMT	<u>32</u>
3.1 Untersuchungsdesign	<u>33</u>
3.2 Untersuchte Bereiche und verwendete Instrumente	<u>33</u>
3.3 Zentrale Befunde der Evaluationsstudien	<u>34</u>
<b>II. Durchführung des Classroom-Management-Trainings (CMT) – Präsenztraining</b>	<b><u>39</u></b>
Rahmenbedingungen	<u>39</u>
Übersicht des gesamten Trainings	<u>41</u>
Der erste Trainingstag	<u>41</u>
Übersicht	<u>42</u>
Vorbereitung / benötigtes Material für den ersten Trainingstag	<u>43</u>
1. Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches	<u>43</u>
2. Warming-Up / eigenes Kompetenzprofil erstellen	<u>44</u>
3. Erklärungsmodell – Wie entsteht Verhalten?	<u>47</u>
4. Engel-Teufel-Übung	<u>49</u>
5. Differenzierungsübung (un-)angemessenes Lehrkraftverhalten	<u>51</u>
6. Differenzierungsübung – Kennenlernen verschiedener CM-Bereiche	<u>53</u>
7a. Regeln und Prozeduren	<u>54</u>
7b. Regeln, Prozeduren und Ruherituale	<u>56</u>
8. Hausaufgabe geben	<u>58</u>
9. Abschlussrunde	<u>59</u>

Der zweite Trainingstag	<a href="#">60</a>
Übersicht	<a href="#">60</a>
Vorbereitung / benötigtes Material für den zweiten Trainingstag	<a href="#">61</a>
1. Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches	<a href="#">62</a>
2. Besprechung der Hausaufgabe	<a href="#">63</a>
3. Klarheit von Instruktionen und Rückmeldungen: Instruktionen geben	<a href="#">64</a>
4. Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen und üben: Situationstyp 1 – Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen	<a href="#">65</a>
5. Selbstlob-Übung: 3 Dinge, die ich gut kann	<a href="#">71</a>
6. Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen und üben	<a href="#">72</a>
7. Situationstyp 2 – Unterrichtsstörungen verhindern/erwünschtes Verhalten positiv bestärken	<a href="#">73</a>
8. Hausaufgabe und Abschlussrunde	<a href="#">75</a>
Der dritte Trainingstag	<a href="#">77</a>
Übersicht	<a href="#">77</a>
Vorbereitung / benötigtes Material für den dritten Trainingstag	<a href="#">78</a>
1. Begrüßung, Inhalt und Organisatorisches	<a href="#">78</a>
2. Besprechung der Hausaufgabe	<a href="#">79</a>
3. Klarheit von Instruktionen – Wiederholung	<a href="#">80</a>
4. Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen – Reaktionen auf Beiträge von Schüler*innen	<a href="#">80</a>
5. Reaktion auf Beiträge im Unterrichtsgespräch – ganz praktisch	<a href="#">82</a>
6. Klarheit von Instruktionen und Rückmeldungen – Übergänge gestalten zwischen verschiedenen Phasen/Sozialformen	<a href="#">84</a>
7. Abschlussrunde	<a href="#">87</a>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<a href="#">89</a>
<b>Anhang 1: Arbeitsblätter, Arbeitsaufträge und Materialien zum Präsenztraining</b>	<a href="#">95</a>
Arbeitsblätter für die Teilnehmendenunterlagen	<a href="#">95</a>
AB 1: Warming-up	<a href="#">96</a>
AB 2: Erklärungsmodell	<a href="#">97</a>
AB 3: Erklärungsmodell – Blankoversion	<a href="#">98</a>
AB 4: Wie funktioniert Selbstverbalisation?	<a href="#">99</a>
AB 5: Engel-Teufel-Übung	<a href="#">100</a>
AB 6: Differenzierungsübung	<a href="#">101</a>
AB 7: Kriterien für angemessenes und unangemessenes Lehrkraftverhalten	<a href="#">104</a>
AB 8: Die wichtigsten Regeln für meinen Unterricht	<a href="#">105</a>
AB 9: Hausaufgabe zur nächsten Trainingssitzung	<a href="#">106</a>

AB 10: Abschlussrunde Trainingstag I	<a href="#">107</a>
AB 11: Instruktionen im Unterricht	<a href="#">108</a>
AB 12: Situationstyp I	<a href="#">110</a>
AB 13: Strategien zum Situationstyp I	<a href="#">113</a>
AB 14: Instruktionen für die Rollenspiele	<a href="#">114</a>
AB 15: Situationstyp II	<a href="#">115</a>
AB 16: Strategien zum Situationstyp II	<a href="#">118</a>
AB 17: Hausaufgabe zum dritten Trainingstag	<a href="#">121</a>
AB 18: Abschlussrunde am zweiten Trainingstag	<a href="#">122</a>
AB 19: Merkmale guter Instruktionen	<a href="#">123</a>
AB 20: Klarheit von Instruktionen und Rückmeldungen – Reaktionen auf Beiträge im Unterrichtsgespräch	<a href="#">124</a>
AB 21: Eigenes Thema zum Üben von Reaktionsmöglichkeiten	<a href="#">125</a>
AB 22: Übergänge gestalten	<a href="#">126</a>
AB 23: Abschlussrunde gesamtes Training	<a href="#">128</a>
<b>Arbeitsaufträge und Arbeitsmaterialien</b>	<a href="#">129</a>
Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit zum Thema „Ruherituale“ (1. Trainingstag)	<a href="#">129</a>
Arbeitsaufträge Reaktionsmöglichkeiten auf Beiträge von Schüler*innen im Unterrichtsgespräch (3. Trainingstag)	<a href="#">130</a>
Feedbackkarten für die Rollenspiele zu Reaktionen auf Beiträge von Schüler*innen	<a href="#">131</a>
Arbeitsaufträge für die Rollenspiele zur Übergangsgestaltung (3. Trainingstag)	<a href="#">133</a>
Arbeitsblätter für die Rollenspiele zur Übergangsgestaltung	<a href="#">135</a>
Rollenkarten für Mitspielende bei Rollenspielen zur Übergangsge- staltung (3. Trainingstag)	<a href="#">144</a>
<b>Anhang 2: Hybridversion des Classroom-Management-Trainings</b>	<a href="#">147</a>
Das Classroom-Management-Training als Hybridtraining	<a href="#">147</a>
Übersicht des gesamten Trainings als Hybridversion	<a href="#">148</a>
Der erste Trainingstag im Hybridformat: fünfstündige synchrone Onlinesitzung	<a href="#">150</a>
Der zweite Trainingstag im Hybridformat: fünfstündige synchrone Onlinesitzung	<a href="#">157</a>
Der dritte Trainingstag im Hybridformat: Präsenzsitzung	<a href="#">162</a>



# I. Grundlagen

## 1. Theoretischer Hintergrund

### 1.1 Classroom Management als zentrales Element der Beziehung zwischen Lehrkraft und ihren Schüler\*innen

Kinder und Jugendliche verbringen viel Zeit in der Schule, in der Regel im Klassenverband (also in einer Gruppe) mit einer Lehrkraft (seltener mit mehreren Lehrpersonen), deren Aufgabe es ist, sowohl den Bildungs- als auch den pädagogischen Auftrag von Schule zu realisieren. Die Lehrkraft soll also Wissen und Kompetenzen vermitteln und gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler\*innen fördern bzw. diese zu demokratischen Wesen erziehen, die aktiv an der Gesellschaft teilhaben können.

Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass eine lernendenzentrierte, an Konzepten des autoritativen Erziehungsstils orientierte Umgangsweise die besten Effekte auf die Schüler\*innen hat. Aufgrund der Struktur der Schulklasse als Gruppe, in der bei aller Heterogenität gemeinsam gelernt werden soll, hat sich schon früh die erfolgreiche Klassenführung (in neueren Konzepten Classroom Management) als zentrales Steuerungselement in Forschung und Praxis etabliert.

Classroom Management (auf einzelne Konzepte wird weiter unten eingegangen) wird als einer der wichtigsten Aspekte im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität angesehen (Hattie, 2013; Wang et al., 1993). Verschiedene internationale Untersuchungen und Metaanalysen bestätigen, dass „kein anderes Merkmal [...] so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft [ist] wie die Klassenführung“ (Helmke, 2014, S. 174). So korrelieren der Leistungszuwachs (hier am Beispiel des Hörverstehens im Fach Englisch) und das Lerninteresse signifikant mit der Wirksamkeit der Klassenführung im Rahmen der DESI 2006 Studie (Helmke et al., 2008). Ebenso zeigen Ergebnisse der Mathematik-Gesamterhebung in Rheinland-Pfalz (MARKUS-Studie aus dem Jahr 2000), dass sich die in Bezug auf die Mathematikleistung erfolgreichsten und am wenigsten erfolgreichen Klassen am stärksten bezüglich der Effizienz der Klassenführung unterscheiden (Helmke et al., 2002; Helmke, 2014). Die Metaanalyse von Hattie (2013) belegt ebenfalls einen starken Effekt von Klassenführung auf den Lernerfolg und die Anstrengungsbereitschaft der Schüler\*innen. Von effektivem Classroom Management

profitieren Schüler\*innen somit insbesondere bezogen auf ihren Lernfortschritt und ihr Leistungsniveau.

Darüber hinaus zeigen inzwischen viele Studien, dass nicht nur die Schüler\*innen, sondern auch die Lehrkräfte selbst vom Classroom Management profitieren, effizientes Classroom Management kann eine Ressource für die Gesundheit von Lehrkräften vor allem im Umgang mit Belastungen darstellen.

## 1.2 Belastungserleben von (angehenden) Lehrkräften

Insbesondere zu Beginn erster Praxisphasen sind angehende Lehrkräfte häufig verunsichert und fühlen sich nicht ausreichend auf die Herausforderungen der Arbeit mit Schulklassen vorbereitet. Fragen zum angemessenen Umgang mit Schülerinnen und Schülern allgemein und insbesondere im Zusammenhang mit Disziplinschwierigkeiten erweisen sich als besonders herausfordernd und belastend. Auch die Anwendung des an der Universität erworbenen theoretischen Wissens in der Praxis stellt viele Lehramtsstudierende vor große Probleme und trägt zu einem hohen Belastungserleben bei (Klusmann et al., 2012). Lehramtsstudierende wissen zwar theoretisch, was zu tun wäre, können dieses deklarative Wissen aber oft nicht in konkrete Handlung im Unterricht umsetzen. Als Ursache wird nach wie vor der fehlende Praxisbezug im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung genannt (z. B. Kolbe & Combe, 2008; Lorent, 1992; Oelkers, 2000; O'Neill & Stephenson, 2012; Reupert & Woodcock, 2010; Ulich, 1996).

Das beschriebene Belastungserleben ist kein vorübergehendes Phänomen, welches mit der Zeit und mehr Erfahrung im Laufe des Berufslebens von Lehrkräften abnimmt oder ganz verschwindet. Vielfach hält es auch während des Referendariats bzw. Vorbereitungsdienstes an und steigert sich signifikant im Verlauf der regulären, eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit, wie beispielsweise Abele und Candova (2007) in einer Längsschnittstudie zeigen konnten. Dies führt bei einem nicht unerheblichen Teil der Lehrkräfte dazu, dass sie aufgrund zu hoher wahrgenommener Belastungen frühzeitig aus dem Beruf ausscheiden (Aloe et al., 2014; Dicke et al., 2014; Howard & Johnson, 2004; Klassen & Chiu, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Als Quellen von Belastungen lassen sich einerseits solche identifizieren, die außerhalb der Einflussmöglichkeiten der einzelnen Lehrkraft liegen, wie erschwerte räumlich-zeitliche Abgrenzung von beruflicher und privater Sphäre (z. B. Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010), mangelnde Unterstützung durch Eltern (Stoerber & Rennert, 2008) oder auch übertriebene, als unsinnig erlebte Bürokratie (Burke et al., 1996). Als Belastungsfaktoren aus der direkten Einflussosphäre von Lehrkräften lassen sich auf kognitive Verarbeitungsprozesse bezogene Aspekte wie eine geringe allgemeine oder geringe bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung (Brouwers & Tomic, 2000; Dicke et al., 2014; Howard & Johnson, 2004; Klusmann et al., 2012;

Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer et al., 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tzioti et al., 2010; van Dick & Wagner, 2001) sowie negative auf sich selbst bezogene Denkmuster (Evers et al., 2005) ausmachen. Auf der handlungsbezogenen Ebene sind in diesem Zusammenhang unzureichende Klassenführungs-kompetenzen und die Lehrer-Schüler-Interaktion (Dorman, 2003; Kyriacou, 2001) als Belastungsfaktoren zu nennen. Störende Schüler\*innen werden ebenso wie Disziplin-konflikte oft als Quelle für Belastungen genannt. In diesem Zusammenhang zeigen verschiedene Untersuchungen signifikante Zusammenhänge zwischen Burnout bei Lehrkräften und Disziplinproblemen bzw. als störend wahrgenommene Schülerinnen und Schüler (Beltman et al., 2011; Brouwers & Tomic, 2000; Prilleltensky et al., 2016; McCarthy et al., 2014). Des Weiteren scheinen auch Aspekte des Unterrichtsklimas einen Einfluss auf die klassischen Burnout-Dimensionen (Emotionale Erschöpfung, Verminderte Leistungsfähigkeit und Depersonalisierung) zu haben. So wirkt sich beispielsweise Kooperation unter Schülerinnen und Schülern „puffernd“ auf Gefühle der Depersonalisation aus und fördert die persönliche Leistungsfähigkeit von Lehrkräften. Überdies tragen ein gut strukturiertes Klassenzimmer und ein höflicher, ruhiger und regelkonformer Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander zu geringerer emotionaler Erschöpfung von Lehrkräften bei (Dorman, 2003). Prädiktives Gewicht für emotionale Erschöpfung haben darüber hinaus auch das Wissen über Classroom Management, die praktische Vorerfahrung und die auf Classroom Management bezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Klusmann et al., 2012; Dicke et al., 2014).

### **1.3 Ressourcen und Ressourcenaufbau (angehender) Lehrkräfte**

Ein effizientes Classroom Management hat sich als wichtiger Schutzfaktor für Lehrkräfte im Zusammenhang mit Belastungserleben und Burnout erwiesen. Herausforderndes Verhalten von Schüler\*innen, vermehrte Unterrichtsstörungen oder Disziplinschwierigkeiten als Folgen von nicht effektivem Classroom Management gehen häufig mit hohem Belastungserleben, Burnout oder dem frühzeitigen Verlassen des Berufs einher (Burke et al., 1996; Friedman, 2006; McCarthy et al., 2014; Prilleltensky et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2010; van Dick & Wagner, 2001). Dagegen wirkt sich ein effektives Classroom Management positiv auf das Wohlbefinden von Lehrkräften aus, erhöht ihre sozial-emotionale Kompetenz (Jennings & Greenberg, 2009) und ist eine wichtige Ressource für die Gesundheit von Lehrkräften (Kiel et al., 2013; Klusmann et al., 2012; Melnick & Meister, 2008; O'Neill & Stephenson, 2012; Reupert & Woodcock, 2010). So ist beispielsweise die emotionale Erschöpfung als ein Kernsymptom von Burnout geringer, je besser die Ordnung und Organisation im Klassenraum ist (Dorman, 2003). Ebenfalls kann eine gelungene Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung als

Konsequenz erfolgreichen Classroom Managements (Mayr, 2006; Marzano et al., 2003) die persönliche Leistungsfähigkeit von Lehrkräften steigern (Dorman, 2003).

Als eher allgemeinerer, aber besonders effizienter Schutzfaktor kann die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften genannt werden. Sowohl eine hohe allgemeine als auch eine hohe bereichsspezifische Lehrkraftselbstwirksamkeitserwartung gehen mit niedrigeren Burnoutwerten einher (vgl. z. B. Abele & Candova, 2007; Aloe et al., 2014; Dicke et al., 2014; Prüß, 2014; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007, Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tzioti et al., 2010).

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wurde in den 1970er Jahren von Alfred Bandura entwickelt und im Rahmen der sozial-kognitiven Theorie von ihm neben den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen als ein Teil der subjektiven Überzeugungen beschrieben (Bandura, 1986; Bandura, 1995; Bandura, 1997). Selbstwirksamkeitserwartung als Kompetenzerwartung erhält aufgrund der Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungsmöglichkeiten immer einen Selbstbezug und wird definiert als „people’s judgements of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances“ (Bandura, 1986, S. 391). Dabei ist laut Schwarzer und Jerusalem (2002) die jeweilige Aufgabe nicht durch eine einfache Routine lösbar, sondern erfordert für die Lösung eine gewisse Anstrengung und Ausdauer. Selbstwirksamkeitserwartungen sind dabei kein unveränderliches Konstrukt, sondern können Bandura (1986, 1995) zufolge durch vier Quellen beeinflusst bzw. gelernt werden. Hierbei handelt es sich um sogenannte 1. „mastery experience“, also eigene Erfahrungen von Erfolgen und Misserfolgen, 2. „vicarious experience“ bzw. stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Verhaltensmodellen, 3. „verbal persuasion“, d. h. sprachliche Überzeugungen durch beispielsweise Feedback von anderen oder Selbstinstruktion und 4. „physiological and emotional state“, was der Wahrnehmung eigener physiologischer und emotionaler Regungen entspricht. Die Stärke des Einflusses zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen entspricht der angegebenen Reihenfolge, wonach die eigenen Erfahrungen die einflussreichste Quelle zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen sind. Insbesondere Erfolge, die der eigenen Anstrengung und den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben werden, haben einen günstigen Einfluss auf die Förderung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung. Im Zusammenhang mit stellvertretenden Erfahrungen ist es besonders förderlich, wenn die beobachteten Verhaltensmodelle eine möglichst große Ähnlichkeit mit der beobachtenden Person aufweisen. Zudem sind sogenannte sich selbst enthüllende Bewältigungsmodelle hilfreich, d. h. solche Modelle, die im Verlauf der Aufgabenbewältigung besonders deutlich kommunizieren, wie sie mit ggf. auftretenden Schwierigkeiten umgehen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auch die verbale Überredung durch zumeist andere Personen ist eine Möglichkeit,

den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen zu unterstützen. Zu diesem Zweck wird eine Person von einer anderen ermutigt und ihr wird gut zugeredet, dass sie die Fähigkeiten besitzt, bestimmte Aufgaben oder Herausforderungen zu bewältigen. Auch ein Sich-selbst-gut-zureden im Sinne einer hilfreichen Selbstinstruktion kann förderlich sein. Insgesamt ist eine auf diese Art aufgebaute Selbstwirksamkeitserwartung jedoch weniger stabil bei anschließenden Misserfolgserlebnissen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Dicke et al. (2014) untersuchten den Einfluss der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, die sich explizit auf die eigene Classroom Management-Kompetenz bezieht, auf Unterrichtsstörungen und die emotionale Erschöpfung als ein Leitsymptom von Burnout. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung eine Ressource ist, welche den negativen Einfluss von beruflichen Belastungen, wie z. B. den Effekt von Unterrichtsstörungen auf die emotionale Erschöpfung, abpuffern kann. Dabei ist die Stärke des Einflusses der Unterrichtsstörungen auf die emotionale Erschöpfung abhängig von der Ausprägung der auf Classroom Management bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung. Lehrkräfte müssen also nicht nur Classroom Management-Strategien kennen, sondern sich in deren Anwendung sicher und erfolgreich fühlen.

## **1.4 Ansätze zur Beschreibung von Classroom Management**

Ansätze zur Beschreibung von Classroom Management gibt es verschiedene. Allen gemeinsam ist jedoch das Ziel, durch Classroom Management Rahmenbedingungen für einen störungsfreien bzw. störungsarmen Unterricht zu schaffen, wodurch möglichst viel aktive Lernzeit für die Schüler\*innen zur Verfügung gestellt wird (Helmke & Helmke, 2015). Evertson und Weinstein (2006, S. 4) verstehen unter Classroom Management „the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“.

### *1.4.1 Kounins Techniken des Classroom Managements*

Als Klassiker im Bereich der Forschung zum Classroom Management gilt Kounin. Dieser versuchte zunächst, anhand von Unterrichtsvideographien herauszufinden, welche Reaktion von Seiten der Lehrkraft am effektivsten auf Störverhalten von Schüler\*innen wirkt, um dieses zukünftig möglichst minimal zu halten. Einen Zusammenhang zwischen der Art der Zurechtweisung und dem folgenden (Fehl-)Verhalten der Schüler\*innen konnte er jedoch nicht finden. Bei der Fokussierung auf das, was den Störungen vorausging, fand er jedoch unterschiedliche Aspekte von Gruppenführung, die einen viel gewichtigeren Einfluss auf das Verhalten der Schüler\*innen hatten als die reaktiven Disziplinierungsmaßnahmen.

Hierbei handelt es sich um die folgenden Dimensionen erfolgreichen Classroom Managements (Kounin, 1970; Kounin, 1976; Kounin, 2006):

1. *Allgegenwärtigkeit und Überlappung*: Hiermit sind die sprichwörtlichen „Augen im Hinterkopf“ gemeint, also die Fähigkeit einer Lehrkraft, Schüler\*innen deutlich zu machen, dass ihr Verhalten wahrgenommen wird – unabhängig davon, wo im Klassenraum die Lehrkraft sich gerade befindet. Hinzu kommt in dieser Dimension die Fähigkeit, gleichzeitig auftretenden Problemen simultan Aufmerksamkeit widmen zu können.
2. *Reibungslosigkeit und Schwung*: Die Lehrkraft kann für einen flüssigen Unterrichtsverlauf sorgen und ihn insbesondere an Übergangsstellen und bei Unvorhergesehenem kontinuierlich steuern. Darüber hinaus ist die Lehrkraft nicht sprunghaft und in der Lage, Überproblematierungen zu vermeiden. Es gelingt ihr, den Unterricht ruhig und gleichmäßig zu steuern.
3. *Gruppenmobilisierung*: Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, sich auf die Klasse als Ganzes zu konzentrieren und dabei alle Schüler\*innen zu aktivieren. Auch wenn die Lehrkraft sich mit einzelnen Schüler\*innen intensiver beschäftigt, wird die Klasse als Ganzes nicht aus den Augen gelassen und von der Lehrkraft aktiviert.
4. *Intellektuelle Herausforderung durch Inhalt und Art des Unterrichts*: Diese Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit, mit Überdrusserscheinungen (Langeweile) umzugehen, indem Begeisterung, Neugierde und Arbeitsbereitschaft geweckt werden.
5. *Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit*: Stillarbeitsphasen werden von der Lehrkraft so gestaltet, dass sie als abwechslungsreich und angemessen herausfordernd erlebt werden.

Der Fokus all dieser Techniken erfolgreichen Classroom Managements nach Kounin liegt klar in der Prävention von Störungen und schafft damit die Voraussetzungen, die eigenen Unterrichtsziele zu erreichen, ohne dabei strafend oder restriktiv vorgehen zu müssen. Kounin (1970) betont in diesem Zusammenhang: „They are techniques of creating an effective classroom ecology and learning milieu. One might note that none of them necessitate punitiveness or restrictiveness.“

#### 1.4.2 Evertson und Weinstein

Ein weiterer Ansatz stammt von der Forschungsgruppe um Evertson und Weinstein (2006), die in über 20 Jahren Forschung insgesamt elf Punkte effektiven Classroom Managements entwickelten und evaluierten. Dabei werden nicht nur präventive Verhaltensweisen der Lehrkraft beschrieben, sondern ebenfalls reaktive und solche, die auch die Verantwortlichkeit der Schüler\*innen betonen. Es handelt sich dabei um die folgenden Punkte:

1. *Klassenraum vorbereiten*, sodass er für die Lehrkraft gut zu überblicken ist, um Staus und Störungen zu vermeiden und Materialien für Schüler\*innen leicht zugänglich zur Verfügung zu stellen.
2. *Regeln und Verfahrensweisen planen*: Präzise Regeln für die Zusammenarbeit der Schüler\*innen untereinander werden geplant, auf einem Poster oder Plakat im Klassenzimmer sichtbar ausgehängt und anhand konkreter Beispiele deutlich gemacht.
3. *Konsequenzen festlegen*: Sowohl für angemessene als auch für unangemessene Verhaltensweisen sollen Konsequenzen im Vorfeld transparent gemacht werden.
4. *Unterbindung von unangemessenem Schüler\*innenverhalten*: Auf Basis der festgelegten Regeln soll unangemessenes Verhalten sofort und konsistent unterbunden werden.
5. *Regeln und Prozeduren unterrichten*: Insbesondere zu Schuljahresbeginn sollte genügend Zeit eingeplant werden, Regeln und Prozeduren ausgiebig und nachvollziehbar zu üben.
6. *Aktivitäten zu Schuljahresbeginn*, um ein Zusammengehörigkeitsgefühl und Wir-Gefühl in der jeweiligen Klasse zu fördern.
7. *Strategien für potenzielle Probleme*: Lehrkräfte planen rechtzeitig, wie mit Störungen des Unterrichts durch z. B. Leerlauf oder inhaltliche Schwierigkeiten umgegangen werden kann.
8. *Beaufsichtigen/Überwachen*: Aufmerksames Beobachten des Schüler\*innenverhaltens, um z. B. Missverständnissen bei Instruktionen entgegenwirken zu können oder frühzeitig auf Störverhalten reagieren zu können.
9. *Vorbereiten des Unterrichts*, sodass nach Leistungsfähigkeit der Schüler\*innen differenziert verschiedene Lernaktivitäten ermöglicht werden.
10. *Verantwortlichkeit der Schüler\*innen*: Den Schüler\*innen soll die Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeiten klargemacht werden. Die dient auch der Förderung bzw. Beeinflussung der Selbstwirksamkeit.
11. *Unterrichtliche Klarheit*: Informationen sollen klar, strukturiert und ausreichend redundant gegeben werden.

Ein wichtiger, die Punkte verbindender Aspekt des Ansatzes von Evertson und Weinstein (2006) ist das Herstellen von Verbindlichkeiten, das vor allem über das Aufstellen und Einhalten bzw. Einfordern von Regeln und Prozeduren erreicht wird.

### 1.4.3 Mayr

Auch bei dem von der österreichischen Forschergruppe um Mayr (2006) entwickelten Linzer Konzepts der Klassenführung spielen Fragen der Verbindlichkeit eine wichtige Rolle. Mayr (2006) und Kolleg\*innen richten ihren Fokus

darüber hinaus auch auf die Förderung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen, was bei Kounin und Evertson eher nachrangig ist. Das Konzept umfasst insgesamt 21 Handlungsstrategien, welche zu den folgenden drei Dimensionen zusammengefasst werden:

1. Kontrolle des Verhaltens
2. Förderung der Beziehung
3. Gestaltung des Unterrichts

#### 1.4.4 Marzano

Die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung spielt auch beim Konzept von Marzano et al. (2003) eine wichtige Rolle. Auf Grundlage einer Metaanalyse mit über hundert Studien identifizieren Marzano et al. (2003) folgende Bereiche effektiven Classroom Managements:

1. *Regeln und Prozeduren*: Für verschiedene Kontexte (z. B. allgemeine Verhaltensregeln, Übergangsgestaltung, Abläufe zu Beginn und Ende von Stunden, etc.) werden unterschiedliche Regeln und Prozeduren benötigt, die idealerweise gemeinsam mit den Schüler\*innen erarbeitet werden.
2. *Disziplin und Konsequenzen*: Ein ausgewogenes Maß an positiven Konsequenzen für angemessenes Verhalten und negativen Konsequenzen für unangemessenes Verhalten. Dies reicht von (non-)verbalen Rückmeldungen durch die Lehrkraft über Belohnungssysteme bis zu Kontakt mit den Eltern der Schüler\*innen.
3. *Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung* wird als Grundlage angesehen, um die zuvor genannten Bereiche (Regeln und Prozeduren, Disziplin und Konsequenzen) erfolgreich umsetzen zu können. Möglichkeiten zur Förderung einer positiven Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung sind z. B. dergestalt deutlich zu machen, dass die Lehrkraft willens und in der Lage ist, die Klasse auf eine respektvolle Art zu leiten, Interesse an der Klasse als Ganzes und den individuellen Schüler\*innen hat und auch auf falsche Schüler\*innenantworten wertschätzend zu reagieren, in der Lage ist.
4. *Einstellungen (teachers' mental set / frame of mind)* umfassen sowohl „withitness“ als auch „emotional objectivity“. Unter „withitness“ (Allgegenwärtigkeit) wird dabei die Fähigkeit verstanden, potenzielle (Verhaltens-)probleme zu identifizieren und schnell darauf zu reagieren. „Emotional objectivity“ meint die Fähigkeit, mit Schüler\*innen sachlich zu interagieren, ohne sich persönlich angegriffen zu fühlen. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist es, sich die eigenen Gedanken und Bewertungen bewusst zu machen.

5. *Schüler\*innenverantwortung* bezieht sich sowohl auf die Verantwortung für das eigene Handeln und die eigenen Ergebnisse als auch auf die Verantwortlichkeit für die Abläufe und die Organisation in der Klasse.
6. *Ein guter Start zu Schul(jahres)beginn* bezieht sich sowohl auf die Gestaltung des Klassenraums als auch auf die Einführung und Etablierung von Regeln und Prozeduren.
7. *Management auf Schulebene*: Zur Unterstützung des Classroom Managements in den einzelnen Klassen sollten schulweite Regelungen und Abläufe ebenso wie vereinheitlichte Konsequenzen mitbedacht werden.

## **1.5 Bedeutung von Classroom Management in der Lehramtsausbildung**

Im Modell professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (COAKTIV-Modell, Baumert & Kunter, 2011) zählt Classroom Management als eine Facette des pädagogisch-psychologischen Wissens zum Aspekt des Professionswissens. Dieses beschreibt zusammen mit Aspekten a) der Überzeugungen und Werthaltungen, b) der motivationalen Orientierungen wie Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartung und intrinsische Motivation und c) Aspekten der Selbstregulation die professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Baumert und Kunter (2011) betonen, dass diese Aspekte als Voraussetzungen für professionelles Handeln sowohl lehr- als auch lernbar sind. Die bisher dargestellten Ansätze bzw. die damit verbundenen Studien zum Classroom Management adressieren in aller Regel bereits im Beruf stehende Lehrkräfte. Es stellt sich allerdings die Frage, ob Classroom Management-Strategien nicht bereits im Studium, also als Vorbereitung auf den Beruf der Lehrkraft, adressiert werden sollten: Trotz der hohen dem Classroom Management beigemessenen Bedeutung wird vielfach kritisiert, dass dessen Vermittlung im Rahmen der Lehramtsausbildung oftmals vernachlässigt wird und zu kurz kommt (Darling-Hammond, 2010; Flower et al., 2017; Merrett & Wheldall, 1993). Dies führt dazu, dass sich Lehramtsstudierende und angehende Lehrkräfte oftmals verunsichert und nicht ausreichend auf die Praxis vorbereitet fühlen (Atici, 2007; Havers, 2010; Jones, 2006; Melnick & Meister, 2008; O'Neill & Stephenson, 2012). „Students stated that it would be more helpful if they could have been provided with more ‚hands-on‘ real life stories on how to resolve classroom management issues before, during, and after problems in this area arise“ Jones (2006, S. 889). Insbesondere Fragen zum angemessenen Umgang mit Schüler\*innen beschäftigen die angehenden Lehrkräfte: Wie können Störungen vermieden oder auf sie reagiert werden? Wie werden Arbeitsaufträge und Instruktionen so formuliert und gestaltet, dass die Schüler\*innen das erwünschte Verhalten zeigen und es nicht zu Verzögerungen kommt? Wie kann

für Ruhe gesorgt werden? Wie wird man im Praktikum von den Schüler\*innen als Lehrperson akzeptiert und ernst genommen?

Für Studierende vor und während erster Praxisphasen sind somit vor allem Bereiche des Classroom Managements relevant, die sich auf Regeln und Prozeduren (wie z. B. auch Ruherituale) sowie auf Konsequenzen bei Nicht-Einhalten von Regeln beziehen. Darüber hinaus spielt auch die Beziehungsgestaltung eine wichtige Rolle. Überdies sind auf die Unterrichtsgestaltung bezogene Bereiche wie die Formulierung von Instruktionen und Arbeitsanweisungen, die Gestaltung von Übergängen sowie das Lehrkraftverhalten zur Steuerung des gesamten Geschehens im Klassenraum, z. B. in Form von Allgegenwärtigkeit, wichtig. Entscheidend und allen anderen Bereichen zugrundeliegend ist zudem eine angemessene Einstellung der Studierenden (teachers' mental set / frame of mind im Sinne Marzanos, 2003), welche sich in einem wertschätzenden und respektvollen Umgang mit den Schüler\*innen widerspiegelt. Aspekte der Klassenraumgestaltung, Festlegung von Regeln und Konsequenzen oder Aktivitäten zu Schuljahresbeginn sind im Zusammenhang mit ersten Praxisphasen dagegen weniger relevant.

## **1.6 Vermittlung relevanter Classroom Management-Kompetenzen**

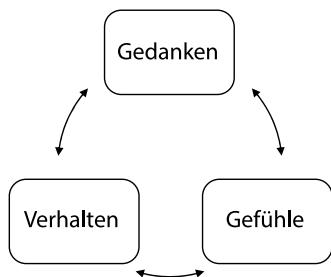
Classroom Management-Kompetenzen umfassen ein breites Wissensspektrum, welches einerseits auf dem deklarativen, theoretischen Wissen (knowing that) basiert, größtenteils jedoch aus dem prozeduralen Wissen (knowing how) besteht. In der deutschen universitären Lehramtsausbildung wird überwiegend der theoretische Wissensaufbau fokussiert. Überdies sind herkömmliche Lehrveranstaltungsformate wie Vorlesungen, Seminare und auch Übungen an Universitäten zur Vermittlung und zum Erwerb prozeduralen Wissens in Form von handlungsbezogenen Kompetenzen weniger gut geeignet (Havers, 2010; Lubitz, 2009). Auch bei Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Classroom Management-Kompetenzen steht häufig die Vermittlung theoretischen Wissens im Vordergrund und es fehlen Möglichkeiten für praktisches Anwenden und Üben (Atici, 2007; Korthagen, 2016; Merrett & Wheldall, 1993; Shank & Santiago, 2022). Eine zeitliche Nähe zu Praxisphasen ist ebenfalls oft nicht ausreichend gegeben, wodurch der Transfer erworbenen Wissens in die Praxis unterstützt werden könnte (Shank & Santiago, 2022). In den letzten Jahren sind von daher vermehrt Veranstaltungsformate entwickelt worden, die den Aufbau prozeduralen Wissens im Bereich des Classroom Managements in den Blick nehmen, beispielsweise durch die Förderung der professionellen Wahrnehmung von Classroom Management (Gold et al., 2017) oder weitere handlungsnahe Interventionen und Übungen in Seminaren (Piwo-war & Thiel, 2014; Schlag & Glock, 2019). Ein Lehrveranstaltungsformat, welches die Möglichkeit bietet, sowohl kognitive, emotionale und verhaltensbezogene

Bereiche zu adressieren und Veränderungen in diesen Bereichen zu bewirken, ist das kognitiv-behaviorale Training (Kunter & Pohlmann, 2009; Uhde, 2015).

„Trainings dienen der systematischen Aneignung von Fähigkeiten, Konzepten oder Einstellungen, die zu verbesserter Leistung in einer anderen Umgebung führen“ (Goldstein & Ford, 2002 nach Kauffeld, 2010, S. 3). Sie zeichnen sich durch wiederholtes Üben an spezifischen Aufgaben und durch eine starke Strukturiertheit aus (Fries & Souvignier, 2015). Unter dem Oberbegriff der Lehrkräfte-Trainings werden immer noch, wie bereits 1983 von Jürgens beschrieben, Arrangements verstanden, „innerhalb derer zukünftige oder schon in der Praxis stehende Lehrer in einem gewissen Schonraum mit Hilfe praktischer Übungen und Erfahrungen systematisch dazu angeleitet werden, ihr Verhalten zu ändern oder neues Verhalten zu erwerben, wobei die Vorgehensweise im Training sich mehr oder weniger explizit auf ein theoretisches Konzept zur Erklärung von Verhaltensänderungen von Lehrern speziell oder Personen im Allgemeinen bezieht bzw. sich von einem solchen ableitet“ (S. 5). Durlak et al. (2010) fanden in einer Metaanalyse heraus, dass Trainingsprogramme effektiver waren, wenn sie die sogenannten SAFE-Kriterien erfüllten. SAFE steht in diesem Zusammenhang für sequenced, active, focused und explicit. Trainings sollten demnach systematisch aufeinander aufbauende Elemente enthalten und möglichst ein festes Manual oder Curriculum verwenden. Teilnehmende sollen zudem die Möglichkeit haben, aktiv zu handeln, Verhaltensweisen zu üben und darüber ein Feedback zu erhalten. Hier eignen sich insbesondere Rollenspiele. Des Weiteren ist es wichtig, dass sich die Programme auf bestimmte (einzelne) Kompetenzen fokussieren und den Teilnehmenden die Lernziele und die zugrundeliegende Logik eines Trainings ausdrücklich verdeutlichen (Durlak, et al. 2010).

Kognitiv-behaviorale Trainings basieren oft auf der sozial-kognitiven Lerntheorie und adaptieren Methoden aus dem Bereich der kognitiven Verhaltenstherapie. Diese geht davon aus, dass das Erleben maßgeblich vom Zusammenspiel der Kognitionen, Emotionen und dem Verhalten beeinflusst wird. Eine Grundannahme ist, dass Gedanken, Gefühle und Verhalten sich gegenseitig beeinflussen, wobei den Kognitionen eine zentrale Funktion zur Steuerung von Gefühlen und damit auch dem eigenen Verhalten zukommt (s. Abbildung 1). Somit spielen Kognitionen eine wesentliche Rolle in Bezug auf die Entstehung und Aufrechterhaltung, aber auch Veränderung von Emotionen und Verhalten. Zur Veränderung von dysfunktionalen Kognitionen, Emotionen oder Verhaltensweisen haben sich die Methoden der kognitiven Verhaltenstherapie als wirksam erwiesen, sodass für nahezu alle psychischen Störungen, die in gängigen Diagnosesystemen (DSM-5, ICD-10) enthalten sind, empirisch belegte wirksame Behandlungsansätze vorhanden sind (Gerlach, 2023). Im Zusammenhang mit kognitiv-behavioralen Behandlungsansätzen wird besonderer Wert auf die Lehrbarkeit und Vermittlung dieser Methoden gelegt.

Abbildung 1: Grundlogik und Ansatzpunkte kognitiv-behavioraler Interventionen



Kognitiv-behaviorale Trainings sind insbesondere im klinischen Bereich weit verbreitet und sehr gut auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert. Beispielsweise gibt es Trainings für ängstliche Kinder, Trainings für Eltern von Kindern mit ADHS, Kompetenztrainings für sozial auffällige Kinder oder Trainings für Patient\*innen mit chronischen Schmerzen oder Depressionen. Im pädagogisch-psychologischen Bereich gibt es zunehmend mehr kognitiv-behaviorale Trainingsprogramme, die die Prinzipien aus dem therapeutischen Kontext aufgreifen und für die jeweilige Zielgruppe adaptieren. So werden im Rahmen von Lehrkräftetrainings Methoden der Verhaltensmodifikation aus dem klinischen Bereich genutzt und für den schulischen Kontext angepasst. Wie die kognitive Verhaltenstherapie stützen sich kognitiv-behaviorale Trainings ebenfalls auf Erkenntnisse und Prinzipien der Lehr-Lernforschung (Kunter & Pohlmann, 2009).

Ein kognitiv-behaviorales Trainingskonzept, das sich in verschiedenen Untersuchungen mit unterschiedlichen Zielgruppen als besonders wirksam zur Steigerung von Selbstsicherheit und sozialer Kompetenz in verschiedenen Lebensbereichen, aber auch der Selbstwirksamkeitserwartung und Attribuierungsgewohnheiten in Erfolgs- und Misserfolgssituationen erwiesen hat (vgl. z. B. Jürgens et al., 2014; Kaps, Silvia, C., 2013; Lubitz, 2009; Pfingsten, 2007b), ist das des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK) von Hinsch und Pfingsten (2007). Durch den hoch strukturierten Aufbau und die explizit definierten Kompetenzen lässt sich das GSK leicht modifizieren und an verschiedene soziale Kontexte sowie an die Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen anpassen, ohne dabei dem grundlegenden Aufbau, der Methodik und Logik zu widersprechen (Jürgens, 2007; Pfingsten, 2007a) oder auch an Wirksamkeit einzubüßen.

## 2. Das Braunschweiger Classroom-Management-Training (CMT)

Da die Unsicherheiten, von denen die Studierenden vor dem Beginn erster Praxisphasen berichten, vor allem auf der Handlungsebene verortet sind und sich stark auf Classroom Management-Kompetenzen beziehen, sollte ein angemessenes Lehrveranstaltungsformat deutliche Handlungsanteile haben, ohne dabei die kognitive und emotionale Ebene zu vernachlässigen. Zur Vermittlung von Classroom Management-Kompetenzen für Lehramtsstudierende vor einem Schulpraktikum im Bachelor wurde daher ein kognitiv-behaviorales Trainingskonzept entwickelt, welches darauf zielt, Unsicherheiten im Bereich des Classroom Managements vor dem Schulpraktikum zu reduzieren und Handlungssicherheiten in diesem Bereich zu erhöhen. Dieses kognitiv-behaviorale Classroom-Management-Training (CMT) basiert methodisch und vom Aufbau her auf dem GSK (Hinsch & Pfingsten, 2007) und dessen Weiterentwicklung für Lehramtsanwärter\*innen (Uhde, 2015). Inhaltlich ist es dem Schul- und Unterrichtskontext angepasst und mit Erkenntnissen zum Classroom Management verknüpft. Hier sind die oben genannten Forschungsansätze von Kounin (1976), Evertson & Weinstein (2006), Mayr (2006) und Marzano et al. (2003) zentral. Davon werden insbesondere die Bereiche berücksichtigt, die für erste Praxisphasen für Studierende relevant sind (s. o.).

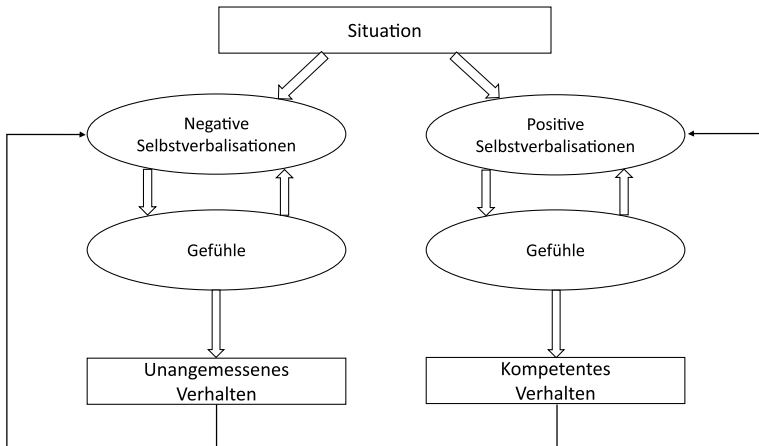
Entsprechend einem kognitiv-behavioralen Training enthält das CMT Elemente, die auf Bewusstmachen und Veränderung von Kognitionen der Teilnehmenden zielen, und gleichzeitig gibt es einen hohen Anteil praktischer Elemente, die sich direkt auf die Handlungsebene beziehen. Als wichtigste Methoden des CMT sind die folgenden zu nennen:

- Instruktion und Modellierung durch die Trainingsleitung
- Einzel- und Zweierarbeiten
- Plenumsdiskussionen
- Übungen zur Modifikation von Kognitionen
- und – zeitlich am umfangreichsten – Rollenspiele in unterschiedlichen Varianten mit und ohne Videofeedback.

## 2.1 Struktur des CMT

Das CMT ist sehr systematisch und im Ablauf stark strukturiert aufgebaut. Der konkrete Trainingsablauf wird in Abschnitt II beschrieben. Die einzelnen Elemente des CMT bauen aufeinander auf. Ein inhaltlicher Schwerpunkt des Trainings ist das Erklärungsmodell für Verhalten, welches auf einem Prozessmodell sozial kompetenten Verhaltens basiert (ausführlich beschrieben bei Hinsch & Pfingsten, 2023). Dieses Prozessmodell integriert drei kognitive Konzepte<sup>1</sup> und beschreibt das Zusammenwirken von Kognition, Emotion und Verhalten im Kontext der Bewältigung sozialer Situationen und fokussiert Selbstverbalisationen (SV) als handlungssteuernde Elemente. Das im CMT verwendete Erklärungsmodell ist in seiner Komplexität soweit reduziert, dass es für die Teilnehmenden einfach zu verstehen ist und gut in deren Alltagstheorien integriert werden kann. Es eignet sich gut dafür, dass eigene Problematiken der Teilnehmenden in diese „Schablone“ eingeordnet und dadurch recht allgemeine Lösungsstrategien für soziale Situationen gefunden werden können.

Abbildung 2: Erklärungsmodell für Verhalten, adaptiert nach Hinsch & Pfingsten, 2007



Das Erklärungsmodell bildet nicht nur eine inhaltliche Grundlage für das CMT, die drei Ebenen des Modells (kognitiv, emotional und behavioral) finden sich auch in der Struktur und den verschiedenen Elementen des Trainings wieder. Die folgende Übersicht zeigt die Struktur, die einzelnen Elemente des CMT sowie die angewendeten Methoden und Sozialformen.

<sup>1</sup> Hier sind Meichenbaums kognitives Modell sozialer Kompetenz, das Selbstregulationsmodell von Kanfer und das Stressmodell von Lazarus gemeint. Ausführlich beschrieben bei Pfingsten (2007b)

Abbildung 3: Struktur und Elemente des CMT.

EA: Einzelarbeit, ZA: Zweierarbeit, GA: Gruppenarbeit, PL: Plenum, MRS: Modellrollenspiel durch Trainer\*in, RS: Rollenspiel, RS + VFB: Rollenspiel mit Videofeedback

1.Trainingstag (5h)	2.Trainingstag (5h)	3.Trainingstag (5h)
Warming-up: Eigenes Kompetenzprofil bezogen auf CM erstellen (EA, ZA, PL)	Hausaufgabe besprechen (PL)	Hausaufgabe besprechen (PL)
Erklärungsmodell: wie entsteht Verhalten und wie kann es beeinflusst werden? (PL, EA, GA)	Merkmale guter Instruktionen (ZA, PL)	<b>Angemessene Reaktionen auf Beiträge von Schüler*innen im Unterrichtsgespräch</b> (GA, PL, MRS, RS in der Großgruppe mit Feedback, Videoreflexion zu Hause) 🗨️
<b>Engel-Teufel-Übung</b> Selbstverbalisationsübung zur Wahrnehmung und konstruktiven Beeinflussung von Kognitionen (MRS, RS in Dreiergruppen)	<b>Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen: Situationen erkennen und Strategien anwenden</b> (EA, PL, MRS, RS + VFB in Kleingruppen) 🗨️	<b>Reibungslose Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Sozialformen / Arbeitsphasen</b> (PL, RS in der Großgruppe mit Feedback, Videoreflexion zu Hause) 🗨️
Differenzierungsübung zu (un-)angemessenem Lehrkraftverhalten (EA, PL)	Selbstlobeübung: positive Selbstverstärkung (EA, PL)	
Bedeutung, Formulierung und Durchführung von Regeln, Prozeduren & Ruheritualen (GA, PL)	<b>Prävention von Störungen/ positives Verstärken: Situationen erkennen und Strategien anwenden</b> (EA, PL, MRS, RS + VFB in Kleingruppen) 🗨️	
<b>Ruherituale durchführen</b> (RS mit Großgruppe plus Feedback) 🗨️		
Hausaufgabe geben und Abschlussrunde (EA, PL)	Hausaufgabe geben und Abschlussrunde (EA, PL)	Abschlussrunde (EA, PL)

\*Elemente mit Rollenspielen sind **fett** gedruckt. 🗨️ = Elemente mit Videofeedback

### 2.1.1 Lernziele auf der kognitiven Ebene und wodurch sie erreicht werden sollen

Das Training verfolgt auf der kognitiven Ebene die folgenden Lernziele:

- Stärkung der Selbstreflexionskompetenz
- Differenzierung angemessener und unangemessener Verhaltensweisen von Lehrkräften
- Beeinflussung des eigenen Verhaltens durch konstruktive Selbstverbalisation
- Erhöhung der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung

Die folgenden Trainingselemente sollen dazu beitragen, die erwähnten Lernziele zu erreichen.

Die Erstellung des **Kompetenzprofils** soll die Förderung der Selbstreflexion direkt zu Beginn des Trainings anstoßen.

Durch das **Erklärungsmodell für Verhalten** soll eigenes und fremdes Verhalten strukturiert wahrgenommen und erklärt werden können. Zudem zielt es auch auf die Unterscheidung von Emotionen und Kognitionen. Es dient ebenfalls der Verdeutlichung, dass nicht die jeweilige Situation, sondern die eigenen Kog-

nitionen in Form von Selbstverbalisationen beeinflussen, wie man sich fühlt und handelt. Diese sind von außen von anderen Personen und auch *bei* anderen Personen nicht sichtbar. Anhand dieser Information werden Teilnehmende überdies sensibilisiert, bestimmte Absichtszuschreibungen bei Interaktionspartner\*innen zu hinterfragen. Nicht immer ist eine Interpretation, warum ein Schüler oder eine Schülerin, Elternteil oder Kolleg\*innen sich auf eine Art verhalten haben, zutreffend oder zielführend.

Im Rahmen der **Differenzierungsübung von angemessenen und unangemessenen Verhaltensweisen** von Lehrkräften lernen Teilnehmende zu unterscheiden, welches Lehrkraftverhalten (un-)angemessen ist. Zentrale Kriterien zur Einschätzung sind dabei einerseits die Ziele der Lehrkraft in der jeweiligen Situation. Was möchte sie erreichen? Darüber hinaus ist ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit den Schüler\*innen entscheidend. Dieser begründet sich aus dem humanistischen Menschenbild in der Tradition Carl Rogers (2024), welches dem Trainingskonzept zugrunde liegt.

Die **Bewusstmachung und Veränderung von Selbstverbalisationen** geschehen im Rahmen verschiedener Übungen, wie z. B. dem Bearbeiten des Erklärungsmodells, der Engel-Teufel-Übung oder den Hausaufgaben.

**Unterscheiden von Situationstypen:** Bevor in Rollenspielen konkretes Verhalten ausprobiert und geübt wird, werden Merkmale der jeweiligen Arten von Situationen (insbesondere am zweiten Trainingstag) besprochen. Dies ist hilfreich, um die Wahrnehmung und Einordnung von konkreten Situationen im Schulalltag (Praktikum) bewerkstelligen zu können und daran anschließend angemessene Verhaltensstrategien auszuwählen und durchzuführen.

Im Rahmen der **(Video-)Feedbacks** sind die Teilnehmenden gehalten, immer zuerst positive Selbstrückmeldungen zu ihrem Verhalten und dem der anderen zu geben. Dies dient sowohl der Förderung positiver Selbstbewertungsprozesse als auch der Erhöhung der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung. Durch Erfolgserlebnisse in den Rollenspielen wird „mastery experience“ als Quelle zum Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartung ermöglicht. Das Beobachten erfolgreicher Rollenspiele anderer Teilnehmender ermöglicht „vicarious experience“ als weitere Quelle. (Video-)Feedback kann auch helfen, internale und insbesondere internal variable Ursachenzuschreibungen zu fördern, da die Teilnehmenden positive Aspekte ihres Verhaltens hervorheben und Aspekte, die noch nicht zufriedenstellend gelungen sind, als Vorsätze formulieren.

**Perspektivenübernahme:** In Rollenspielen übernehmen Teilnehmende auch immer die Rollen der Schüler\*innen. Dadurch und durch die Möglichkeit, im Anschluss an das Rollenspiel Feedback aus der Sicht der Schüler\*innen zu geben, wird die Perspektivenübernahme gefördert.

### 2.1.2 Lernziele auf der emotionalen Ebene und wodurch sie erreicht werden sollen

Auf der emotionalen Ebene fokussiert das CMT folgende Lernziele:

- Reduzieren des Gefühls von Verunsicherung
- Erhöhung des Gefühls des Vorbereitetseins auf das Praktikum
- Steigerung der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung

Die emotionale Ebene wird im CMT allerdings nur auf indirekte Weise adressiert. Anders als bei Trainings im klinischen Bereich, in denen beispielsweise Entspannungsübungen eingesetzt werden, werden Emotionen im CMT über die Veränderung der Kognitionen in Form von Selbstverbalisationen angesteuert. Durch veränderte Selbstverbalisationen können Gefühle beeinflusst und reguliert werden (vgl. Abbildung 2). Insofern können die folgenden Trainingselemente und -methoden, die zwar primär auf die kognitive Ebene abzielen, indirekt auch zum Erreichen der Lernziele auf der emotionalen Ebene beitragen:

**Bewusstmachen und Veränderung von Selbstverbalisationen (s. o.)**, z. B. im Rahmen der Engel-Teufel-Übung, Hausaufgaben sowie im Zusammenhang mit den Rollenspielen.

**Selbstlobübung und daran anschließende Hausaufgabe**, bei der die Teilnehmenden aufschreiben sollen, was ihnen am jeweiligen Tag gut gelungen ist. Diese Übungen helfen den Teilnehmenden, sich ihre Ressourcen bewusztzumachen und erleichtern es zudem, hilfreiche Selbstverbalisationen zu finden. Teilnehmende sind im Anschluss an die Selbstlobübung oft erleichtert und äußern, dass sie sich gut fühlen. Der Effekt, positive Gefühle hervorzurufen, wird auch im Rahmen der Hausaufgabe angestrebt. Das Bewusstmachen positiver Ereignisse oder Verhaltensweisen trägt damit auch zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung bei.

### 2.1.3 Lernziele auf der Handlungsebene und wodurch sie erreicht werden sollen

Das CMT verfolgt auf der Handlungsebene die folgenden Lernziele:

- Anwendung von Strategien zur Prävention von und zum Umgang mit Unterrichtsstörungen
- Durchsetzung von Regeln
- Anwendung von Ruheritualen
- Reibungslose Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen
- Angemessene und eindeutige Formulierung von Instruktionen

Zur Erreichung dieser Lernziele auf der Handlungsebene tragen folgende Trainingselemente und -methoden bei:

**Rollenspiele:** Sie dienen dem Üben und Ausprobieren konkreter Verhaltensweisen. Zuvor werden die für den jeweiligen Zusammenhang angemessenen Strategien besprochen und eingeordnet. Bei den anschließenden Rollenspielen nehmen die Teilnehmenden sich konkrete Aspekte vor, die sie besonders beachten oder probieren wollen. Das jeweils anschließende Feedback erfolgt bei allen Rollenspielen nach einem festgelegten und strikt einzuhaltenden Prozedere, welches vor allem dazu dient, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Dabei beginnt immer die übende Person, die die Lehrkraftrolle übernommen hat, mit dem Feedback. Diese muss mit positiven Rückmeldungen an sich selbst starten, um sich selbst Gelingenes vor Augen zu führen. Wenn etwas auffällt, das nicht den Vorstellungen entsprechend verlaufen ist, darf das im zweiten Schritt angesprochen werden, allerdings unbedingt in der Form, dass Vorsätze formuliert werden, wie dieser Aspekt beim nächsten Mal anders umgesetzt wird. Es geht also nicht um defizitorientierte Rückmeldungen, sondern um positive und konstruktive. Erst nachdem die übende Person sich selbst Feedback gegeben hat, dürfen andere Teilnehmende und die Trainingsleitung weitere Rückmeldungen geben. Diese müssen dabei nach demselben Muster verlaufen: zunächst positive Aspekte benennen, danach ggf. Veränderungsvorschläge. Durch das Erleben des erfolgreichen eigenen Handelns wird „mastery experience“ als Selbstwirksamkeitsquelle ermöglicht. Das Feedback kann dem Bereich der „verbal persuasion“ als weitere Quelle zum Aufbau der Selbstwirksamkeit zugeordnet werden. Zudem werden kognitive und Handlungselemente so systematisch verzahnt.

Im Verlauf des Trainings steigert sich die Komplexität der zu übenden Situationen und der durchzuführenden Rollenspiele. Anfangs sind z. B. die Gruppen noch klein und es gibt kein Videofeedback, welches für Teilnehmende oft eine größere Herausforderung darstellt als Feedback ohne Videomaterial. Am Ende des CMT werden Rollenspiele mit der gesamten Trainingsgruppe durchgeführt, in denen nicht nur einzelne Strategien, sondern alle zuvor geübten Verhaltensstrategien angewendet werden sollen. Zusätzlich erhalten die Teilnehmenden Feedback und ein Video ihres Rollenspiels zur anschließenden ausführlichen Selbstreflexion.

**Modellrollenspiele:** Alle Rollenspielelemente im CMT werden zunächst durch die Trainingsleitung in Form von Modellrollenspielen vorgeführt. Dies dient der Modellierung von kompetentem Verhalten und im Sinne von „vicarious experience“ (stellvertretender Erfahrung durch Beobachtung) als Quelle zum Aufbau von Selbstwirksamkeit. Es wird dadurch zusätzlich auch der Ablauf der jeweiligen Übung modelliert, sodass Teilnehmende sich leichter in die verschiedenen Übungen hineinfinden.

**Transferübungen:** Zwischen den Sitzungen des CMT gibt es kleinere Hausaufgaben für die Teilnehmenden, die den Transfer der Sitzungsinhalte in den

Alltag unterstützen sollen. Nach Ende des CMT besteht die Möglichkeit, weitere Transfer- und Anwendungsaufgaben im Rahmen eines Onlinebegleitkurses zu stellen. Diese sollen die Teilnehmenden in regelmäßigen Abständen bis zum Beginn ihres Schulpraktikums bearbeiten, um einerseits die Trainingsinhalte auf diese Art präsent zu halten und darüber hinaus, um den Transfer zu unterstützen.

## 2.2 Grundlegende Trainingsprinzipien des CMT

Neben einer starken Strukturierung des Trainingsablaufs, die unbedingt eingehalten werden sollte, ist es essenziell, dass sich die Trainingsleitung darüber im Klaren ist, dass er/sie eine Vorbildfunktion während des Trainings hat. Das spiegelt sich sowohl im Verhalten gegenüber den Teilnehmenden wider (s. u.), aber auch in der Haltung der Trainingsleitung gegenüber den Teilnehmenden. Diese sollte, ähnlich wie von Rogers für den therapeutischen Bereich beschrieben, von den Grundvariablen Wertschätzung, Kongruenz, Empathie und Akzeptanz geprägt sein. Vielen unerfahrenen Trainingsleitungen fällt es zunächst schwer, sich nicht bewertend zu verhalten, wie es in der Rolle als Lehrkraft oder Lehrende\*r im universitären Kontext oft der Fall ist. Für das Gelingen des CMT ist es wichtig, dass Trainingsleitungen einerseits stark prozessdirektiv sind und gleichzeitig eine offene, fehlerfreundliche und unterstützende Trainingsatmosphäre schaffen, die den Teilnehmenden ausreichend Freiraum gibt, sich (auch kritisch) mit den Inhalten des Trainings und ihren eigenen Ansichten dazu auseinanderzusetzen. So wird beispielsweise bewusst darauf geachtet, dass Kritik im Anschluss an Rollenspiele immer als Vorschläge oder Tipps, wie etwas anders gemacht werden könnte, formuliert wird.

### 2.2.1 Vorbildverhalten der Trainingsleitung

Grundsätzlich sollte das Verhalten der Trainingsleitungen die Inhalte des CMT widerspiegeln. So sollte der Umgang mit den Teilnehmenden wertschätzend und respektvoll sein und den Merkmalen des angemessenen Lehrkraftverhaltens aus der Differenzierungsübung entsprechen. Die Instruktionen, die von den Trainingsleitungen während des CMT formuliert werden, müssen ebenfalls als Modell fungieren und mit den Merkmalen guter Instruktionen, die am zweiten Trainingstag erarbeitet werden, übereinstimmen. Einige unerfahrene Trainingsleitungen verwenden oft unbewusst ungünstige Formulierungen, z. B. „Wer mag vielleicht mal beginnen?“ anstelle von „Wer fängt an?“ oder „Wir wollen uns heute damit beschäftigen, dass ...“ anstelle von „Wir werden uns heute mit dem Thema xy beschäftigen ...“.

Trainingsleitungen sollten zudem ein Verhaltensvorbild für das Einhalten von Regeln sein, wie beispielsweise pünktlich beginnen und aus der Pause zurückkeh-

ren, Handys während des Trainings nicht verwenden, Teilnehmende ausreden lassen etc.

Rollenspiele, die die Teilnehmenden durchführen sollen, werden von den Trainingsleitungen als Modellrollenspiele vorgemacht. Durch diese Modellierung wird zum einen ein gutes Beispiel für das zu übende Verhalten gezeigt, zum anderen wird der Ablauf der jeweiligen Übung modelliert. Durch die Modellierung wird darüber hinaus aber auch deutlich, dass die Trainingsleitungen nichts von den Teilnehmenden verlangen, was sie nicht selbst machen würden. Dies beugt dem Gefühl bei Teilnehmenden vor, dass sie sich zu stark exponieren müssen.

### 2.2.2 Grundsätzliches zu Rollenspielen

Im CMT wird vor allem mit vorgegebenen Rollenspielsituationen gearbeitet. Ausnahmen bilden hier nur das Rollenspiel zu Ruheritualen am ersten Trainingstag und das Rollenspiel zu Rückmeldemöglichkeiten auf Beiträge von Schüler\*innen am dritten Trainingstag. In diesen Fällen ist es nicht notwendig und auch nicht sinnvoll, Situationen vorzugeben. In allen anderen Zusammenhängen wird die Situation vorgegeben und das angemessene Verhalten beschrieben.

Eigene Situationen zu verwenden, wäre einerseits recht aufwändig, da diese zunächst soweit vorstrukturiert und Instruktionen für angemessenes Verhalten formuliert werden müssten, damit sie spielbar sind. Eigene Situationen sind zudem oft zu ich-nah und würden den Fokus stärker auf die Lösung der Situation legen als auf das Üben bestimmter Verhaltensweisen oder Fertigkeiten.

Durch die Vorgabe, dass Mitspielende immer für einen positiven Ausgang des Rollenspiels sorgen sollen, ermöglichen die Rollenspiele Erfolgserlebnisse für die übende Person, wodurch eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung unterstützt werden kann.

Teilweise wird in diesem Zusammenhang die Kritik geäußert, dass die Rollenspiele nicht realistisch sind. Darauf kann angemessen reagiert werden, indem verdeutlicht wird, dass es nicht darum geht, Realität abzubilden, sondern Raum zu schaffen, um bestimmte Verhaltensweisen zu üben. Dass es sich dabei zum Teil um einen Schonraum handelt, ist intendiert. Unserer Erfahrung nach ist es hilfreich, darüber hinaus zu betonen, dass die Reaktionen der Mitspielenden dennoch sehr realistisch ausfallen, auch wenn das Setting zunächst künstlich wirkt.

### 2.2.3 Rollenspiel-Prozedere

Nachdem die Situationen von den Teilnehmenden gelesen und auf den individuellen Schwierigkeitsgrad eingeschätzt wurden, die Gemeinsamkeiten der Situationen und Verhaltensweisen im Plenum besprochen wurden und das Modellrollenspiel von der Trainingsleitung durchgeführt wurde, gehen die Teilnehmenden in Kleingruppen, um jeweils eine Situation in der Rolle der Lehrkraft zu üben.

### *Vorbereitung von Rollenspielen*

- Die Vorbereitung der jeweiligen Rollenspiele beinhaltet, dass die übende Person die zu spielende Situation kurz noch einmal benennt und Mitspielende sucht. Anschließend wird dann das Setting konkretisiert: z. B. welche Jahrgangsstufe, welches Fach, Sitzordnung, ggf. Unterrichtssituation oder Ausflug/Pausensituation.
- Nachdem geklärt wurde, wer mitspielt und in welchem Rahmen die Situation geschieht, sagt die übende Person, worauf sie besonders bei ihrem Verhalten im Rollenspiel achten möchte, z. B. darauf zu achten, Blickkontakt zu halten; Aufforderungen mehrfach zu wiederholen, anstelle sich auf Diskussionen einzulassen; laut und deutlich zu sprechen; den Abstand zur anderen Person ausreichend groß zu halten etc. Des Weiteren wird noch abgesprochen, wie schwer oder leicht es die Mitspielenden der übenden Person machen sollen. Erfahrungsgemäß sollte es nicht zu schwer werden, sodass zwei bis maximal vier Widersetzungen der Mitspielenden ausreichend sind.
- Direkt, bevor das Rollenspiel startet, ist es hilfreich, die übende Person noch nach hilfreichen Selbstverbalisationen zu fragen.

### *Feedbacklogik bei Rollenspielen*

- Videofeedback ist ein zentrales Element beim CMT und wird bei allen Rollenspielen, die am zweiten Trainingstag stattfinden, ausnahmslos durchgeführt.
- Das Video des Rollenspiels wird direkt im Anschluss an das Rollenspiel abgespielt und sequenzweise angehalten. Dazu wird routinemäßig nach jeder Äußerung der übenden Person gestoppt. Dann wird zunächst die übende Person gefragt, was sie selbst gut gemacht hat. Erst danach „darf“ sie sagen, was sie anders machen würde. Diese Formulierung ist sehr wichtig, damit es nicht nur eine negative Rückmeldung wird, sondern direkt als ein Vorsatz/ eine Vornahme für das nächste Mal formuliert wird. Bsp.: „An dieser Stelle habe ich zu viel diskutiert. Beim nächsten Mal würde ich den Schüler lieber erneut und mehrfach auffordern, das Handy abzugeben.“
- Erst wenn die übende Person sich selbst Feedback zur jeweiligen Sequenz gegeben hat, werden die Mitspieler\*innen und Beobachter\*innen gefragt, ob sie etwas zurückmelden möchten. Sie müssen kein Feedback geben, da ein zwanghaftes Abfragen aller in der jeweiligen Kleingruppe unserer Erfahrung nach dazu führen kann, dass sich Teilnehmende „irgendetwas überlegen, um etwas sagen zu können“. Wenn andere Feedback geben möchten, muss dies allerdings ebenfalls nach dem Schema geschehen, dass zunächst eine positive Rückmeldung erfolgt und erst anschließend Kritik in Form von Tipps geäußert wird. Aufgrund dieser verbindlichen Vorgehensweise wird bei den Teilnehmenden auch die Fähigkeit zu konstruktivem Feedback gefördert.

- Die Trainingsleitung kann Feedback geben, muss das aber nicht, sondern ist vor allem für die Strukturierung der Rollenspielvorbereitung und -auswertung zuständig.
- Die Videos zum jeweiligen Rollenspiel werden auf die beschriebene Art und Weise sequenzweise angesehen und ausgewertet. Am Ende wird die übende Person aufgefordert, zusammenzufassen, was sie alles gut gemacht hat und was sie beim nächsten Mal anders machen würde. Daran anschließend wird sie gefragt, ob sie mit ihrem Verhalten zufrieden ist oder ob sie die Situation noch einmal spielen möchte.
- Anders als beim Gruppentraining sozialer Kompetenzen (Hinsch & Pflingsten, 2023), welches für den klinischen Bereich entwickelt wurde, gibt es beim CMT keinen Zwang, jedes Rollenspiel ein zweites Mal zu spielen. Alle Teilnehmenden müssen zu jedem Situationstyp *eine* Situation im Rollenspiel üben, es steht ihnen jedoch frei, ob sie die Situationen wiederholen möchten.
- Da es in den meisten Fällen nicht so sein wird, dass jede Kleingruppe von einer (Co-)Trainerin bzw. von einem (Co-)Trainer begleitet werden kann, werden deren Aufgaben in den entsprechenden Gruppen von den Teilnehmenden übernommen. Dazu werden diese in der Großgruppe kurz in den Ablauf und die Technik eingewiesen. Es ist darüber hinaus hilfreich, wenn in den Kleingruppenräumen der Ablauf zur Vorbereitung und Auswertung der Rollenspiele als Plakat an der Wand und/oder auf Checklisten visualisiert ist.

### *Potenzielle Schwierigkeiten bei Rollenspielen*

- **Keiner fängt an.** Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist, auf die eigenen Formulierungen zu achten, wenn die Rollenspiele beginnen sollen. Hilfreich ist dabei, nicht zu fragen, wer anfangen möchte oder sich vorstellen könnte, anzufangen, sondern freundlich und direkter zu fragen: „Wer fängt an?“ Auch die deutliche Aufforderung, sich eine leichte Situation auszusuchen und dann zu fragen, ob alle schon eine Situation ausgewählt haben, bevor gefragt wird, wer anfängt, ist hilfreich, um den Teilnehmenden zu helfen, sich zu überwinden, anzufangen.
- **Mitspielende übertreiben:** Es ist elementar, im Vorfeld des Rollenspiels deutlich anzusagen, dass es einen positiven Ausgang geben muss und die Mitspielenden es so leicht oder schwer machen sollen, wie abgesprochen. Auch hier gilt wieder: Es geht um das Üben von Verhaltensweisen und Fertigkeiten und nicht vorrangig um die Abbildung von Realität. Notfalls kann von außen eingegriffen werden, wenn die Trainingsleitung merkt, dass es zu schwer werden könnte (z. B. „nachgeben“ empfehlen oder von der Seite non-verbal durch Gestik (z. B. time-out Handzeichen) bedeuten, dass es reicht. Unserer Erfahrung nach übertreiben die Mitspielenden eigentlich nicht und haben ein

gutes Gespür dafür, „wann es reicht“. Da sie wissen, dass alle mal in der Rolle der übenden Person sein werden und alle spielen müssen, wollen sie selbst nicht in die Situation kommen, dass es ihnen später zu schwergemacht wird.

- **Feedback ist negativ:** Die übende Person gibt sich zunächst selbst negative Rückmeldungen. Das passiert insbesondere zu Beginn, wenn die Teilnehmenden noch wenig Erfahrung mit dem Prozedere und den Rollenspielen haben, recht häufig. In so einem Fall ist es gut und angemessen, wenn die Trainingsleitung die übende Person sehr freundlich aber deutlich unterbricht und z. B. sagt: „Erstmal: was haben Sie gut gemacht?“. Mit diesem sehr prozessdirektiven und gleichzeitig sehr freundlichen Verhalten der Trainingsleitung haben wir sehr gute Erfahrungen gemacht, weil es den Teilnehmenden hilft, sich auf die positiven Anteile zu konzentrieren. Von größter Wichtigkeit ist dabei, dass die Unterbrechung sehr freundlich und respektvoll geschieht und keinesfalls strafend oder ermahnend.

### *Modellrollenspiele*

- Modellrollenspiele erfüllen verschiedene Funktionen. Einerseits dienen sie dazu, das zu übende Verhalten zu demonstrieren und ermöglichen dadurch sogenannte stellvertretende Erfahrungen (vicarious experiences), die eine wichtige Quelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen sind (Bandura, 1986a, 1995b).
- Anhand der Modellrollenspiele wird außerdem das Prozedere bzw. der technische und methodische Ablauf für die Rollenspiele verdeutlicht. Dazu sollte die Trainingsleitung jeweils sehr deutlich verbalisieren, was sie/er jeweils tut. Z. B. „Ich nehme mir für das Rollenspiel vor, Blickkontakt zu halten o. ä.“
- Auch ist die Trainingsleitung ein Vorbild für das jeweils im Anschluss stattfindende Feedback. Dabei ist es wichtig, dass die Trainingsleitung hier besonders deutlich agiert und die Selbstverstärkung demonstriert, z. B. „In dieser Sequenz habe ich gut gemacht, dass ich erneut wiederholt habe, was ich von der Schülerin möchte.“ Zuerst etwas Positives über sich selbst zurückzumelden, fällt vielen Teilnehmenden erfahrungsgemäß anfangs schwer, sodass es hilfreich ist, wenn sie diese Vorgehensweise im Modellrollenspiel beobachten können.
- Die Modellrollenspiele müssen und sollten nicht perfekt sein. Ein perfektes Rollenspiel könnte die Teilnehmenden eventuell verschrecken. Gibt es noch etwas zu verbessern, wird die Trainingsleitung auch als lernende Person wahrgenommen. Gleichzeitig darf das Modellrollenspiel natürlich nicht zu schlecht sein, um die Teilnehmenden nicht zu entmutigen, dass das angestrebte Verhalten nicht erreichbar ist.

- Sollte das Training mit Co-Trainer\*innen durchgeführt werden, die beim Modellrollenspiel mitspielen, sollte dennoch darauf geachtet werden, dass das Rollenspiel vorher nicht zu kleinteilig geplant wird und dann auswendig vorgespielt wird. Dadurch würde es unnötig künstlich wirken und für Teilnehmende eher unglaubwürdig.

### „Beteiligungspflicht“

- Es gibt Trainingselemente, bei denen sich alle Teilnehmenden beteiligen müssen und solche, bei denen nicht alle Beiträge geben müssen.
- Die Elemente, bei denen sich alle Teilnehmenden beteiligen müssen, sind:
  - Vorstellungsrunde am ersten Trainingstag
  - Engel-Teufel-Übung am ersten Trainingstag
  - Rollenspiele zu Situationstyp I und II am zweiten Trainingstag
  - Rollenspiele am dritten Trainingstag
  - Grundsätzlich bei allen Hausaufgabenbesprechungen zu Beginn des zweiten und dritten Trainingstags und bei den Abschlussrunden an allen Trainingstagen.
- Um zu verdeutlichen, dass sich in Plenumsrunden alle beteiligen sollen, ist es hilfreich, folgendermaßen zu instruieren: „Wer fängt an?“ und nach der ersten Beteiligung zu sagen: „... dann machen wir der Reihe nach weiter“ und dabei dann die Person neben derjenigen anzusehen, die sich als erstes beteiligt hat.

## 3. Wirksamkeit des CMT

Zur Überprüfung der Wirksamkeit wurde das CMT mit mehreren Kohorten Lehramtsstudierender durchgeführt und evaluiert. Das CMT zielt darauf, Gefühle der Verunsicherung im Vorfeld des Praktikums zu reduzieren, Wissen und Handlungssicherheit im Zusammenhang mit Classroom Management zu vermitteln und damit das Gefühl des Vorbereitetseins zu erhöhen. Im Fokus der Evaluationen standen daher die Bereiche des selbsteingeschätzten Wissens im Classroom Management, der selbsteingeschätzten CM-Kompetenzen, die Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung und darüber hinaus auch die Akzeptanz des Trainings. Trainingsteilnehmende wurden im Rahmen der Evaluationsstudien mit Teilnehmenden eines Alternativtreatments (s. u.) und zum Teil mit einer unbehandelten Wartekontrollgruppe verglichen. Studienteilnehmende waren jeweils Lehramtsstudierende überwiegend im dritten Bachelorsemester, die zur Vorbereitung auf ihr Schulpraktikum an einer der Classroom Management-Interventionen teilnahmen.

### 3.1 Untersuchungsdesign

Zur Wirksamkeitsprüfung wurde das CMT jeweils an zwei Messzeitpunkten (prä und post Intervention) mit einem Alternativtreatment verglichen. Hierbei handelt es sich um einen bezüglich Inhalt und Workload äquivalenten Literaturkurs zum Thema Classroom Management, der als Onlinekurs mit peer-to-peer Rückmeldungen und Lehrendenfeedback durchgeführt wurde.

In der ersten untersuchten Kohorte wurden insgesamt  $N=301$  Studierende einer der folgenden Gruppen zugelost: Ein Teil der Studierenden nahm am CMT teil, bevor sie ihr Schulpraktikum absolvierten ( $n=136$ ), eine weitere Gruppe ( $n=74$ ) nahm im Anschluss an das Schulpraktikum am CMT teil und diente damit als Wartekontrollgruppe und eine dritte Gruppe ( $n=91$ ) bearbeitete den genannten Online-Literaturkurs zum Thema Classroom Management (Hannemann et al., 2019a). Die Zuordnung der Teilnehmenden erfolgte zufällig.

Die Teilnehmenden der zweiten Kohorte ( $N=367$ ) wurden zufällig einer von zwei Bedingungen zugewiesen:  $n=133$  nahmen am CMT teil und  $n=234$  wurden einer Wartekontrollgruppe zugewiesen, die alternativ einige Wochen später an einem Onlineliteraturkurs zur Vorbereitung auf das Schulpraktikum teilnahm (Hannemann et al., 2019b). Die Teilnehmenden der dritten Kohorte ( $N=337$ ) wurden nur noch dem CMT ( $n=129$ ) oder dem Onlineliteraturkurs ( $n=208$ ) zugelost, welche jeweils vor dem Schulpraktikum durchlaufen wurden. Eine unbehandelte Kontrollgruppe gab es aus studienorganisatorischen Bedingungen nicht mehr (Uhde & Thies, 2024).

Im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie konnte das CMT aufgrund der Kontaktbeschränkungen nicht mehr in seiner ursprünglichen Form durchgeführt werden und wurde in eine Hybridversion (siehe Anhang 2) transferiert. Auch die Wirksamkeit dieser Interventionsform, an der insgesamt  $N=261$  Studierende teilnahmen, wurde überprüft, konnte aufgrund der Rahmenbedingungen allerdings nicht in einem Kontrollgruppendesign innerhalb der Kohorte realisiert werden. Um Aussagen treffen zu können, ob die verschiedenen Trainingsformate sich bezüglich ihrer Wirksamkeit unterscheiden, wurden die Teilnehmenden der Hybridtrainingsversion mit Teilnehmenden des CMT als Präsenztraining und Literaturkursteilnehmenden der dritten Kohorte verglichen (Uhde & Thies, 2024).

### 3.2 Untersuchte Bereiche und verwendete Instrumente

Zur Erfassung des selbsteingeschätzten Wissens über Classroom Management wurde der SEWIK von Piwowar et al. (2013) und für die selbsteingeschätzten Kompetenzen im Classroom Management der KODEK von Piwowar et al. (2013) eingesetzt. Beim SEWIK wurden alle Subskalen verwendet, beim KODEK alle

mit Ausnahme der Skala „Prozeduren/Abläufe“, da die Itemformulierungen nicht auf die Situation in einem Schulpraktikum zutreffen (z. B. „wichtige Abläufe sind bei mir so gut eingeübt, dass kaum Zeit verloren geht.“). Die Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit Skalen von Hannemann (2019c) erhoben. Zur Erfassung der Akzeptanz des CMT und des Onlineliteraturkurses wurde der Feedbackbogen zum Gruppentraining sozialer Kompetenzen von Hinsch und Pfingsten (2007) mit fünf Items genutzt.

### 3.3 Zentrale Befunde der Evaluationsstudien

Es zeigen sich insgesamt auf das Training zurückzuführende Verbesserungen in den Selbsteinschätzungen sowohl bezüglich des Wissens über Classroom Management, der Kompetenzen im Classroom Management als auch bezüglich der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der Gruppenvergleiche in den unterschiedlichen Kohorten und des Intragruppenvergleichs der Hybridtrainingsteilnehmenden. Anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholung konnten ab der zweiten Kohorte in vielen der untersuchten Bereiche signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmenden des CMT und denen des Alternativtreatments nachgewiesen werden, die alle zugunsten der Trainingsteilnehmenden ausfielen. Dabei ergaben sich bezüglich des selbsteingeschätzten Wissens über Classroom Management überwiegend mittlere bis große Effektstärken für die Interaktionseffekte. Die signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bezogen auf die selbsteingeschätzten Kompetenzen im Classroom Management und die Lehrkraftselbstwirksamkeitserwartung gingen mit mittleren bis kleinen Effektstärken einher. Nach Evaluation der ersten Kohorte wurden kleinere Modifikationen am CMT vorgenommen, die sich offensichtlich positiv auf größere Zuwächse in weiteren Wissens- und Kompetenzbereichen auswirkten.

Auch die Hybridtrainingsversion, welche pandemiebedingt mit der vierten Kohorte durchgeführt wurde, erwies sich als wirksam im prä-post-Vergleich. In allen untersuchten Bereichen des selbsteingeschätzten Wissens zeigten sich signifikante Unterschiede, die überwiegend mit mittleren bis großen Effektstärken einhergingen. Auch in Bezug auf die Kompetenzselbsteinschätzungen ergaben sich bei dieser Trainingsvariante signifikante Unterschiede in den Bereichen „Angemessene Verwendung von Regeln“, „Gruppenmobilisierung“, „Störungsintervention“, „Umgang mit Konflikten“ und „Arbeitsbündnis mit Schüler\*innen“. Die Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung ließ sich durch das Hybridtraining nur im auf Classroom Management bezogenen Bereich signifikant steigern.

Zum Vergleich der verschiedenen Trainingsvarianten (CMT als Präsenztraining und als Hybridtraining) wurden die vierte Kohorte (Hybridtrainingsteilnehmende) und die dritte Kohorte (Präsenztraining und Onlineliteraturkurs) anhand von Kovarianzanalysen miteinander verglichen (Uhde & Thies, 2024). Hier zeigten sich signifikante Unterschiede zugunsten der Präsenztrainingsform in den Wissensbereichen „Störungsintervention“, „Angemessene Verwendung von Regeln“ und „Prozeduren/Abläufe“. Bezogen auf die selbsteingeschätzten Kompetenzen erwies sich das Präsenztrainingsformat nur im Bereich „Arbeitsbündnis mit den Schüler\*innen“ als signifikant förderlicher. Die Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung ließ sich durch das Präsenztraining im Vergleich zur Hybridversion in allen drei untersuchten Bereichen signifikant stärker verbessern.

Teilnehmende des CMT gaben häufiger an, mit der Classroom Management-Intervention zufrieden zu sein als Studierende, die am Literaturkurs zur Vorbereitung teilgenommen hatten (z. B. Kohorte 1:  $t(177)=-2.78$ ,  $p=.006$ ,  $d=0.4$ ). Zudem berichteten sie häufiger, dass sich ihr Verhalten und ihre Einstellung durch die Teilnahme am Training geändert haben (z. B. Kohorte 1:  $t(177)=-3.47$ ,  $p=.001$ ,  $d=0.5$ ), dass sie mit sich selbst zufriedener sind (z. B. Kohorte 1:  $t(177)=3.02$ ,  $p=.003$ ,  $d=0.5$ ) und dass sie durch die Intervention sicherer geworden sind (z. B. Kohorte 1:  $t(177)=2.79$ ,  $p=.006$ ,  $d=0.4$ ). Überdies fühlten sich die Trainingsteilnehmenden auch besser auf das Praktikum vorbereitet (z. B. Kohorte 1:  $t(177)=4.22$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.6$ ).

Tabelle 1: Ergebnisse der Intra- und Intergruppenvergleiche: Signifikanzwerte, Effektstärken der Analysen in den verschiedenen Kohorten

Skala	Kohorte 1 CMT (n=136) ist Onlinekurs (n=91) überlegen (Kontrastanalyse der Differenzwerte)	Kohorte 2 CMT (n=133) ist dem Onlinekurs (n=234) überlegen (Varianzanalyse mit Messwiederholung)	Kohorte 3 CMT (n=129) ist Onlinekurs (n=208) überlegen (Varianzanalyse mit Messwiederholung)	Kohorte 4 Hybrid- training (N=261) ist wirksam (t-Test für verbunde- ne Stichproben)	Vergleich Kohorte 4 und Kohorte 3: Präsenztraining ist Hybridtraining überlegen (Kovarianzanalysen mit Post-hoc-Ana- lysen)
<b>Classroom Management- Wissen</b>					
Störungsintervention	$p < .001$	$n_p^2 = .28$	$n_p^2 = .24$	$d = 1.03$	$d = 0.46$
Angemessene Verwendung von Regeln	$p < .001$	$n_p^2 = .25$	$n_p^2 = .22$	$d = 0.96$	$d = 0.66$
Prozeduren/Abläufe	-	$n_p^2 = .10$	$n_p^2 = .11$	$d = 0.87$	$d = 0.44$
Aktivierung der Schüler*innen	-	$n_p^2 = .12$	$n_p^2 = .06$	$d = 0.51$	-
Klarheit des Handlungsprogramms	$p = .008$	$n_p^2 = .12$	$n_p^2 = .06$	$d = 0.47$	-
Konflikte unter den Schüler*innen	-	$n_p^2 = .09$	$n_p^2 = .09$	$d = 0.58$	-
Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen	-	$n_p^2 = .15$	$n_p^2 = .05$	$d = 0.60$	-
Planung und Zeitmanagement	-	$n_p^2 = .03$	-	$d = 0.46$	-
<b>Classroom Management-Kompetenzen</b>					
Störungsausmaß	-	-	-	-	-
Angemessene Verwendung von Regeln	$p < .001$	$n_p^2 = .11$	$n_p^2 = .10$	$d = 0.37$	-
Gruppenmobilisierung	-	$n_p^2 = .05$	$n_p^2 = .06$	$d = 0.41$	-
Klarheit des Handlungsprogramms	$p = .026$	$n_p^2 = .01$	-	-	-
Störungsintervention	$p < .001$	$n_p^2 = .09$	$n_p^2 = .05$	$d = 0.58$	-

Skala	Kohorte 1 CMT (n=136) ist Onlinekurs (n=91) überlegen (Kontrastanalyse der Differenzwerte)	Kohorte 2 CMT (n=133) ist dem Onlinekurs (n=234) überlegen (Varianzanalyse mit Messwiederholung)	Kohorte 3 CMT (n=129) ist Onlinekurs (n=208) überlegen (Varianzanalyse mit Messwiederholung)	Kohorte 4 Hybrid- training (N=261) ist wirksam (t-Test für verbunde- ne Stichproben)	Vergleich Kohorte 4 und Kohorte 3: Präsenztraining ist Hybridtraining überlegen (Kovarianzanalysen mit Post-hoc-Ana- lysen)
Monitoring	-	$n_p^2 = .03$	-	-	-
Zeitmanagement	-	-	-	-	-
Umgang mit Konflikten unter Schüler*innen	-	$n_p^2 = .06$	$n_p^2 = .03$	$d = 0.39$	-
Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen	-	$n_p^2 = .06$	-	$d = 0.31$	$d = 0.20$
<b>Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung</b>					
Schüler*innen-Engagement	-	$n_p^2 = .05$	$n_p^2 = .07$	-	$d = 0.20$
Instruktionen	-	$n_p^2 = .03$	$n_p^2 = .08$	-	$d = 0.23$
Classroom Management	$p = .042$	$n_p^2 = .10$	$n_p^2 = .10$	$d = 0.36$	$d = 0.16$
Kleiner Effekt: $d \geq 0.2 / n_p^2 = .01$ . Mittlerer Effekt: $d \geq 0.5 / n_p^2 = .06$ . Großer Effekt: $d \geq 0.8 / n_p^2 = .14$					



## II. Durchführung des Classroom-Management-Trainings (CMT) – Präsenztraining

Das folgende Kapitel beschreibt das Braunschweiger Classroom-Management-Training, welches für Lehramtsstudierende im Bachelorstudium konzipiert wurde. Die beschriebenen Elemente können je nach Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung insbesondere in Bezug auf die Dauer variieren. Wichtig ist jedoch, die beschriebene Reihenfolge der Elemente beizubehalten, da sie systematisch aufeinander aufbauen. Übungen bzw. Elemente, die variabel eingesetzt werden können, sind im Text gekennzeichnet.

### Rahmenbedingungen

**Zielgruppe:** Das CMT richtet sich an Studierende des Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien und ist nicht unterrichtsfachspezifisch ausgerichtet. Es dient der Vorbereitung auf ein allgemeines Schulpraktikum und fokussiert daher insbesondere solche Bereiche des Classroom Managements, die für erste Praxisphasen relevant sind. Die Teilnehmenden sollten idealerweise jedoch bereits über erste Praxiskontakte verfügen, z. B. durch erste Orientierungs- oder Beobachtungspraktika, um auf eigene Erfahrungen zurückgreifen zu können bzw. diese im Rahmen der entsprechenden Übungen einordnen zu können.

**Gruppengröße:** Das CMT ist für eine Gruppengröße von zehn bis maximal 16 Teilnehmenden konzipiert. Mehr Teilnehmende beschränken erfahrungsgemäß den offenen Austausch innerhalb der Gruppe und eine kleinere Teilnehmendenzahl als zehn erschwert die Durchführung einiger Rollenspiele, die mit einer Klassensituation durchgeführt werden sollen (s. Tag 3, Rollenspiele zu Reaktionsmöglichkeiten und Übergangsgestaltung). Die Betreuung/Leitung des Trainings wird von einer Trainingsleitung übernommen, welche, wenn möglich, durch Co-Trainer\*innen unterstützt wird.

**Materialien:** Die Teilnehmenden erhalten pro Trainingstag ein Skript mit den Arbeitsblättern (s. Anhang 1), die am jeweiligen Tag benötigt werden. Zusätzlich zu diesen Teilnehmendenunterlagen werden zwei Pinnwände, ein Flipchart, verschiedene Plakate, Moderationsmaterial in Form von Karten, Flipchartmarkern,

Scheren und Klebstoff sowie pro vier bis fünf Teilnehmende jeweils ein Tablet bzw. eine Videokamera und ein Bildschirm zum Abspielen der Videos benötigt (die Kamera sollte direkt mit dem Bildschirm verbunden werden können). Welches Material wann gebraucht wird, ist den jeweiligen Abschnitten zu den einzelnen Trainingstagen zu entnehmen.

**Räumlichkeiten:** Die grundsätzliche Sitzordnung im Training findet im Stuhlkreis statt, sodass ein größerer Raum benötigt wird, in dem ein Stuhlkreis gestellt werden kann. Für den zweiten Trainingstag werden zusätzliche Kleingruppenräume benötigt, in denen jeweils vier bis fünf Teilnehmende Platz für die Durchführung von Rollenspielen haben. Jeder dieser Kleingruppenräume muss jeweils mit einem Tablet bzw. einer Kamera und einem Bildschirm oder einem Beamer ausgestattet sein, um die Rollenspiele aufnehmen und anschließend mithilfe von Videofeedback besprechen zu können.

**Organisatorisches:** Das CMT besteht aus insgesamt drei Sitzungen von jeweils ca. fünf Stunden Dauer. Die Sitzungen sollten idealerweise einmal pro Woche stattfinden, aber mindestens einen Abstand von drei Tagen haben, sodass die Hausaufgaben sinnvoll erledigt werden können.

# Übersicht des gesamten Trainings

Tabelle 2: Übersicht des gesamten Trainings

1. Trainingstag	2. Trainingstag	3. Trainingstag
Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches	Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches	Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches
Warming-up / eigenes Kompetenzprofil erstellen	Besprechung der Hausaufgabe	Besprechung der Hausaufgabe
Erklärungsmodell: Wie entsteht Verhalten?	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen: Instruktionen geben	Klarheit von Instruktionen – Wiederholung
Engel-Teufel-Übung	Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen und üben: 1. Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen: Reaktionen auf SuS-Beiträge im Unterrichtsgespräch
Differenzierungsübung: (un-)angemessenes Lehrkraftverhalten	Selbstlobübung	
Optional: Differenzierungsübung: Kennenlernen verschiedener CM-Bereiche	Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen und üben: 2. Unterrichtsstörungen verhindern / erwünschtes Verhalten positiv verstärken	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen: Übergänge zwischen verschiedenen Phasen/Sozialformen
Regeln, Prozeduren & Rituale		
Hausaufgabe geben	Hausaufgabe geben	
Abschlussrunde	Abschlussrunde	Abschlussrunde

## Der erste Trainingstag

Sie finden im Folgenden zunächst eine Übersicht der Elemente des ersten Trainingstags sowie eine Checkliste der benötigten Materialien und erforderlichen Vorbereitungen. Anschließend werden die einzelnen Trainingselemente und -abläufe ausführlich beschrieben.

## Übersicht

Tabelle 3: Übersicht des ersten Trainingstages

	Was?	Wie?	Sozial- form	Material/ Medien	Dauer
1.	Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches		Plenum		10
2.	Warming-up / eigenes Kompetenzprofil erstellen	Übung: Was fällt mir im Umgang mit SuS leicht? Was möchte ich noch verbessern?	PA, Plenum	AB 1/Skript	40
3.	Erklärungsmodell – Wie entsteht Verhalten?	Besprechen des Erklärungsmodells (AB 2), Übertragen auf eigene Situation (AB 3)	EA, GA, Plenum	AB 2, 3 & 4/ Skript	40
4.	Engel-Teufel-Übung	Übung der Selbstverbalisationen, Rollenspiel als „Engel“ und „Teufel“	Plenum, EA, GA	AB 5/Skript	30
Pause					
5.	Differenzierungsübung: (un-)angemessenes Lehrkraftverhalten	Differenzierung zwischen angemessenem und unangemessenem Lehrkraftverhalten anhand von Beispielsituationen	EA, Plenum	AB 6 & 7/ Skript	45
6.	Optionales Element: Differenzierungsübung: Kennenlernen verschiedener CM-Bereiche	Zuordnen der CM-Bereiche mithilfe des AB: Differenzierungsübung	EA, Plenum	Poster/AB 6/ Skript	30
Pause					
7.	Regeln, Prozeduren & Ruherituale	Teilnehmende finden Beispiele für Regeln, differenzieren zwischen Regeln und Prozeduren, Rollenspiel Ruheritual durchführen	Plenum, EA, GA	AB 8/Skript 2 Pinnwände Karten, Stifte Flipchart & Plakat	80
8.	Hausaufgabe geben	Besprechen des AB 9: Hausaufgabe	Plenum	AB 9/Skript	2
9.	Abschlussrunde	Was nehme ich vom heutigen Training mit? Was nehme ich mir für die nächste Zeit vor?	Plenum	AB 10 letzte Seite im Skript	10

## Vorbereitung / benötigtes Material für den ersten Trainingstag

### Vorbereitung/Material

- Stuhlkreis stellen
- Unterlagen für Studierende & Klemmbretter
- (Teilnehmenden-Liste)
- Z. B. Kreppband und Stift für Namensschilder

### Poster & Plakate

- „Willkommen zum Classroom-Management-Training“
- Optional: „Classroom Management-Bereiche“ (nur wenn das Element: „Differenzierungsübung Kennenlernen verschiedener CM-Bereiche“ eingesetzt wird)
- Regeln & Prozeduren (Flipchart)
- Feedback zum RS Ruheritual (Flipchart)
- 2 Pinnwände & Pins
- Flipchart + Flipchartpapier
- Schilder „Regeln“ & „Prozeduren“ & „Ruherituale“
- Moderationskoffer, Moderationskarten, je 1 Stift pro Teilnehmenden
- Materialkiste für Ruherituale mit Klangschale, Klingel, Glocke, Regenmacher, Trommel, ...

## 1. Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches

### Kurzübersicht

- Vorstellung der eigenen Person, ggf. von Co-Trainer\*innen
- Vorstellung der Inhalte und des Ablaufs vom CMT

### Ziele dieses Trainingselements

- Kennenlernen der Trainingsleitung
- Orientierung schaffen bezüglich des Ablaufs und der Inhalte des CMT
- Unsicherheiten reduzieren

Um den Beginn des Trainings zu markieren und gleichzeitig als freundliches Modell zu dienen, begrüßt die Trainingsleitung die Teilnehmenden im Stuhlkreis sitzend freundlich und deutlich. Anschließend stellen sich die Trainingsleitung und, wenn vorhanden, Co-Trainer\*in kurz vor. Daran anschließend werden zunächst Hintergrund und Bedeutung des CMT ausgeführt, beispielsweise, dass effektive Classroom Management-Strategien eine wichtige Ressource zur Prävention des Belastungserlebens von Lehrkräften sind. Als Ziele des CMT werden die

Reduktion von Unsicherheiten und die Stärkung von Classroom Management-Strategien erläutert und anschließend genauer auf konkrete Inhalte und den Ablauf des Trainings eingegangen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass es sich um eine sehr praxisbezogene Veranstaltung handelt. Dabei sollte jedoch der Begriff „Rollenspiele“ vermieden werden, da er bei einigen Teilnehmenden Reaktanz auslösen könnte. Werden stattdessen Begriffe wie „Übungen“ oder „praktisches Ausprobieren“ verwendet, kann dieser Abwehrhaltung vorgebeugt werden. Ziel der Einleitung ist es, einerseits die Trainingsleitung kennenzulernen, eine erste Orientierung bezüglich der Grundideen, der Inhalte und des Ablaufs des CMT zu schaffen und dadurch ggf. vorhandene Unsicherheiten der Teilnehmenden zu reduzieren. Hilfreich ist dabei die Betonung, dass die Teilnehmenden schon viele angemessene Strategien zum Umgang mit Schwierigkeiten im Unterricht beherrschen, die oft etwas unsystematisch eingesetzt werden, sodass ein Ziel des CMT die Systematisierung gut funktionierender Strategien ist und die Bewusstmachung der eigenen Ressourcen.

## 2. Warming-Up / eigenes Kompetenzprofil erstellen

### Kurzübersicht

- Instruktionen für die erste Übung, Partner\*in wählen lassen, Trainingsleitung verlässt den Raum
- Einzel und/oder in Zweierarbeit reflektieren und sich austauschen zu den Fragen (AB 1):
- Was fällt mir im Umgang mit Schülerinnen und Schülern leicht?
- Was möchte ich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern noch verbessern?
- Im Plenum Partner\*in in „Ich-Form“ vorstellen
- Besprechung der Übung

### Ziele dieses Trainingselements

- Anwärmen der Gruppe, erstes Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander initiieren, Auseinandersetzung mit dem Thema des Trainings.
- Als Trainingsleitung erhält man einen ersten Eindruck von den für die Gruppe relevanten Aspekten in Bezug auf Stärken und Verbesserungswünsche sowie erste Eindrücke von der Art, wie sich die Teilnehmenden äußern (kurz, ausführlich, ausschweifend, konkret, reflektiert, oberflächlich ...).
- Die Teilnehmenden nennen eigene Stärken und Aspekte, die sie in Bezug auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern verbessern möchten.
- Die Teilnehmenden reflektieren und erklären, wie die Übung und insbesondere die Vorstellungsrunde auf sie gewirkt haben.

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich an ihre Erfahrungen aus dem vorangegangenen Praktikum zu erinnern und sich zu überlegen, was ihnen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern schon leicht fällt und was sie gerne noch verändern möchten. Das soll stichwortartig in die Kästen auf dem Arbeitsblatt 1 eingetragen werden. Bei der Instruktion dieser Übung ist es hilfreich, wenn von der Trainingsleitung auch Beispiele genannt werden (z. B. „Mir fällt es leicht, Kinder zu motivieren und etwas zu erklären. Lernen möchte ich noch, wie ich angemessen auf Unterrichtsstörungen reagiere.“). Darüber sollen sich die Teilnehmenden immer zu zweit (bei ungerader Teilnehmendenzahl gibt es eine Dreiergruppe) austauschen. Für die Paarbildung werden sie gebeten, sich einen Partner oder eine Partnerin zu suchen, den/die sie noch nicht so gut kennen. Ob die Teilnehmenden zuerst die Aspekte in die Felder auf dem Arbeitsblatt eintragen und sich anschließend darüber austauschen oder ob sie während des Austauschs die Aspekte in die Felder eintragen, ist ihnen freigestellt. Für die Bearbeitung dieser Aufgabe stehen den Teilnehmenden zehn Minuten zur Verfügung. Nachdem die Trainingsleitung sichergestellt hat, dass alle eine Partnerin / einen Partner gefunden haben, geht sie aus dem Raum, um den Teilnehmenden Gelegenheit zu geben, sich ungestört auszutauschen. Zwischendurch sollte die Trainingsleitung jedoch einmal wieder in den Raum kommen und sich bei allen Paaren erkundigen, ob sie mit der Aufgabe zurechtkommen und eventuelle Fragen beantworten. Das Ende der Arbeitsphase sollte kurz vorher deutlich angekündigt werden.

Nach der Austauschphase bittet die Trainingsleitung die Teilnehmenden zurück in den Stuhlkreis zu kommen und ihre Unterlagen geschlossen unter ihren Stuhl zu legen. Anschließend wird der Ablauf der nun folgenden Vorstellungsrunde erklärt. Die Teilnehmenden sollen ihre Partnerin / ihren Partner, mit der/dem sie sich gerade ausgetauscht haben, in Ich-Form vorstellen. Dabei ist es nicht wichtig, dass sie alles, worüber sie sich zuvor ausgetauscht haben, vollständig vorstellen. Die Teilnehmenden können sich kurz darüber verständigen, ob es etwas gibt, das nicht ins Plenum getragen werden soll. Zur Veranschaulichung der Vorstellungsrunde sollte die Trainingsleitung einmal beispielhaft vorführen, wie der Ablauf gedacht ist (z. B. „Hätte ich mich mit XY ausgetauscht, würde ich jetzt sagen: Ich bin XY und mir fällt es leicht, einen guten Draht zu den Schülerinnen und Schülern zu bekommen und lernen möchte ich noch, wie ich Störungen vermeiden kann.“). Bei der Vorstellung der Teilnehmenden ist darauf zu achten, dass andere Teilnehmende keine Kommentare zu den jeweils vorgestellten Personen abgeben. Sollte jemandem bei der Vorstellung der Partnerin / des Partners nichts einfallen, darf die Partnerin / der Partner aushelfen. Die Trainingsleitung fragt, wer mit der Vorstellung beginnt. Anschließend ist es sinnvoll, die Teilnehmenden der Reihe nach vorstellen zu lassen. Dadurch behält die Trainingsleitung leichter den Überblick und vergisst niemanden und die Teilnehmenden sind entlastet, weil absehbar ist, wann sie an der Reihe sind.

Im Anschluss an diese Vorstellungsrunde bespricht die Trainingsleitung die Wirkung dieser Übung mit den Teilnehmenden. Dabei äußern Teilnehmende häufig, dass sie anders zugehört hätten, wenn sie vorher gewusst hätten, dass sie die jeweilige Partnerin / den jeweiligen Partner anschließend vorstellen müssen. Dies kann die Trainingsleitung aufnehmen und darauf verweisen, dass eine solche Situation typisch für alltägliche Kommunikation ist: Beim Austausch mit anderen Personen ist man häufig vor allem mit den eigenen Gedanken befasst und beschäftigt sich möglicherweise weniger damit, was der oder die andere gerade sagt. Wäre das Ziel, die/den anderen anschließend vorzustellen, vorher bekannt gewesen, hätte man anders zugehört. In diesem Zusammenhang ist es ganz wichtig, zu sagen, dass dies die einzige Situation im CMT ist, in der vorher nicht gesagt wird, was hinterher auf die Teilnehmenden zukommt. Weitere Rückmeldungen der Teilnehmenden beziehen sich auf den Perspektivwechsel, der vollzogen wird, wenn die eigenen Angaben von jemand anderem vorgestellt werden. Des Weiteren äußerten in unseren Trainingsdurchführungen einige Teilnehmende, dass es eine Entlastung war, sich nicht selbst vorstellen zu müssen, da das einigen vor allem in Bezug auf die Vorstellung dessen, was schon gut läuft, eher schwerfällt.

Eine wichtige Frage ist die danach, welcher Bereich den Teilnehmenden leichter zu beantworten fiel: die Dinge, die ihnen schon leicht fallen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern oder die Dinge, die sie in diesem Zusammenhang noch lernen möchten. Hier melden die Teilnehmenden oft zurück, dass sie mehr auf Aspekte achten, die ihnen noch nicht so gut gelingen und die anderen oft auch als selbstverständlich angesehen werden. Darauf bezogen kann noch einmal hervorgehoben werden, dass das CMT auch das Ziel verfolgt, die eigenen Ressourcen bewusst zu machen und dadurch zu stärken. Auch wenn einige Teilnehmende zurückmelden, dass ihnen der Bereich mit den Dingen, die ihnen leichtfallen, schneller eingefallen ist, kann dieses Ziel des CMT betont werden.

Da sich alle Teilnehmenden Aspekte überlegt haben, die sie gerne noch verändern möchten, bietet es sich an, das aufzugreifen, um zum nächsten Trainingselement überzuleiten.

### 3. Erklärungsmodell – Wie entsteht Verhalten?

#### Kurzübersicht

- Modell mit Beispielsituation lesen lassen, anschließend erläutern (AB 2)
- Ausfüllen des Blanko-Modells durch Teilnehmende (Einzelarbeit) (AB 3)
- Gegenseitiges Vorstellen der Beispiele in 5er-Gruppen – Auswählen eines Beispiels fürs Plenum
- Vorstellen der Beispiele im Plenum

#### Ziele dieses Trainingselements

- Die Teilnehmenden erkennen die verhaltenssteuernde Funktion der Selbstverbalisationen und übertragen das Erklärungsmodell auf eine eigene Situation.
- Die Teilnehmenden lernen sich durch den Austausch in 5er-Gruppen gegenseitig besser kennen.
- Die Teilnehmenden vergleichen ihre Beispielsituationen mit denen der anderen Teilnehmenden und können daraus ableiten, dass Selbstverbalisationen individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet sein können.
- Die Trainingsleitung kann anhand der Beispiele der Teilnehmenden überprüfen, ob die Teilnehmenden das Erklärungsmodell verstanden haben.

Die Arbeit mit dem Erklärungsmodell erfolgt in vier Schritten. Bevor das Erklärungsmodell näher erläutert wird, werden die Teilnehmenden gebeten, sich das Modell auf dem AB 2 durchzulesen und ggf. Verständnisfragen zu stellen. Haben alle das Modell gelesen, erklärt die Trainingsleitung es genauer. Dazu wird anhand des Beispiels die verhaltenssteuernde Bedeutung der Selbstverbalisationen verdeutlicht: Nicht die Situation, in der sich eine Person befindet, löst das Verhalten der jeweiligen Person aus, sondern die Selbstverbalisationen und die Gefühle beeinflussen maßgeblich das Verhalten. Überdies werden die beiden Feedbackschleifen (jedes Verhalten hat Einfluss auf die folgenden Selbstverbalisationen) und der Pfeil in der Mitte des Modells mit dem Begriff „Training“ thematisiert. Hieran wird noch einmal die Grundannahme des CMT hervorgehoben, dass Verhalten erlernbar und durch Training „umlernbar“ ist.

Auch wenn sich im Training grundsätzlich um eine eher alltagsnahe Sprache bemüht wird, wird der Begriff der Selbstverbalisation ebenso wie bei Hinsch & Pfungsten (2023), Jürgens & Lübben (2014) oder Uhde (2015) bewusst beibehalten, da es für die Internalisierung des Erklärungsmodells förderlich scheint.

Im zweiten Schritt sollen die Teilnehmenden die Blankoversion des Modells (AB 3) mit einer eigenen Situation möglichst aus den Erfahrungen im vorangegangenen Schulpraktikum ausfüllen. Falls ihnen dabei keine Situation einfällt, zu der sie beide Stränge des Erklärungsmodells eintragen können, ist es auch möglich, eine Situation aus dem privaten Bereich zu wählen.

Im dritten Schritt werden durch Abzählen von eins bis drei Fünfergruppen gebildet (alle Personen mit der Zahl Eins bilden eine Gruppe, alle Personen mit der Zahl Zwei bilden eine Gruppe, usw.). Auf diese Weise werden Gruppen aus Personen gebildet, die nicht direkt nebeneinander sitzen und dadurch wird das Kennenlernen im Rahmen der Trainingsgruppe gefördert. In den Gruppen sollen die eigenen Beispielsituationen der Teilnehmenden gegenseitig vorgestellt werden. Aufgabe für die Zuhörenden ist es, darauf zu achten, dass zwischen Gefühlen und Selbstverbalisationen getrennt wird. Aus jeder Gruppe soll ein Beispiel ausgewählt werden, welches anschließend im Plenum vorgestellt wird.

Im vierten Schritt kommen alle wieder im Plenum zusammen und die Trainingsleitung bittet nun darum, dass die ausgesuchten Beispiele der jeweiligen Gruppen vorgestellt werden. Dabei ist ebenfalls auf die Unterscheidung von Selbstverbalisation und Gefühlen zu achten und ggf. von der Trainingsleitung nachzufragen. Wenn alle drei Beispiele vorgestellt wurden, erkundigt sich die Trainingsleitung danach, ob es den Teilnehmenden leicht oder schwer fiel, mit dem Modell zu arbeiten. In diesem Zusammenhang kann herausgestellt werden, dass Selbstverbalisationen je nach Person und Situation individuell verschieden sind und jede\*r daher für sich selbst nach den passenden und hilfreichen Selbstverbalisationen suchen muss. Hier kann kurz auf das AB 4 eingegangen werden. Anschließend bietet sich dieser Aspekt gut als Überleitung zur Engel-Teufel-Übung an.

Bei diesem Trainingselement zum Erklärungsmodell sollte besonders darauf geachtet werden, dass es nicht zu verschult durchgeführt wird oder wie eine Unterrichtssequenz wirkt. Insbesondere sollen die Teilnehmenden nicht den Eindruck bekommen, dass z. B. ihre individuellen Selbstverbalisationen schlecht oder falsch sind. Es geht vielmehr darum, den Teilnehmenden ein Modell anzubieten, welches eine Erklärung liefert, warum einige Situationen individuell leichter oder schwerer zu handhaben sind und auch wo die Ansatzpunkte für eine Beeinflussung des eigenen Verhaltens sind. Wie schnell die Teilnehmenden dieses Modell in ihr eigenes kognitives System integrieren, geschieht individuell sehr unterschiedlich schnell. Unserer Erfahrung nach benötigen einige Teilnehmende dazu erst die Rollenspiele, die am zweiten Trainingstag stattfinden. Da das Thema der Selbstverbalisation sich aber wie ein roter Faden durch das CMT zieht und immer wieder aufgegriffen wird, haben die Teilnehmenden genügend Zeit, sich das Modell anzueignen.

Teilweise kommt von Teilnehmenden der Einwand, dass die beiden Stränge des Modells zu idealtypisch seien und in der Realität nicht nur entweder der hilfreiche oder der nicht hilfreiche Strang durchlaufen wird. Hier ist es hilfreich zu verdeutlichen, dass es sich dabei tatsächlich um Extreme handelt, die in der Realität nur selten in dieser Reinform vorkommen. In der Praxis wird es häufiger vorkommen, dass Anteile von beiden Strängen durchlaufen werden und es am

Ende jedoch wichtig ist, dass die Anteile des hilfreichen Stranges größer sind, um kompetentes Verhalten zu zeigen.

#### 4. Engel-Teufel-Übung

##### Kurzübersicht

- Modellrollenspiel mit Trainingsleitung & Co-Trainer\*in
- AB 5: Engel-Teufel-Übung: Teilnehmende überlegen sich selbst eine Situation
- Rollenspiel in 3er-Gruppen, bei dem jede\*r einmal Engel, Teufel, Beobachter\*in ist
- Auswertung im Plenum

##### Ziele dieses Trainingselements

- Das Modellrollenspiel der Trainingsleitung dient einerseits der Modellierung des Ablaufs dieser Übung und überdies als Modell für eine mögliche inhaltliche Ausgestaltung hilfreicher Selbstverbalisationen.
- Die Teilnehmenden wenden die Umstrukturierung von negativen in positive Selbstverbalisationen anhand einer eigenen Situation in einem Rollenspiel an.
- Die Teilnehmenden lernen andere Teilnehmende durch die Gruppenarbeit in neu zusammengesetzten Gruppen kennen.
- Die Teilnehmenden vergleichen ihre Beispielsituationen mit denen der anderen Teilnehmenden und können daraus ableiten, dass es ggf. große Unterschiede gibt, welche Selbstverbalisationen individuell als hilfreich angesehen werden.

Durch die Engel-Teufel-Übung wird das Thema Selbstverbalisation vertieft und die Umstrukturierung negativer in positive Selbstverbalisationen geübt. Der Name „Engel-Teufel-Übung“ ist von der Vorstellung abgeleitet, dass in ambivalenten Situationen auf der einen Schulter ein Engel und auf der anderen Schulter ein Teufel sitzen, die einem jeweils ihre (nicht) hilfreichen Argumente einflüstern und einen dadurch beeinflussen. Der Engel symbolisiert dabei die positiven Selbstverbalisationen und der Teufel die negativen.

Im ersten Schritt erklärt die Trainingsleitung die Übung und demonstriert diese anhand eines Modellrollenspiels mit einer Co-Trainerin / einem Co-Trainer. Sollte es keine Co-Trainerin / keinen Co-Trainer geben, bittet sie eine Teilnehmende / einen Teilnehmenden, den Part des Teufels zu übernehmen. Bei der Übung geht es um ambivalente Situationen, in denen einem häufig negative Selbstverbalisationen durch den Kopf gehen und dadurch von der Erreichung des eigenen Ziels abhalten (z. B. wieder zum Sport gehen, ein Referat vorbereiten, für eine Klausur lernen, einen wichtigen Anruf erledigen, ...). Die Trainingsleitung schildert für das Modellrollenspiel zunächst die eigenen Teufelargumente (= negative Selbstverbalisationen) und bittet die Mitspielende / den Mitspielenden, diese Argumente in der Rolle als Teufel nach und nach zu nennen. Die Trai-

ningsleitung übernimmt die Rolle des Engels und muss mit Englargumenten (= positive Selbstverbalisationen) so lange dagegen argumentieren, bis der Engel gewonnen hat und der Teufel keine Argumente mehr entgegnet. Dabei soll der Teufel nur auf die Argumente zurückgreifen, die ihm zuvor vom Engel gesagt wurden, damit es sich tatsächlich um die individuell zutreffenden Selbstverbalisationen des Übenden handelt. Das Modellrollenspiel wird in der Mitte des Stuhlkreises durchgeführt, wobei Engel und Teufel Rücken an Rücken sitzen, um zu symbolisieren, dass es wie ein Gespräch im Kopf – ohne Blickkontakt zur anderen Person – abläuft.

Nachdem der Ablauf durch das Modellrollenspiel veranschaulicht wurde, werden die Teilnehmenden gebeten, sich zunächst eine eigene Situation zu suchen und die negativen Selbstverbalisationen, die ihnen in dieser Situation durch den Kopf gehen, auf dem AB 5 stichwortartig aufzuschreiben. Die Übung wird anschließend in Dreiergruppen durchgeführt, wobei eine Person die Rolle des Engels, eine die des Teufels und eine die Rolle der Beobachterin / des Beobachters übernimmt. Die Beobachterin / der Beobachter hat die Aufgabe, darauf zu achten, dass Engel und Teufel in ihren jeweiligen Rollen bleiben und nicht versehentlich die falsche Art von Selbstverbalisationen äußern. Jede Person in der Gruppe übernimmt einmal jede der Rollen, wobei die Rolle des Engels immer bei der eigenen Situation eingenommen werden muss. Die Gruppen werden aus jeweils drei nebeneinandersitzenden Teilnehmenden gebildet. Auf diese Art erfolgen erneut neue Zusammensetzungen, sodass sich wieder andere Teilnehmende näher kennenlernen können.

Die Gruppen können sich zum Üben im Raum verteilen und sich dabei auch jeweils Rücken an Rücken setzen. Es ist hilfreich, wenn die Trainingsleitung zwischendurch herumgeht, um ggf. bei Fragen oder Schwierigkeiten zu helfen.

Sind alle Gruppen fertig, werden die Teilnehmenden wieder ins Plenum gebeten und die Trainingsleitung fragt, ob die „Engel“ alle erfolgreich waren, um einen Austausch über die Wirkung der Übung zu initiieren. Erfahrungsgemäß haben die Teilnehmenden hier das Bedürfnis, Fragen zu Selbstverbalisationen zu stellen oder zu diskutieren, wie sie beschaffen sein müssen, um die gewünschten Verhaltensweisen zu zeigen. Hierbei kann noch einmal herausgestellt werden, dass es individuell sehr verschieden ist, welche Selbstverbalisationen für die jeweilige Person zielführend sind. Am Ende dieser Übung bietet es sich an, schon auf die Hausaufgabe (AB 9) zum zweiten Trainingstag hinzuweisen, bei der die Teilnehmenden auf ihre Selbstverbalisationen achten sollen in einer Situation, die gut gelaufen ist.

## 5. Differenzierungsübung (un-)angemessenes Lehrkraftverhalten

### Kurzübersicht

- Einschätzung von angemessenem und unangemessenem Lehrkraft-Verhalten in Beispielsituationen (AB 6)
- Besprechen der Einschätzungen im Plenum
- Zusammentragen von Kriterien für (un-)angemessenes Lehrkraft-Verhalten
- Zusammenfassung und ggf. Ergänzungen durch Tabelle (AB 7)

### Ziele dieses Trainingselements

- Die Teilnehmenden kategorisieren das beschriebene Lehrkraft-Verhalten in vorgegebenen Beispielsituationen nach angemessenem und unangemessenem Verhalten.
- Die Teilnehmenden nennen Merkmale von angemessenem bzw. unangemessenem Lehrkraft-Verhalten in den jeweiligen Situationen und darauf aufbauend allgemein.
- Die Teilnehmenden beschreiben die Wirkung von (un-)angemessenem Lehrkraft-Verhalten auf andere Personen.
- Die Teilnehmenden erkennen, dass auch in asymmetrischen Beziehungen eine angemessene Interaktion auf Augenhöhe stattfinden kann.

Nachdem es in den vorangegangenen Übungen darum ging, wie Verhalten entsteht und beeinflusst werden kann, ist das Ziel der Differenzierungsübung, induktiv Kriterien für angemessenes und unangemessenes Lehrkraftverhalten zu erarbeiten. Dazu werden die Teilnehmenden im ersten Schritt gebeten, jede\*r für sich die elf Situationen auf dem AB 6 daraufhin einzuschätzen, ob es sich bei dem dort beschriebenen Verhalten der jeweiligen Lehrkraft um angemessenes oder unangemessenes Verhalten handelt. Haben alle Teilnehmenden die Situationen eingeschätzt, werden sie der Reihe nach im Plenum besprochen. Dabei fragt die Trainingsleitung danach, wie die Teilnehmenden das Verhalten der Lehrkraft in der jeweiligen Situation eingeschätzt haben und bittet um eine kurze Begründung für diese Einschätzung.

Oft entwickelt sich aufgrund unterschiedlicher Einschätzungen der Teilnehmenden eine Diskussion darüber, was angemessenes und unangemessenes Verhalten ist. Hier ist es zunächst hilfreich, wenn die Trainingsleitung die Diskussion anhand folgender Fragen strukturiert: „Was möchte die Lehrkraft in dieser Situation?“, „Was fühlt die Lehrkraft in der Situation?“ und „Sagt die Lehrkraft das direkt?“. Diese Fragen helfen, die Unterschiede zwischen den beiden Verhaltensweisen zu differenzieren und zu konkretisieren.

Die besondere Herausforderung bei dieser Übung besteht darin, dass die Einordnung der Verhaltensweisen in den jeweiligen Situationen nicht beliebig ist, andererseits aber die Trainingsleitung die Lösung nicht diktieren sollte, indem Einschätzungen der Teilnehmenden als richtig oder falsch bewertet werden. Einerseits kann durch die oben genannten Fragen die Diskussion durch die Trai-

ningsleitung entsprechend strukturiert werden, um die Kriterien der beiden Verhaltensweisen zu verdeutlichen. Des Weiteren ist es hilfreich, das dem Training zugrundeliegende humanistische Menschenbild heranzuziehen, um einen wertschätzenden und respektvollen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern als Basis für eine gelingende Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung und für effektives Classroom Management herauszuarbeiten. Aufgrund der zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen vorhandenen Hierarchie (als Kernmerkmal asymmetrischer Beziehungen) fällt es einigen Teilnehmenden zunächst schwer, sich einen wertschätzenden und freundlichen Umgang auch in Konfliktsituationen über die Hierarchiegrenzen hinweg vorzustellen. Hier ist es unserer Erfahrung nach hilfreich, aufzuzeigen, dass Lehrkraft und Schüler\*innen zwar gleichwertig, nicht jedoch gleichberechtigt sind, da sie über unterschiedliche Machtmittel verfügen. Die Frage nach der Angemessenheit von Ironie wird ebenfalls häufig ausführlich diskutiert. In diesem Zusammenhang hat es sich unserer Erfahrung nach bewährt, deutlich zu machen, dass Ironie je nach Alter der Schülerinnen und Schüler (bei jüngeren Schüler\*innen eher nicht, da sie aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes Schwierigkeiten haben können, Ironie zu verstehen) durchaus in entspannten Situationen ausprobiert werden kann, damit der Umgang damit gelernt wird. In Situationen, die eine klare und unmissverständliche Ansage erforderlich machen, weil beispielsweise auf einen Regelverstoß reagiert werden muss, ist Ironie jedoch unangebracht.

Wurden alle Situationsbeispiele besprochen, wird noch einmal zusammenfassend gesammelt, welches die Kriterien für angemessenes und für unangemessenes Lehrkraftverhalten sind. Die Beiträge der Teilnehmenden können anschließend ergänzt werden durch die Tabelle auf dem AB 7. Insbesondere anhand der Zeile „Ich-Du-Balance“ wird der wertschätzende, respektvolle Umgang auf sprichwörtlicher Augenhöhe noch einmal verdeutlicht.

## 6. Differenzierungsübung – Kennenlernen verschiedener CM-Bereiche

### Kurzübersicht

- Vorstellen der verschiedenen CM-Bereiche
- Zuordnung der CM-Bereiche zu den Situationsbeschreibungen in Gruppen
- Auswertung und Zusammentragen der Ergebnisse

### Ziele dieses Trainingselements

- Die Teilnehmenden erhalten einen Überblick der verschiedenen CM-Bereiche und ordnen diese konkreten Situationsbeschreibungen zu.
- Durch die Zuordnung erkennen die Teilnehmenden, dass häufig viele verschiedene CM-Bereiche in einer kurzen Unterrichtssituation relevant werden.
- Durch die erneut neue Gruppenzusammensetzung kommen die Teilnehmenden mit anderen Teilnehmenden in Kontakt, was das Kennenlernen untereinander fördern und einer „Cliquenbildung“ entgegenwirken soll.

Dieses Element kann optional eingesetzt werden. Im Braunschweiger Praktikumsmodell wird es nicht mehr im CM-Training eingesetzt, da die Studierenden bereits im Rahmen einer zeitlich vorgelagerten Blended-Learning-Einheit eine Übung zur Zuordnung von CM-Bereichen bei verschiedenen Fallbeispielen vorgenommen haben. Ziel dieser Übung ist auf der Ebene des deklarativen Wissens das Kennenlernen unterschiedlicher Bereiche des Classroom Managements und die Zuordnung zu konkreten Situationsbeschreibungen.

Nachdem in der vorangegangenen Übung die Differenzierung von angemessenem und unangemessenem Lehrkraftverhalten im Vordergrund stand, wird den Teilnehmenden nun zunächst ein kurzer Überblick von CM-Konzepten unterschiedlicher Forschungsgruppen mit den jeweiligen CM-Bereichen bzw. -Dimensionen gegeben. Das Hauptaugenmerk liegt dabei vor allem darauf, dass die Konzepte sich teilweise ergänzen und verschiedene Schwerpunkte setzen, sich aber oft auch überschneiden.

Anhand der gleichen Situationsbeschreibungen wie in der Differenzierungsübung zuvor (AB 6) sollen die Teilnehmenden die jeweils für die unterschiedlichen Situationen relevanten CM-Bereiche identifizieren. Dazu wird zunächst anhand der ersten Situation beispielhaft im Plenum besprochen, dass dort die CM-Bereiche *Förderung der Beziehung*, *Unterrichtliche Klarheit und Regeln* und *Prozeduren* relevant sind, auch wenn diese von der Lehrkraft in der Situation nicht bzw. nicht effektiv umgesetzt werden. Die Teilnehmenden finden sich danach in 2–3er-Gruppen zusammen, in denen sie jeweils zwei Situationen daraufhin analysieren, welche CM-Bereiche dort relevant sind. Die Gruppenbildung erfolgt anhand von Losen, die die Trainingsleitung an die Teilnehmenden

verteilt. Darauf stehen die Situationsnummern, welche von den Teilnehmenden bearbeitet werden sollen.

Nach einer Bearbeitungszeit von ca. zehn Minuten werden die Ergebnisse der Reihe nach im Plenum besprochen. Dabei treten unserer Erfahrung nach keine Schwierigkeiten auf und die Teilnehmenden erkennen sowohl anhand der Bearbeitung der zugelosten Situationen als auch durch die Besprechung im Plenum, dass je nachdem, welche Unterrichtssituation gerade vorherrscht, sehr viele verschiedene CM-Bereiche relevant werden können.

Da es bei diesem Element vorrangig darum geht, deklaratives Wissen in Bezug auf unterschiedliche CM-Bereiche aufzubauen, kann es auch weggelassen werden, wenn bei den Teilnehmenden bereits entsprechendes Vorwissen vorhanden ist.

## 7a. Regeln und Prozeduren

### Kurzübersicht

- Besprechung und Sammlung bekannter Regeln aus der Schule
- Theorieschub: Regeln & Prozeduren
- Formulierung von Regeln kurz erläutern
- Erarbeitung der drei wichtigsten Regeln für den eigenen Unterricht (AB 8)

### Ziele dieses Trainingselements

- Die Teilnehmenden listen ihnen bekannte Regeln aus der Schule auf und überprüfen diese in einem zweiten Schritt in Bezug auf die Angemessenheit der Formulierung. Die Teilnehmenden formulieren ungünstig formulierte Regeln entsprechend der besprochenen Kriterien um.
- Die Teilnehmenden kennen den Unterschied zwischen Regeln und Prozeduren und kategorisieren die gesammelten Beispiele dementsprechend.
- Die Teilnehmenden wählen die für sie persönlich wichtigsten Regeln für den eigenen Unterricht aus, wobei eine individuelle Priorisierung erfolgt.

In den vorangegangenen Übungen wurden Regeln und Prozeduren bereits häufiger als ein wichtiger Bereich des Classroom Managements thematisiert. Daher wird dieser Bereich im letzten größeren Block des ersten Trainingstages intensiver behandelt. Um einen Bezug zu persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden herzustellen, werden sie im ersten Schritt gebeten, zu überlegen, welche Regeln es bei ihnen in der Schulzeit oder auch im vorangegangenen Praktikum gab. Diese Regeln sollen dann auf Moderationskarten (eine Regel pro Karte) aufgeschrieben werden. Hierfür können die Teilnehmenden auch zu zweit oder zu dritt zusammenarbeiten.

Im nächsten Schritt erläutert die Trainingsleitung kurz, dass in der Literatur bzw. Forschung zwischen „Regeln“ und „Prozeduren“ bzw. zwischen „Verhal-

„Regeln“ und „Verfahrensregeln“ unterschieden wird. Dabei beziehen sich „Regeln“ bzw. „Verhaltensregeln“ auf die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander und die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen. „Prozeduren“ bzw. „Verfahrensregeln“ hingegen beziehen sich auf organisatorische Abläufe und regeln die Art und Weise, wie etwas geschehen soll. In diesem Zusammenhang kann auch kurz auf Rituale eingegangen werden, die in der Literatur streng genommen von Prozeduren zu trennen sind. Hier fällt es den Teilnehmenden unserer Erfahrung nach deutlich leichter, den Unterschied zwischen „Regeln“ und „Prozeduren“ nachzuvollziehen, wenn auch Rituale zu den Prozeduren zugeordnet werden.

Anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Karten mit den Beispielen, die sie zuvor gesammelt haben, zuzuordnen und zu prüfen, ob das jeweilige Beispiel eine „Regel“/„Verhaltensregel“ oder eine „Prozedur“/„Verfahrensregel“ ist. Dafür stehen zwei Pinnwände mit den entsprechenden Überschriften bereit, an denen die Moderationskarten mit den Beispielen angepinnt werden. Haben die Teilnehmenden alle Karten zugeordnet, wird im Plenum darüber gesprochen, ob es Verständnisfragen zu den Beispielen gibt und anschließend, ob alle mit den jeweiligen Zuordnungen einverstanden sind. Dabei ergibt sich oft im Verlauf der Diskussion die Situation, dass ein Großteil der Karten, die zunächst an der Pinnwand für „Prozeduren“/„Verfahrensregeln“ angepinnt wurden, an die Pinnwand für „Regeln“/„Verhaltensregeln“ umgehängt werden. Am Ende dieser Plenumsdiskussion hängen oft sehr viele Karten an der Pinnwand „Regeln“/„Verhaltensregeln“ und nur sehr wenige an der Pinnwand „Prozeduren“/„Verfahrensregeln“. Dies wird von der Trainingsleitung aufgegriffen, um zu verdeutlichen, dass die Regeln, die sich auf die Interaktion beziehen, oft präsenter sind und häufiger als klare Aussagen auch auf Regelplakaten in Klassenräumen hängen. Die Regeln, die sich auf Verfahrensabläufe beziehen, sind nicht minder wichtig für einen reibungslosen und störungsarmen Unterricht, doch sind sie meist nicht auf einen (kurzen) Satz zu reduzieren, sondern umfangreicher, da sie bestimmte Abläufe konkret beschreiben. Sie müssen ebenso wie die Verhaltensregeln eingeübt werden. Falls an der Pinnwand für die „Prozeduren“/„Verfahrensregeln“ nur sehr wenige Beispiele hängen, können von der Trainingsleitung weitere Beispiele ergänzt werden. Beispiele hierfür wären: Betreten bzw. Verlassen des Klassenraumes, Handhabung von Mikroskopen, Austeildienste, Tische auseinanderstellen für Klausuren etc.

Im nächsten Schritt geht es um die angemessene Formulierung insbesondere von Verhaltensregeln. Dazu sind in den Unterlagen der Teilnehmenden Empfehlungen für die Formulierung von Regeln aufgelistet. Diese werden kurz von der Trainingsleitung erläutert und anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, die angepinnten Beispiele in Bezug auf die Empfehlungen zur Formulierung von Regeln zu überprüfen und ungünstig formulierte Beispiele entsprechend umzuformulieren. Die umformulierte Regel wird von der Trainingsleitung mitgeschrieben und auf das ungünstig formulierte Beispiel gepinnt. Hier haben die

Teilnehmenden erfahrungsgemäß einige Schwierigkeiten, Gebote statt Verbote zu formulieren (z. B. anstelle von „Prügeln ist verboten“ „Ich gehe respektvoll mit meinen Mitmenschen um“ oder „Ich bin freundlich zu anderen“). Haben die Teilnehmenden das Prinzip jedoch einmal verstanden, fällt es ihnen unserer Erfahrung nach im folgenden Verlauf des CMT leicht, es auch in anderen Kontexten anzuwenden, z. B. bei der Formulierung von Instruktionen oder bei der Anwendung der Strategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen.

Im Zusammenhang mit der Besprechung von Regeln und Prozeduren ist es wichtig, zu betonen, dass Untersuchungen (z. B. Emmer et al., 1980) belegen, dass die frühzeitige und konsequente Einführung von Regeln und Prozeduren ein wichtiger Baustein effektiven Classroom Managements ist und sich z. B. positiv auf die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht und auf die Anzahl von Störungen auswirkt (Mayr, 2006).

Nachdem die Regeln umformuliert wurden, werden die Teilnehmenden gebeten, zu überlegen, welche Regeln für sie persönlich die wichtigsten sind. Dies soll jede\*r für sich auf dem AB 8 eintragen.

## 7b. Regeln, Prozeduren und Ruherituale

### Kurzübersicht

- Einleitung zu Ruheritualen als besonderer Fokus im Bereich Prozeduren
- Gruppenarbeit mit Rollenspielen zum Bereich „Ruherituale“
- Feedback zum Rollenspiel

### Ziele dieses Trainingselements

- Die Teilnehmenden nennen verschiedene Arten von Ruheritualen.
- Die Teilnehmenden führen verschiedene Arten von Ruheritualen in Form von Rollenspielen durch und berücksichtigen in diesem Zusammenhang die Angemessenheit in Abhängigkeit vom Alter der Schülerinnen und Schüler und die eigenen Präferenzen.
- Die Teilnehmenden beurteilen die Art der Durchführung des ausgewählten Ruherituals und melden dies als konstruktives Feedback zurück.

Da die Studierenden im Rahmen ihrer Praktika eher selten in die Situation kommen, selbst eigene Regeln einzuführen, geht es im letzten praktischen Abschnitt um eine bestimmte Art von Prozeduren, die auch in Schulpraktika bereits relevant für die Studierenden ist. Hierbei handelt es sich um solche Routinen, um Ruhe herzustellen.

Zunächst hängt die Trainingsleitung eine Moderationswolke mit dem Begriff „Ruherituale“ an die Pinnwand mit den „Prozeduren“/„Verfahrensregeln“ und fragt die Teilnehmenden, welche Ruherituale ihnen aus der eigenen Schulzeit bzw. aus Beobachtungen im Schulpraktikum bereits bekannt sind. Diese werden stich-

wortartig auf Karten geschrieben und an die Pinnwand gepinnt. Es bietet sich an, die genannten Rituale oder Signale in Ansätzen auszuführen, z. B. „Kommando Brezel“ bedeutet, die Arme zu verschränken und nach vorne zu schauen oder ein Triangel/Glocke/Klingel/Trommel/Klangschale etc. als Signal einzusetzen. Dafür sollte eine Kiste mit entsprechenden Materialien, die als Signal für Ruherituale eingesetzt werden können, bereitstehen. Nach der Sammlung der verschiedenen Möglichkeiten, Ruhe herzustellen, sollte unbedingt thematisiert werden, dass diese Signale gut getimed eingesetzt und vor allem deutlich eingefordert werden müssen. So nützt es nichts, auf eine Klangschale zu schlagen, während die Lehrkraft noch nebenbei in ihren Unterlagen kramt. Stattdessen sollte das akustische Signal der Klangschale auch durch eine entsprechende deutliche Körpersprache (z. B. aufrecht und möglichst zentral stehen, Schülerinnen und Schüler freundlich aber bestimmt ansehen) unterstützt werden. Darüber hinaus ist es wichtig, bei der Überlegung, welches Ruheritual eingesetzt wird, sowohl darauf zu achten, ob es zur jeweiligen Lerngruppe passt (altersangemessen?) als auch, ob es zur Person der Lehrkraft passt. Ebenfalls muss bedacht werden, wie das jeweilige Ruheritual eingeübt werden kann.

Im folgenden Schritt sollen die Teilnehmenden erste praktische Erfahrungen mit der Durchführung eines Ruherituals sammeln. Ziel der Übung ist es, ein Ruheritual auszusuchen und mit dem Rest der Trainingsgruppe als Klasse durchzuführen. Dabei soll berücksichtigt werden, ob das ausgewählte Ruheritual zum Alter der fiktiven Klasse und zur eigenen Person passt. Die Teilnehmenden sollen sich zu Dreier- oder Vierergruppen zusammenfinden, die sich nach Schulform und insbesondere verschiedenen Jahrganggruppen zusammensetzen, z. B. Primarstufe, Sekundarstufe I (Jahrgänge 5–6, 7–8, 9–10) und Sekundarstufe II. Die Gruppenbildung erfolgt nach dem jeweiligen Bedarf in der jeweiligen Trainingsgruppe. Sollten beispielsweise nur Studierende des Grundschullehramts teilnehmen, können auch von allen Rituale für die Primarstufe durchgeführt werden. In den jeweiligen Gruppen wählen die Teilnehmenden ein Ruheritual aus, welches von einer Person anschließend mit dem Rest der gesamten Trainingsgruppe durchgeführt wird. Für die Durchführung des Rituals sollten verschiedene Materialien zur Verfügung stehen, die z. B. als akustische Signale eingesetzt werden können (Klingel, Klangschale, Glocke, Regenmacher, Trommel, Spieluhr, ...).

Nach einer Vorbereitungszeit von ca. zehn Minuten werden die Ruherituale in Form von Rollenspielen mit der gesamten Trainingsgruppe, welche die Rolle der Klasse übernimmt, durchgespielt. Dabei wird zunächst kurz von der übenden Person erklärt, welches Ruheritual eingesetzt werden wird, dann werden die Teilnehmenden, welche die Schülerinnen und Schüler spielen, gebeten lauter zu werden und sich zu unterhalten, damit die übende Person das Ruheritual einsetzen und ausprobieren kann.

Im Anschluss an jedes Rollenspiel gibt zunächst die übende Person ein Feedback darüber, was aus ihrer Sicht gut lief, ob es anders als gedacht lief und, ob

es etwas gibt, das sie beim nächsten Mal anders machen würde. Anschließend geben die Mitspielenden ein Feedback zu den Aspekten, was gut lief, ob die Lehrkraft deutlich genug agiert hat und, ob es etwas gibt, das aus ihrer Sicht anders gemacht werden könnte.

Im Verlaufe der Durchführung der Rollenspiele und des Feedbacks wird häufig deutlich, dass unterschiedliche Rituale eine sehr unterschiedliche Wirkung haben können. So wirkt ein lautes Klatschen, Pfeifen oder Trommeln oft sehr viel abrupter und zum Teil aggressiver als eine Klangschale, ein Regenmacher, Musikstück oder Gesten wie der Finger an den Lippen, welches deutliche aber etwas zurückhaltendere Signale dafür sind, zur Ruhe zu kommen. Auch das deutliche Agieren und Aushaltenkönnen, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht sofort reagieren, ist unserer Erfahrung nach für die Teilnehmenden zunächst schwierig. Hieran kann ebenfalls herausgestellt werden, dass solche Ruherrituale eingeübt werden müssen und deutliche, aber respektvolle Signale von Seiten der Lehrkraft erfordern, um effektiv zu sein.

## **8. Hausaufgabe geben**

Bevor als letztes Element eine Abschlussrunde durchgeführt wird, gibt die Trainingsleitung den Teilnehmenden noch eine Hausaufgabe, die sie zur nächsten Sitzung erledigen und wieder mitbringen sollen. Dafür steht das AB 9 zur Verfügung. Anknüpfend an die Thematisierung der Selbstverbalisationen und die Engel-Teufel-Übung sollen die Teilnehmenden bis zur nächsten Sitzung auf ihre Selbstverbalisationen achten, die sie in einer Situation hatten, die gut gelaufen ist.

Die Hausaufgabe soll den Transfer der Trainingsinhalte in den Alltag unterstützen, indem die Teilnehmenden sich auch außerhalb der Trainingssitzungen ihre Selbstverbalisationen bewusstmachen sollen. Dabei werden, der Trainingslogik folgend, gezielt erfolgreich verlaufene Situationen in den Vordergrund gestellt, um sich der eigenen konstruktiven und hilfreichen Selbstverbalisationen bewusst zu werden und damit die eigenen Ressourcen zu stärken.

## 9. Abschlussrunde

### Kurzübersicht

- Teilnehmende notieren auf AB 10, welche Inhalte sie vom ersten Tag des CMT mitnehmen und was sie sich konkret für die nächste Zeit vornehmen.
- Abschlussrunde, jede\*r kommt der Reihe nach dran und soll sich kurz dazu äußern.

### Ziele dieses Trainingselements

- Die Teilnehmenden beurteilen die Trainingsinhalte vor dem Hintergrund der individuell relevanten Aspekte.
- Die Teilnehmenden nennen konkrete Vorsätze, die dazu dienen sollen, ausgewählte Trainingsinhalte in den Alltag zu übertragen.

Der erste Trainingstag wird – ebenso wie die folgenden – mit einer Abschlussrunde beendet, in der jede\*r Teilnehmende äußern soll, was die wichtigsten Inhalte des ersten Trainingstages für sie/ihn sind und welche konkreten Vorsätze für sie/ihn daraus für die nächste Zeit folgen. Dazu rekapituliert die Trainingsleitung zunächst in Kurzform, was an diesem Trainingstag besprochen und geübt wurde und bittet die Teilnehmenden anschließend, auf dem AB 10 jede\*r für sich aufzuschreiben, was sie vom ersten Trainingstag „in ihre Schultasche packen“ – welche Inhalte also die für sie wichtigsten waren und was sie sich für die nächste Zeit vornehmen.

Haben alle Teilnehmenden das AB 10 ausgefüllt, bittet die Trainingsleitung sie darum, die für sie wichtigsten Aspekt aus beiden Bereichen vorzustellen. Nachdem die/der erste Teilnehmende sich geäußert hat, bietet es sich an, der Reihe nach alle zu Wort kommen zu lassen. Wichtig ist hierbei, die Äußerungen der Teilnehmenden nicht zu kommentieren, sondern nur wertschätzend durch z. B. Kopfnicken oder Lächeln zu verstärken. Es gibt erfahrungsgemäß auch immer wieder Teilnehmende, die sich „ihren Vorrednern anschließen“ oder „nichts hinzuzufügen haben“. Diese sollten freundlich aufgefordert werden, dass sie trotzdem das für sie Relevanteste mitteilen. Sind alle Teilnehmenden zu Wort gekommen, bedankt sich die Trainingsleitung und beendet den ersten Trainingstag.

Diese Übung dient dazu, die Selbstreflexion in Bezug auf die individuell relevanten Aspekte anzustoßen und durch die konkreten Vorsätze den Transfer der Trainingsinhalte in den Alltag zu unterstützen.

## Der zweite Trainingstag

### Übersicht

Tabelle 4: Übersicht des zweiten Trainingstages

	Was?	Wie?	Sozial- form	Material/ Medien	Dauer
1.	Begrüßung, Inhalte, Organisa- torisches		Plenum		5
2.	Besprechung der Hausaufgabe	Jede*r berichtet von einer Situation, die gut lief und von den dabei vorhandenen SV.	Plenum	AB 9/Skript	20
3.	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen: Instruktionen geben	AB 11: Instruktionen wird in PA bearbeitet. Besprechen der Ergebnisse im Plenum. Herausarbeiten Merkmale gute Instruktionen.	PA, Plenum	AB 11	30
4.	Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen und üben: 1. Umgang mit Regelverstößen und Unterrichts- störungen	AB 12: Situationstyp 1 wird von TN bearbeitet Im Plenum besprechen, welche Gemeinsamkeiten die Situationen u. Verhaltenswei- sen aufweisen, Strategien für diese Situationen besprechen (AB 13). Ablauf Rollenspiele und Video-feedback erläutern. (AB 14) Modellrollenspiel	EA, GA, Plenum	AB 12, 13 & 14/Skript Kamera, TV	45
<b>Pause</b>					
		Rollenspiele zu Situations- typ 1 und Videofeedback in Kleingruppen	GA	pro Gruppe: 1 Raum, 1 Tablet bzw.: 1 Kamera, 1 TV	85
<b>Pause</b>					
5.	Selbstlobe-Übung	Jede*r TN nennt drei Dinge, die er/sie an sich gut findet oder gut kann	PL		5

	Was?	Wie?	Sozial- form	Material/ Medien	Dauer
6.	Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen und üben: 2. Unterrichtsstörungen verhindern / erwünschtes Verhalten positiv bestärken	AB 15: Situationstyp 2 wird von TN bearbeitet. Im Plenum besprechen, welche Gemeinsamkeiten die Situationen u. Verhaltensweisen aufweisen. Strategien für diese Situationen besprechen (AB 16). Modellrollenspiel Rollenspiele zu Situationstyp 2 und Videofeedback in Kleingruppen	Plenum, EA, GA	AB 15 & 16/ Skript  Pro Gruppe: 1 Raum 1 Tablet bzw.: 1 Kamera 1 TV	85
7.	Hausaufgabe und Abschlussrunde	AB 17: jeden Abend aufschreiben, was gut gelaufen ist. AB 18: „Schultasche“ Die TN erzählen, was sie vom Trainingstag mitnehmen und was sie sich für die nächste Zeit vornehmen.	Plenum	AB 17/Skript AB 18	5

## Vorbereitung / benötigtes Material für den zweiten Trainingstag

### Material

- Stuhlkreis stellen
- Unterlagen für Studierende
- (Teilnehmenden-Liste)
- Kreppband und Stift (o. ä.) für Namensschilder
- Flipchart + Flipchartpapier und Stifte
- Kameras, Stativ, HDMI-Kabel, Beamer/Fernsehgeräte in drei Räumen, alternativ: Tablets zum Aufnehmen und Abspielen der Rollenspiele

## 1. Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches

### Übersicht

- Begrüßung
- Rückblick auf CMT-Tag 1
- Ausblick

### Ziele:

- Einstimmen auf den Trainingstag
- Orientierung schaffen
- Inhalte präsent halten

Der zweite Trainingstag beginnt pünktlich mit der Begrüßung durch die Trainingsleitung im Sitzkreis. Darauf folgt ein kurzer Rückblick auf den ersten Trainingstag, um die Teilnehmenden gedanklich wieder auf die Trainingsinhalte einzustimmen. Anschließend gibt die Trainingsleitung einen Ausblick auf die Trainingsinhalte des zweiten Tages. Hierbei hat es sich bewährt, nicht nur anzukündigen, dass mit der Besprechung der Hausaufgaben gestartet wird, sondern noch einmal zu wiederholen, worum es bei der Hausaufgabe konkret ging. Das hat auch den Vorteil, dass diejenigen Teilnehmenden, die die Hausaufgabe nicht erledigt haben, noch überlegen können und dadurch bei der folgenden Hausaufgabenbesprechung nicht unangenehm auffallen.

Beim Ausblick auf den heutigen Trainingstag ist es unserer Erfahrung nach günstiger, wenn die Begriffe „Rollenspiele mit Videofeedback“ durch „praktische Übungen“ umschrieben werden. Viele Teilnehmende sind Rollenspielen gegenüber erst einmal sehr kritisch oder skeptisch eingestellt und der Begriff ohne konkrete Erläuterungen und Modelle, wie Rollenspiele in diesem Trainingszusammenhang durchgeführt werden, kann sonst leicht zu Reaktanz führen.

Im Mittelpunkt des zweiten Trainingstages stehen die Prävention von und der Umgang mit Unterrichtsstörungen, die anhand von verschiedenen sehr praxisnahen Elementen geübt werden.

## 2. Besprechung der Hausaufgabe

### Übersicht

- Hausaufgaben werden reihum besprochen (AB 9).
- Kurze Reflexion darüber, ob es leicht oder schwer war, eine Situation zu finden.

### Ziele:

- Die Teilnehmenden beschreiben eine Situation, die gut lief und nennen die dabei vorhandenen Selbstverbalisationen.
- Die Teilnehmenden reflektieren, ob die Hausaufgabe leicht oder schwerfiel und leiten die Bedeutung hilfreicher Selbstverbalisationen für das Verhalten in konkreten Situationen ab.

Wie bereits bei der Einleitung in den Trainingstag erwähnt, werden als erstes die Hausaufgaben besprochen. Die Aufgabenstellung wird erneut von der Trainingsleitung genannt und darauffolgend direkt gefragt, wer zuerst darüber berichtet. Anschließend werden alle Teilnehmenden der Reihe nach gebeten, über ihre Situationen und Selbstverbalisationen zu berichten. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die anderen Teilnehmenden die Beiträge nicht kommentieren.

Manchmal schildern Teilnehmende ihre Situationen sehr ausführlich und äußern ihre Selbstverbalisationen nur unklar. Hier ist es hilfreich, wenn die Trainingsleitung entweder nachfragt, wie die Selbstverbalisationen konkret („Was haben Sie sich da Hilfreiches gesagt?“) aussahen oder selbst zusammenfasst („... also hatten Sie so etwas im Kopf wie ...?“), um den Fokus auf die Selbstverbalisationen zu legen.

Nachdem alle Teilnehmenden sich geäußert haben, wird besprochen, wie leicht oder schwer es ihnen gefallen ist, sich die Selbstverbalisationen bewusst zu machen.

### 3. Klarheit von Instruktionen und Rückmeldungen: Instruktionen geben

#### Übersicht

- Bearbeitung des AB 11 zu Instruktionen in Zweierarbeit.
- Besprechung der Ergebnisse im Plenum.
- Herausarbeiten von Merkmalen guter Instruktionen.

#### Ziele:

- Die Teilnehmenden untersuchen vorliegende Instruktionen und sagen mögliche Stolperfallen, die zu Unterrichtsstörungen führen können, voraus.
- Die Teilnehmenden entwickeln alternative Formulierungen für Instruktionen, um Störungen, die von der Lehrkraft hervorgerufen werden können, zu vermeiden.
- Die Teilnehmenden sammeln und erklären Merkmale guter Instruktionen.
- Die Teilnehmenden erkennen, dass Unterrichtsstörungen nicht nur von Schülerinnen und Schülern hervorgerufen werden, sondern auch Lehrkräfte z. B. durch die Art der Formulierung zu Störungen beitragen können.

Wenn es um Unterrichtsstörungen geht, denken viele vor allem an Schülerinnen und Schüler als Verursachende von Störungen. Bevor es später auch um Strategien zum Umgang mit durch Schülerinnen und Schüler verursachte Störungen gehen wird, steht zunächst die Prävention von Störungen im Vordergrund, die von Lehrkräften hervorgerufen werden. Dabei spielen klare und eindeutige Instruktionen von Lehrkräften eine wichtige Rolle. Mit einer Einleitung in dieser Art führt die Trainingsleitung die Übung zur Klarheit von Instruktionen ein. Zunächst werden die Teilnehmenden gebeten, das AB 11 alleine oder auch zu zweit zu bearbeiten. Zur Veranschaulichung kann das erste Beispiel gemeinsam im Plenum besprochen werden.

Die einzelnen Beispiele mit ungünstig formulierten Instruktionen werden, wenn alle Teilnehmenden das AB 11 fertig bearbeitet haben, gemeinsam im Plenum besprochen. Dazu soll jeweils gesagt werden, was das Problematische bzw. die Stolperfalle bei der jeweiligen Originalformulierung ist und zu Störungen führen kann. Anschließend wird besprochen, wie die Instruktion optimiert werden kann. Diese Optimierung soll jeweils in wörtlicher Rede formuliert werden.

Nachdem alle Situationen besprochen wurden, sammelt die Trainingsleitung an einem Flipchart auf Zuruf die Merkmale guter Instruktionen. Vorschläge dafür sind auf dem AB 19 aus dem Skript des dritten Tages zu finden.

#### 4. Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen und üben: Situationstyp 1 – Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen

##### Übersicht

- Durchlesen und Einschätzen der vorgegebenen Situations- und Verhaltensbeschreibungen zu Situationstyp 1 (AB 12).
- Besprechung im Plenum, welche Gemeinsamkeiten einerseits die Situationen und andererseits das beschriebene Verhalten aufweisen.
- Erarbeiten, welcher Situationstyp vorliegt, Strategien für Situationstyp besprechen (AB 13).
- Ablauf und Regeln für die Durchführung von Rollenspielen mit Videofeedback besprechen (AB 14).
- Modellrollenspiel zu Situationstyp 1 mit Trainingsleitung & Co-Trainer\*in (falls vorhanden – ansonsten mit Teilnehmenden).
- Videofeedback zum Modellrollenspiel.
- Rollenspiele mit Videofeedback in Kleingruppen unter Anleitung der (Co-)Trainer\*innen.
- Rückmeldung und evtl. Fragen klären im Plenum.

##### Ziele:

- Die Teilnehmenden benennen Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Situationsbeschreibungen und beginnen dadurch, Situationen aufgrund der jeweils vorrangigen Ziele in verschiedene Typen zu systematisieren (in diesem Fall geht es um Situationen, bei denen das Ziel ist, ein unerwünschtes, nicht regelkonformes Verhalten zu stoppen).
- Die Teilnehmenden analysieren, welche Gemeinsamkeiten die jeweils beschriebenen Verhaltensweisen aufweisen. Auch hier erfolgt eine erste Systematisierung verschiedener Verhaltensstrategien.
- Die Teilnehmenden erkennen, dass die beschriebenen Situationen individuell unterschiedlich schwer oder leicht eingeschätzt werden und stellen Bezüge zum Erklärungsmodell (insbesondere den Selbstverbalisationen) her.
- Anhand des Modellrollenspiels durch die Trainingsleitung erhalten die Teilnehmenden eine Orientierung für die Durchführung der eigenen Rollenspiele bezüglich des Ablaufs und der inhaltlichen Vorgehensweise.
- Die Teilnehmenden führen einerseits die besprochene und gesehene Prozedur zur Durchführung und Auswertung der Rollenspiele in den Kleingruppen durch. Darüber hinaus wenden die Teilnehmenden die für den Situationstyp 1 angemessenen Verhaltensstrategien im Rahmen der Rollenspiele an.
- Die Teilnehmenden bewerten die Anwendung der Strategien des Situationstyps 1 im Rahmen der eigenen und fremden Rollenspiele und stellen diese in Form von konstruktivem Feedback dar.

Das folgende Trainingselement besteht aus drei größeren, inhaltlich zusammenhängenden Blöcken: 1. Der Einführung des Situationstyps, 2. Dem Modellrollenspiel mit Videofeedback durch die Trainingsleitung und 3. den Rollenspielen mit Videofeedback in Kleingruppen.

**Einführung des Situationstyps:** Im ersten Abschnitt wird der Situationstyp induktiv eingeführt, indem die Trainingsleitung lediglich ganz kurz überleitet, dass es im Folgenden um den Umgang mit Unterrichtsstörungen gehen wird. Dann sollen die Teilnehmenden jede\*r für sich auf dem AB 12 die insgesamt zehn Situationsbeschreibungen durchlesen und auf einer Skala von 0–100 einschätzen, wie schwer oder leicht ihnen persönlich das dort beschriebene Verhalten fallen würde. Hier kann der Hinweis hilfreich sein, dass es nicht darum geht, was die Teilnehmenden ggf. normalerweise in solch einer Situation tun würden, sondern darum, den individuellen Schwierigkeitsgrad für das dort beschriebene kompetente Verhalten anzugeben.

Anschließend fragt die Trainingsleitung nach den Gemeinsamkeiten der Situationen (bei allen geht es um Regelverletzungen, bei denen die Lehrkraft handeln muss) und anschließend nach den Gemeinsamkeiten beim beschriebenen Verhalten. Wurden die besonderen Merkmale dieser Situationen und der angemessenen Strategien herausgearbeitet, wird zunächst noch ein „Label“ oder Titel für diese Art von Situationen genannt („Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen“), und die Teilnehmenden werden anschließend gebeten, sich die Zusammenfassung für kompetentes Verhalten in Situationen von diesem Typ auf dem AB 13 durchzulesen und dazu Fragen zu stellen. Hier tauchen oft noch einmal Fragen auf, die beantwortet oder diskutiert werden müssen (erfahrungsgemäß geht es dabei häufig um den Sinn von Ermahnung und „Strafpredigten“). Im Anschluss fragt die Trainingsleitung, welche Situationen die Teilnehmenden leicht bzw. schwer eingeschätzt haben. Dabei ist unbedingt darauf zu achten, weder der Reihe nach noch die individuellen Werte der einzelnen Personen abzufragen, sondern nur diejenigen zu Wort kommen zu lassen, die sich beteiligen möchten. Im Zuge dieser Beiträge wird einerseits oft deutlich, dass der Schwierigkeitsgrad ein und derselben Situation von unterschiedlichen Personen subjektiv sehr unterschiedlich eingeschätzt werden kann. Darüber hinaus entwickeln sich häufig Diskussionen zu den angegebenen Verhaltensstrategien. Hier ist es wichtig, sich ausreichend Zeit zu nehmen und die Hintergründe der angegebenen Strategien zu erläutern (einige Beispiele finden sich im Tippkasten), ohne dabei die Teilnehmenden zu belehren.

*Tipps zur Reaktion auf mögliche Anmerkungen von Teilnehmenden*

Die folgenden Anmerkungen, Kommentare oder Nachfragen kommen unserer Erfahrung nach häufiger von Teilnehmenden, wenn über die Strategien des ersten Situationstyps gesprochen wird. Unter den möglichen Teilnehmendenstimmen stehen Tipps –

zum Teil auch in wörtlicher Rede (kursiv gedruckt) – wie darauf als Trainingsleitung reagiert werden kann.

**„Was mach ich denn, wenn der Schüler / die Schülerin partout nicht auf mich hört?“**

Hier ist es wichtig, auf die eigenen SV zu verweisen: *„Welche SV sind hilfreich in so einer Situation? (Sicherlich nicht, sich zu fragen, was man denn macht, wenn der/die nicht hört), sondern etwas in der Art ‚Ich muss für die Einhaltung der Regeln sorgen, ich bleibe respektvoll, aber deutlich ...‘.“*

*„Darüber hinaus haben Sie auch immer die Möglichkeit, zu sagen ‚Ich möchte dich nach der Stunde nochmal alleine sprechen‘. In einem Zweiergespräch ist die Situation ganz anders als vor der ganzen Klasse. Der Schüler / die Schülerin muss das Gesicht nicht vor seinen Klassenkameraden wahren und Sie vermeiden die Konfrontation vor der ganzen Klasse. Bei solchen Machtkämpfen können Sie als Lehrkraft nur verlieren, weil er/sie vor den anderen nicht nachgeben kann. Wenn Sie mit dem Schüler / der Schülerin nach dem Unterricht sprechen, geben Sie dem Schüler / der Schülerin auch nicht so viel Raum oder Aufmerksamkeit. Manchmal kann das auch ein Grund für Unterrichtsstörungen sein.“*

Mögliche Antwort zum Thema „Rausschicken“: Wenn Lehrkräfte das häufiger machen, merken das die Schülerinnen und Schüler ziemlich schnell, was ggf. auch attraktiv sein kann, da sie dann nicht mehr am Unterricht teilnehmen müssen. Zudem wirkt es eher hilflos, wenn Lehrkräfte Schülerinnen oder Schüler häufiger rausschicken. Und ergänzend: Obwohl es zum Teil noch gängige Praxis ist, widerspricht es den Regeln der Aufsichtspflicht.

**„Klingt so, als dürfte ich gar nicht ermahnen“**

Zunächst sollte nachgefragt werden, was genau mit Ermahnen gemeint ist. *„Ermahnungen im Sinne von Strafpredigten sind eher unvorteilhaft (s. u. Moralpredigt). Sie haben natürlich das Recht, bei einem Regelverstoß Konsequenzen folgen zu lassen. Im ersten Schritt sollten Sie jedoch darauf hinweisen: Welche Regeln gibt es? Wurde dagegen verstoßen? Was erwarten Sie jetzt von den Schülerinnen und Schülern für ein Verhalten? Was sind die Konsequenzen, wenn es nicht klappt? Man sollte freundlich und bestimmt sagen, was man möchte. Freundlich heißt hier auch nicht, dass man einen Schüler / eine Schülerin, der/die gerade Blödsinn macht, anlächelt, sondern dass man respektvoll und wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern umgeht.“*

*„Moralpredigten haben bei den Schülerinnen und Schülern oft keine große Wirkung. Man kann sich selbst dadurch in einer Situation vielleicht etwas runterregulieren, bei den Schülerinnen und Schülern gehen die aber meist zu einem Ohr rein und zum andern wieder heraus und haben keine positiven Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Hilfreiche Selbstverbalisationen in solchen Situationen sind z. B., dass Sie verantwortlich für die Einhaltung der Regeln sind und dass das nun mal ihr Job ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen das dann nicht gerne machen, sie müssen es einfach nur machen in dem Fall.“*

**Situation 7: Hausaufgaben vergessen. „Man kann doch auch mal eine Ausnahme machen.“**

*„In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zu bedenken, dass Regeln für alle gelten und umso leichter an Verbindlichkeit verlieren, je häufiger es Ausnahmen gibt. Hier ist es ggf. hilfreich, Verständnis für die Schülerin / den Schüler zu äußern und trotzdem auf der Einhaltung der Regel zu bestehen, z. B. „Ich weiß, dass du sonst sehr pflichtbewusst bist, gleichzeitig gelten die Regeln für alle. Daher musst du das Protokoll anfertigen.“*

**„Das ist doch selbstverständlich. Dafür kriegt man kein Lob.“**

Manchmal kommt von Teilnehmenden auch der Einwand, dass es selbstverständlich sei, sich an Regeln zu halten und man dafür niemanden loben muss. Hier kann darauf hingewiesen werden, dass es offensichtlich für diese Schülerinnen und Schüler noch nicht selbstverständlich ist und sie es erst noch lernen müssen. Daher ist es wichtig, das Befolgen von Regeln positiv zu quittieren.

**Modellrollenspiel mit Videofeedback durch die Trainingsleitung:** Bevor es an die praktische Umsetzung der Situationen in Form von Rollenspielen geht, wird zunächst im zweiten Abschnitt dieses Trainingselements das Modellrollenspiel durch die Trainingsleitung durchgeführt. Dazu erläutert sie relativ kleinschrittig anhand des AB 14 das Prozedere der Rollenspiele und des Videofeedbacks, welches anschließend in Kleingruppen durchgeführt werden wird. Um den Ablauf der Rollenspiele und des Videofeedbacks zu veranschaulichen und den Teilnehmenden als Modell im Sinne des Lernens durch Beobachtung zu dienen, wird ein Modellrollenspiel mit Videofeedback durchgeführt. Dazu spielt die Trainingsleitung entweder zusammen mit einer Co-Trainerin/einem Co-Trainer oder einer/einem Teilnehmenden eine der Situationen. Dabei demonstriert sie deutlich, dass eine subjektiv leichte Situation gewählt wurde, worauf sie beim eigenen Verhalten konkret im Rollenspiel achten möchte (z. B. laut und deutlich sprechen, sich nicht auf Diskussionen einlassen, Blickkontakt halten, ...) und es wird mit der/dem Mitspielenden abgesprochen, wie schwer oder leicht sie/er es der Trainingsleitung machen soll (z. B. direkt nachgeben oder ein- bis zweimal gegenargumentieren bzw. sich weigern ...). Das Modellrollenspiel wird auf Video aufgenommen und direkt im Anschluss daran in der gesamten Trainingsgruppe angesehen und besprochen.

Die Besprechung des Videos erfolgt nach einem strikten Prozedere, welches von der Trainingsleitung sehr deutlich demonstriert wird. Dabei ist wichtig, das Video sequenzweise jeweils nach einer Äußerung der übenden Person (in diesem Fall die Trainingsleitung) zu stoppen und dann zuerst zu sagen, was gut gemacht wurde. Hier bieten sich Formulierungen an wie „Ich habe gut gemacht, dass ...“ oder „Gut war, dass ich ...“. Der Fokus liegt dabei auf dem eigenen Verhalten. Erst nachdem die Aspekte geäußert wurden, die gut gemacht wurden, kann die übende Person sagen, ob es etwas gibt, das sie anders machen würde. Hier geht es nicht

darum, Defizite aufzulisten, sondern bei den Aspekten, mit denen die übende Person nicht zufrieden ist, lösungsorientiert zu überlegen, was sie Zielführenderes hätte machen oder sagen können. Sofern die Mitspielenden oder Beobachtenden etwas zurückmelden möchten (wozu sie jedoch nicht verpflichtet sind), ist darauf zu achten, dass sie ebenfalls die Reihenfolge einhalten, zuerst etwas Positives zu sagen und erst danach etwas, was anders gemacht werden könnte. Das gesamte Video wird auf diese Art angesehen und besprochen. Am Ende fasst die übende Person (im Falle des Modellrollenspiels also die Trainingsleitung) noch einmal zusammen, was ihr insgesamt gut gelungen ist und welche Aspekte sie ggf. verändern möchte. Grundsätzlich gilt für Rollenspiele, dass die Teilnehmenden, wenn sie mit einigen Aspekten nicht zufrieden sind, immer die Möglichkeit haben, die gleiche Situation ein zweites (oder auch drittes) Mal zu spielen und dabei dann besonders auf die Dinge zu achten, die für sie im ersten Durchgang nicht zufriedenstellend waren. Für das Modellrollenspiel ist zu beachten, dass es zwar nicht perfekt und einstudiert sein sollte, jedoch auch nicht so viele Fehler aufweist, dass es wiederholt werden muss. Erfahrungsgemäß orientieren sich die Teilnehmenden sehr stark an dem, was sie im Modellrollenspiel gesehen haben, weswegen die Trainingsleitung ein gutes Modell sowohl für die Art der Durchführung des Rollenspiels als auch für die anzuwendenden Verhaltensweisen in der entsprechenden Art von Situationen sein sollte.

Das Modellrollenspiel kann auch mit Teilnehmenden als Mitspielende durchgeführt werden, wenn keine Co-Trainer\*innen dabei sind. Auch können Teilnehmende bei einigen Situationen (zusätzlich) als „Statist\*innen“ mitspielen. Dies hat auch den Vorteil, dass eine möglicherweise vorhandene Scheu vor Rollenspielen dadurch reduziert werden kann. Einen ebensolchen Effekt hat es, einem/einer Teilnehmenden das Filmen mit der Videokamera zu übertragen. Das hat den zusätzlichen Nutzen, dass diese Person für die folgende Kleingruppenarbeit bereits mit der Technik vertraut ist und die Rolle des/der Anleitenden übernehmen kann. In den meisten Trainings wirken vermutlich nicht so viele Co-Trainer\*innen mit, dass insgesamt drei Kleingruppen bei der Arbeit mit den Rollenspielen durchgehend betreut werden können. Grundsätzlich sollte darauf hingewiesen werden, dass beim Filmen des Rollenspiels nicht gezoomt werden soll, sondern die Perspektive so gewählt wird, dass die gesamte Szene und Interaktion zu sehen ist. Dies wirkt weniger exponierend für die Teilnehmenden.

Im Zusammenhang mit dem Filmen der Rollenspiele muss unbedingt darauf hingewiesen werden, dass die Videos nach der Besprechung direkt wieder gelöscht werden und niemandem außerhalb der Trainingsgruppe zugänglich gemacht werden. Dies reduziert ebenfalls die gegebenenfalls vorhandene Skepsis gegenüber den Rollenspielen.

**Rollenspiele mit Videofeedback in Kleingruppen:** Nach der Durchführung und Besprechung des Modellrollenspiels werden Kleingruppen von bis zu fünf Personen gebildet, die in separaten Räumen die Rollenspiele mit Videofeedback

durchführen. Die Zusammensetzung der Gruppen wird nicht vorgegeben, aber darauf hingewiesen, dass nicht unbedingt Personen in einer Gruppe sein sollten, die sich sehr gut kennen. Sind nicht ausreichend Co-Trainer\*innen vorhanden, die die Anleitung einer Kleingruppe zusätzlich zur Trainingsleitung übernehmen können, muss die Trainingsleitung zwischen den Kleingruppen wechseln und überall für einige Zeit bei der Anleitung der Rollenspiele und dem Videofeedback unterstützen. Dann ist es am einfachsten, wenn in jeder Gruppe die Anleitung der Vorbereitung und Besprechung der Rollenspiele sowie das Filmen reihum von einer/einem Teilnehmenden übernommen werden.

In den Kleingruppen sollen sich die Teilnehmenden überlegen, welche der Situationen sie jeweils spielen möchten. Dabei ist nicht wichtig, dass unterschiedliche Situationen gewählt werden, es könnten theoretisch auch alle Teilnehmenden die gleiche Situation spielen. Für die Auswahl ist entscheidend, dass die Situation von der jeweiligen übenden Person einigermaßen leicht eingeschätzt wird und dass sie dennoch eine Relevanz für die Person besitzt. Jede\*r Teilnehmende übernimmt einmal die Rolle der Lehrkraft im Rollenspiel, ist also die übende Person. Wenn sich darauf geeinigt wurde, wer anfängt, sucht sich der/die Teilnehmende Mitspielende aus und klärt mit diesen, wie leicht oder schwer sie es machen sollen. Dabei ist es hilfreich, darauf zu achten, dass diese Angabe konkretisiert wird (siehe Ausführungen beim Modellrollenspiel). Wenn das Setting des Rollenspiels geklärt ist (Wie leicht oder schwer soll es werden? Um welche Klassenstufe und ggf. Fach handelt es sich im Spiel? Wie sollen Tisch/Stühle etc. gestellt werden?), sagt die übende Person, worauf sie konkret bei ihrem Verhalten im Rollenspiel achten möchte und welche hilfreichen Selbstverbalisationen sie sich für die folgende Situation geben kann. Ebenso wie das Modellrollenspiel werden die Rollenspiele in den Kleingruppen auf Video aufgenommen und direkt im Anschluss an das Spiel in der Kleingruppe anhand des Videofeedbacks besprochen. Dieses Videofeedback erfolgt nach dem gleichen Prozedere wie beim Modellrollenspiel bereits beschrieben. Ist die übende Person am Ende der Besprechung insgesamt zufrieden mit dem eigenen Verhalten, muss das Rollenspiel nicht wiederholt werden. Wenn es jedoch Aspekte gibt, die sie gerne verändern oder anders ausprobieren möchte, hat sie direkt im Anschluss die Möglichkeit dazu, indem das Rollenspiel so oft wiederholt werden kann, bis die übende Person damit zufrieden ist. Ist die übende Person zufrieden mit dem Rollenspiel, ist die/der nächste Teilnehmende an der Reihe.

Wenn alle Teilnehmenden einmal als Lehrkraft ein Rollenspiel durchgeführt haben, treffen sich die Gruppen wieder im Plenum. Manchmal kann es vorkommen, dass eine Gruppe deutlich schneller fertig ist mit allen Rollenspielen als die anderen. Um dann den entstehenden Leerlauf zu überbrücken, können in dieser Gruppe auch noch weitere – gegebenenfalls etwas schwieriger eingeschätzte – Situationen geübt werden.

Im Plenum werden abschließend Anmerkungen und Fragen zu den Rollenspielen besprochen und geklärt.

## 5. Selbstlob-Übung: 3 Dinge, die ich gut kann

### Übersicht

- Teilnehmende überlegen sich drei Aspekte, die sie gut können oder die sie an sich mögen.
- In drei Runden sagen die Teilnehmenden reihum ihre drei Aspekte.
- Beachten, dass die Teilnehmenden keine Einschränkungen verwenden.
- Auswertung

### Ziele:

- Die Teilnehmenden listen positive Eigenschaften von sich auf und nennen sie laut vor den anderen Trainingsteilnehmenden.
- Die Teilnehmenden führen aus, dass das „Selbstloben“ positive Gefühle hervorruft.

Dieses Trainingselement dient dazu, sich die eigenen Ressourcen bewusst zu machen und soll dabei unterstützen, leichter hilfreiche Selbstverbalisationen zu finden. Zunächst bittet die Trainingsleitung die Teilnehmenden, sich jede\*r drei Dinge zu überlegen, die sie gut können oder die sie an sich mögen. Dazu gibt sie/er auch Beispiele, um zu veranschaulichen, was darunter verstanden werden kann und dass es nichts Außergewöhnliches sein muss, z. B. „Ich kann gut malen.“, „Ich mag an mir, dass ich ehrlich bin.“, „Ich mache einen super Nudelsalat.“ Wenn alle Teilnehmenden z. B. durch Hochschauen signalisiert haben, dass sie sich drei Aspekte überlegt haben, instruiert die Trainingsleitung den genauen Ablauf der Übung. Die drei Dinge, die sich jede\*r überlegt hat, sollen nun ohne Einschränkungen reihum in drei Runden genannt werden. Dabei achtet die Trainingsleitung darauf, dass die Teilnehmenden in ganzen Sätzen und ohne einschränkende Begriffe wie „eigentlich“, „manchmal“, „irgendwie“, „einigermaßen“ etc. formulieren.

Im Anschluss fragt die Trainingsleitung, wie es den Teilnehmenden nun geht und ob es leicht oder schwer war, drei Dinge zu finden, die sie gut können oder an sich mögen. In diesem Zusammenhang wird häufig von Teilnehmenden geäußert, dass es sich einerseits gut anfühlt, die eigenen Stärken oder positiven Seiten vor Augen zu führen, andererseits bereitet es einigen auch Unwohlsein, sich selbst laut vor anderen zu loben, weil sie fürchten, eingebildet oder überheblich zu wirken („Eigenlob stinkt.“). Hier bietet es sich an, mit Verweis auf lerntheoretische Annahmen zu erklären, dass Menschen durch positive Konsequenzen lernen und dass die Selbstverstärkung daher ebenfalls gut geeignet ist. Teilweise

fällt den Teilnehmenden auch auf, dass sie viele positive Aspekte als Selbstverständlichkeit wahrnehmen.

Abschließend kann an dieser Stelle schon auf die Hausaufgabe zum dritten Trainingstag verwiesen werden, die direkt an diese Übung anknüpft. Die Teilnehmenden sollen an jedem Tag bis zur nächsten Trainingssitzung aufschreiben, was ihnen an dem jeweiligen Tag gut gelungen ist (AB 17).

## 6. Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen und üben

### Übersicht

- Durchlesen und Einschätzen der vorgegebenen Situations- und Verhaltensbeschreibungen zu Situationstyp 2 (AB 15).
- Besprechung im Plenum, welche Gemeinsamkeiten einerseits die Situationen und andererseits das beschriebene Verhalten aufweisen.
- Erarbeiten, welcher Situationstyp vorliegt, Strategien für Situationstyp besprechen (AB 16).
- Modellrollenspiel zu Situationstyp 2 mit Trainingsleitung & Co-Trainer\*in (falls vorhanden – ansonsten mit Teilnehmenden).
- Videofeedback zum Modellrollenspiel
- Rollenspiele mit Videofeedback in Kleingruppen unter Anleitung der (Co-)Trainer\*innen
- Rückmeldung und evtl. Fragen klären im Plenum.

### Ziele:

- Die Teilnehmenden benennen Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Situationsbeschreibungen und beginnen dadurch, Situationen aufgrund der jeweils vorrangigen Ziele in verschiedene Typen zu systematisieren (in diesem Fall geht es um Situationen, bei denen das Ziel ist, ein erwünschtes Verhalten zu verstärken, um Störungen zu vermeiden).
- Die Teilnehmenden analysieren, welche Gemeinsamkeiten die jeweils beschriebenen Verhaltensweisen aufweisen. Hier erfolgt eine weitergehende Systematisierung (anknüpfend an Situationstyp 1) verschiedener Verhaltensstrategien.
- Die Teilnehmenden erkennen, dass die beschriebenen Situationen individuell unterschiedlich schwer oder leicht eingeschätzt werden und stellen Bezüge zum Erklärungsmodell (insbesondere zu den Selbstverbalisationen) her.
- Anhand des Modellrollenspiels durch die Trainingsleitung erhalten die Teilnehmenden eine Orientierung für die Durchführung der eigenen Rollenspiele bezüglich des Ablaufs und der inhaltlichen Vorgehensweise.
- Die Teilnehmenden führen die besprochene und gesehene Prozedur zur Durchführung und Auswertung der Rollenspiele in den Kleingruppen durch. Darüber hinaus wenden

die Teilnehmenden die für den Situationstyp 2 angemessenen Verhaltensstrategien im Rahmen der Rollenspiele an.

- Die Teilnehmenden bewerten die Anwendung der Strategien des Situationstyps 2 im Rahmen der eigenen und fremden Rollenspiele und stellen diese in Form von konstruktivem Feedback dar.

## 7. Situationstyp 2 – Unterrichtsstörungen verhindern/erwünschtes Verhalten positiv bestärken

Der Ablauf dieses Trainingselements entspricht dem unter 4. dargestellten: Im ersten Abschnitt wird der zweite Situationstyp zunächst eingeführt, dann folgt ein Modellrollenspiel durch die Trainingsleitung mit Videofeedback und abschließend die Rollenspiele der Teilnehmenden mit Videofeedback in Kleingruppen.

**Einführung des zweiten Situationstyps:** Zunächst werden die Teilnehmenden gebeten, die Situationen auf dem AB 15 durchzulesen und den individuellen Schwierigkeitsgrad des dort beschriebenen kompetenten Verhaltens einzuschätzen. Daran anschließend wird im Plenum erst nach den Gemeinsamkeiten der Situationen (Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler bahnen sich an, noch ist aber nichts eskaliert, es gibt noch Anteile erwünschten Verhaltens) und dann nach den Gemeinsamkeiten beim Verhalten der Lehrkraft (frühzeitiges Reagieren zur Prävention von Störungen, positives Verstärken der erwünschten Verhaltensanteile, kleine oft non-verbale Signale wie Lächeln, Nicken, Lob, Gesten, ...) gefragt. Danach wird für diesen Situationstyp das Label „Kippsituationen“ festgelegt und die Teilnehmenden werden gebeten, sich das AB 16 mit den allgemeinen Merkmalen dieses Situationstyps und den allgemeinen Instruktionen durchzulesen. Wenn es dazu Fragen oder Anmerkungen gibt, werden diese anschließend besprochen und beantwortet, bevor die Trainingsleitung mit den Teilnehmenden darüber spricht, welche der Situationen sie leicht bzw. schwer eingeschätzt haben. Auch in diesem Zusammenhang entwickeln sich häufig noch einmal Nachfragen oder Diskussionen. Hilfreiche Reaktionsmöglichkeiten für typische Fragen sind im Tippkasten zu finden.

### *Tipps zur Reaktion auf mögliche Anmerkungen von Teilnehmenden*

Die folgenden Anmerkungen, Kommentare oder Nachfragen kommen unserer Erfahrung nach häufiger von Teilnehmenden, wenn über die Strategien des zweiten Situationstyps gesprochen wird. Unter den möglichen Teilnehmendenstimmen stehen Tipps – zum Teil auch in wörtlicher Rede (kursiv gedruckt) – wie darauf als Trainingsleitung reagiert werden kann.

„Was mache ich, wenn es Schwierigkeiten gibt? Darf ich dem nicht nachgehen?“

„Bei diesen Situationen geht es um positive Verstärkung, d. h. in der Situation muss es noch Anteile von erwünschtem Verhalten geben, welche man verstärken kann. Wenn die

Schülerinnen und Schüler nur Blödsinn machen, wäre das der Situationstyp 1, da würde man dann anders reagieren. Hier geht es um Prävention. Deshalb ist hier auch das Timing ganz wichtig! Reagieren Sie lieber etwas zu früh als zu spät, damit die Situation nicht eskaliert. Oft sagt man sich vielleicht ‚Ach, ich warte noch einen Moment ab, vielleicht beruhigen die sich ja wieder‘ – achten Sie hierbei auf die Selbstverbalisationen! Z. B. bei Situation Nr. 4: Wenn die Schülerinnen und Schüler anfangen, unruhig zu werden, machen Sie gleich etwas und steuern frühzeitig gegen, z. B. lauter und dramatischer sprechen, mit einzelnen unruhigen Schülerinnen und Schülern Blickkontakt herstellen usw. ...“

„Bei diesen Situationen ist es sehr wichtig, auf die Selbstverbalisationen zu achten.

Wir nehmen oft gerade das wahr, was nicht gut läuft oder nicht klappt.

Achten Sie darauf, wahrzunehmen, was an erwünschtem Verhalten noch da ist und versuchen Sie, das zu verstärken und positiv hervorzuheben.

Abgesehen davon, dass es für die Schülerinnen und Schüler gut ist, hat es auch für Sie einen positiven Effekt, weil Sie sich weniger ärgern über das, was nicht läuft und den Blick auf das lenken, was noch klappt.“

#### **Situation Nr. 7: „Warum sollen die trödelnden Kinder denn auch gelobt werden?“**

Hier ist es hilfreich, den Effekt des Lobens der gesamten Klasse zu erläutern: „Die zwei bis drei Schülerinnen und Schüler, die nicht zur Gruppe der Gelobten gehören, wollen das nächste Mal auch dabei sein. Die Stimmung ist so besser als bei einer Ermahnung vor der Klasse.“

#### **Situation Nr. 10: „Aber die Schülerinnen und Schüler müssen ja wissen, wer das Sagen hat. / Das kann ich nicht auf mir sitzen lassen.“**

„Der Hintergrund des Lobes ist der, dass der Schüler in dem Moment ja das macht, was Sie von ihm wollen. Er muss jetzt nochmal nachtreten und sein Gesicht vor der Klasse wahren. Das liegt hier auch in Ihrem Ermessen, ob bzw. wie Sie auf so einen Kommentar reagieren und wie die Beziehung zu dem Schüler aussieht. Kann ich das vielleicht einfach ignorieren/weglächeln? Der Schüler hat ja auf Sie gehört und Sie haben gezeigt, wer das Sagen hat. Wenn Sie aber meinen, dass Sie das nicht so stehen lassen können, sagen Sie zu dem Schüler, dass Sie ihn nach dem Unterricht nochmal sprechen möchten und klären das dann mit ihm. Eigentlich hat der Schüler hier ja schon die weiße Flagge gezeigt und eingelenkt und auf Sie gehört – das sollten Sie hier positiv verstärken.“

**Modellrollenspiel durch die Trainingsleitung mit Videofeedback:** Die Trainingsleitung führt entweder zusammen mit einer Co-Trainerin/einem Co-Trainer oder einer/einem Teilnehmenden ein Modellrollenspiel zum zweiten Situationstyp durch. Dieses wird ebenfalls auf Video aufgenommen und direkt im Anschluss anhand des Videofeedbacks besprochen, indem es sequenzweise nach jeder Äußerung der Trainingsleitung gestoppt wird. Bei jeder dieser Unterbrechungen gibt

die Trainingsleitung Rückmeldung darüber, was sie gut gemacht hat und was sie gegebenenfalls anders machen könnte.

**Rollenspiele der Teilnehmenden mit Videofeedback in Kleingruppen:** Nach dem Modellrollenspiel gehen die Teilnehmenden in die gleichen Kleingruppen wie bereits beim ersten Situationstyp. Dort spielt jede\*r Teilnehmende mindestens eine Situation in der Rolle als Lehrkraft, um die Strategien des zweiten Situationstyps zu üben. Das Prozedere der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Rollenspiele anhand des Videofeedbacks entspricht dem des ersten Situationstyps. Auch sollen sich die Teilnehmenden jeweils wieder eine subjektiv leichte Situation auswählen.

Die Rollenspiele zum zweiten Situationstyp sind entsprechend der Situationslogik recht kurz, da hier insbesondere mit kleineren, eher beiläufigen Verhaltensweisen der Lehrkraft präventiv agiert wird. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den Mitspielenden noch einmal deutlich zu sagen, dass sie es nicht allzu schwermachen, sondern relativ schnell einlenken sollen. Würde es eine zu starke Gegenwehr der Mitspielenden geben, wäre die Anwendung der Strategien des ersten Situationstyps angemessener.

Haben alle Teilnehmenden ein Rollenspiel als übende Person durchgeführt, treffen sich alle wieder zur Besprechung im Plenum. Hier werden Rückfragen oder Anmerkungen geklärt. Erfahrungsgemäß fällt dieser Situationstyp den Teilnehmenden leichter als der erste, da die Strategien weniger konfrontativ sind.

## 8. Hausaufgabe und Abschlussrunde

### Übersicht

- An die Hausaufgabe erinnern: Selbstloben jeden Abend durchführen und aufschreiben (AB 17).
- Teilnehmende notieren auf AB 18, welche Inhalte sie vom zweiten Trainingstag des CMT mitnehmen und was sie sich konkret für die nächste Zeit vornehmen.
- Abschlussrunde, jede\*r kommt der Reihe nach dran und soll sich kurz dazu äußern.

### Ziele:

- Die Teilnehmenden beurteilen die Trainingsinhalte des zweiten Trainingstages vor dem Hintergrund der individuell relevanten Aspekte.
- Die Teilnehmenden nennen konkrete Vorsätze, die dazu dienen sollen, ausgewählte Trainingsinhalte in den Alltag zu übertragen.

Am Ende des zweiten Trainingstages wird den Teilnehmenden die bereits nach der Selbstlobeübung angekündigte Hausaufgabe aufgegeben. Dafür sollen sie jeden Tag reflektieren und auf dem AB 17 aufschreiben, was ihnen gut gelungen ist, bzw. was gut gelaufen ist. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich anzu-

kündigen, dass die Hausaufgaben am dritten Trainingstag natürlich besprochen werden, dass dies aber nicht inhaltlich geschehen wird, sondern eher auf einer Metaebene. Auf diese Art müssen die Teilnehmenden ihre konkreten privaten Erlebnisse nicht preisgeben.

Nachdem die Hausaufgabe aufgegeben wurde, wird die Abschlussrunde nach dem gleichen Muster wie auch am ersten Trainingstag durchgeführt. Dafür schreiben die Teilnehmenden zunächst jede\*r für sich auf dem AB 18 auf, was sie vom zweiten Trainingstag in ihre Schultasche packen und was sie sich konkret für die nächste Zeit vornehmen. Anschließend stellen sie reihum die für sie wichtigsten Punkte vor. Haben alle sich geäußert, beendet die Trainingsleitung die zweite Sitzung.

# Der dritte Trainingstag

## Übersicht

Tabelle 5: Übersicht des dritten Trainingstages

	Was?	Wie?	Sozialform	Material/Medien	Dauer
1	Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches		Plenum		5
2	Besprechung der Hausaufgabe	Jede*r berichtet reihum von den eigenen Erfahrungen mit der Reflexion darüber, was an den Tagen gut gelaufen ist.	Plenum	AB 17/Skript	15
3	Klarheit von Instruktionen – Wiederholung	Kurze Wiederholung, was letzte Sitzung zum Thema Instruktionen erarbeitet wurde (Merkmale, ggf. Flipchart).	GA	AB 19/Skript	10
4	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen: Reaktionen auf SuS-Beiträge im Unterrichtsgespräch	GA Reaktionen auf richtige/falsche SuS-Beiträge. Sammeln und sortieren an der Pinnwand.	PA, Plenum	Arbeitsaufträge, Karten, Stifte, Pinnwände, AB 20/Skript	40
	Pause				15
5	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen: Reaktionen auf SuS-Beiträge im Unterrichtsgespräch – ganz praktisch	Rollenspiele mit Feedback	PL	AB 21/Skript, Kamera	90
	Pause				15
6	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen – Übergänge gestalten zwischen verschiedenen Phasen/ Sozialformen	Theorieschub Übergänge, Analyse von Beispielvideos, Rollenspiele zu Übergängen (vier Situationen), Auswertung/Reflexion der Rollenspiele	Plenum, GA	AB 22/Skript, Laptop mit Internetzugang, Kamera	100
7	Abschlussrunde	AB „Schultasche“ Die TN erzählen der Reihe nach, was sie vom gesamten Training mitnehmen und was sie sich für die nächste Zeit vornehmen.	Plenum	AB 23/Skript	10

## Vorbereitung / benötigtes Material für den dritten Trainingstag

### Vorbereitung/Material

- Stuhlkreis + 3 Reihen mit Tischen und Stühlen für Klassensituation (Rollenspiele)
- Unterlagen für Studierende & Klemmbretter
- (Teilnehmenden-Liste)
- Kreppband und Stift (o. ä.) für Namensschilder
- Kamera, Stativ – alternativ Tablet
- 2 Pinnwände & Pins
- Flipchart + Flipchartpapier „Übergänge gestalten“
- Laptop und Beamer zum Zeigen der Videoclips „Übergänge“ von der Plattform ViU (erreichbar über den folgenden Link: <https://www.uni-muenster.de/Koviu/>, letzter Abruf 10.07.2025)
- Moderationskoffer
- vier Mappen mit Materialien für Rollenspiele
- Ggf. Teilnahmebescheinigungen

### 1. Begrüßung, Inhalt und Organisatorisches

#### Übersicht

- Begrüßung
- Rückblick auf CMT-Tag 1 und 2
- Ausblick

#### Ziele:

- Einstimmen auf den Trainingstag
- Orientierung schaffen
- Inhalte präsent halten

Der dritte Trainingstag beginnt pünktlich mit der Begrüßung der Teilnehmenden durch die Trainingsleitung im Sitzkreis. Es folgt auch wieder ein Rückblick auf die beiden ersten Trainingssitzungen, um die Teilnehmenden gedanklich auf die Trainingsinhalte einzustimmen. Anschließend gibt die Trainingsleitung einen Ausblick auf den letzten Trainingstag und nennt in diesem Zusammenhang auch schon inhaltlich die Hausaufgaben.

Im Fokus des dritten Trainingstages stehen einerseits das angemessene Reagieren auf Beiträge von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgespräch und darüber hinaus die reibungslose Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Sozialformen oder Aktivitäten im Unterricht. Hierbei haben die

Teilnehmenden ebenso wie am zweiten Trainingstag viel Raum, sich praktisch auszuprobieren.

## 2. Besprechung der Hausaufgabe

### Übersicht

- Hausaufgaben (AB 17) werden reihum besprochen.
- Kurze Zusammenfassung der berichteten Effekte.

### Ziele:

- Die Teilnehmenden analysieren ihre Hausaufgaben und erkennen, dass das regelmäßige Vergegenwärtigen positiver Erlebnisse zu positiven Gefühlen führt.
- Die Teilnehmenden erkennen, dass Kleinigkeiten und Selbstverständlichkeiten es wert sind, wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden.

Wie beim Ausblick auf den dritten Trainingstag bereits erwähnt, werden als erstes die Hausaufgaben besprochen. Dabei erklärt die Trainingsleitung zunächst, dass die Aufgabe darin bestand, sich an jedem Tag zu vergegenwärtigen, was gut gelaufen ist und das auf dem AB 17 aufzuschreiben. Die Besprechung der Hausaufgabe erfolgt jedoch nicht über die einzelnen Situationen der Teilnehmenden, die gut gelaufen sind, sondern die Teilnehmenden sollen reflektieren und anschließend berichten, welchen Effekt das Bewusstmachen dessen, was jeweils gut gelaufen ist, hatte. Es wird also auf der Metaebene analysiert, was die Übung bewirkt. Nach dieser Erklärung wird gefragt, wer seine Erfahrung zuerst mitteilen möchte. Anschließend werden alle Teilnehmenden der Reihe nach gebeten, über ihre Erfahrungen zu berichten.

Erfahrungsgemäß berichten Teilnehmende davon, dass es einen positiven Effekt hat, sich die Dinge zu vergegenwärtigen, die gut gelaufen sind und dass dadurch auch Kleinigkeiten oder Selbstverständlichkeiten stärker wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Teilweise haben einige Teilnehmende Schwierigkeiten, gerade diese kleineren oder selbstverständlichen Dinge (z. B. zu Hause aufgeräumt, Sport gemacht) als positiv wahrzunehmen und legen stattdessen den Fokus eher auf Meilensteine oder herausragende Errungenschaften (z. B. Prüfung bestanden, Hausarbeit fertig gestellt). Diese Teilnehmenden finden die Übung dann oftmals herausfordernder. In diesem Zusammenhang ist das Vorstellen aller Erfahrungen der Teilnehmenden, welche nicht von den anderen kommentiert werden sollen, sehr wichtig im Sinne des Modelllernens, da es immer Teilnehmende gibt, die begeistert davon berichten, welchen positiven Effekt es auf sie hat, sich die gelungenen Kleinigkeiten oder Selbstverständlichkeiten vor Augen zu führen.

### 3. Klarheit von Instruktionen – Wiederholung

#### Übersicht

- Wiederholung der Merkmale guter Instruktionen.

#### Ziele:

- Die Teilnehmenden nennen die Merkmale guter Instruktionen, die in der letzten Sitzung erarbeitet wurden.

Da im Fokus des dritten Trainingstages angemessene Rückmeldungen auf Beiträge von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgespräch und die Gestaltung reibungsloser Übergänge zwischen verschiedenen Sozialformen stehen, ist es von Bedeutung, dass den Teilnehmenden die Merkmale guter Instruktionen präsent sind. Daher wird nach der Besprechung der Hausaufgaben kurz wiederholt, welche Kriterien guter Instruktionen in der letzten Sitzung erarbeitet wurden.

Anschließend werden die Teilnehmendenunterlagen für den dritten Trainingstag ausgeteilt, in denen auf der zweiten Seite eine Zusammenstellung der Merkmale guter Instruktionen enthalten ist (AB 19).

### 4. Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen – Reaktionen auf Beiträge von Schüler\*innen

#### Übersicht

- Erarbeitung verschiedener Möglichkeiten der Reaktionen auf inhaltlich richtige/falsche Beiträge von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgespräch
- Sammeln an Pinnwänden. Rechts: thematisch passende Beiträge (grüne Karten), links: thematisch falsche Beiträge (rote Karten)
- Sortieren der angepinnten Reaktionsmöglichkeiten: angemessen – unangemessen, verbal – nonverbal
- Die Teilnehmenden überlegen, was sie sich für die Reaktion auf richtige/falsche Schülerinnen- und Schüler-Beiträge vornehmen.

#### Ziele:

- Die Teilnehmenden listen Beispiele für Reaktionsmöglichkeiten auf richtige und (halb-) falsche Schülerinnen- und Schüler-Beiträge im Unterrichtsgespräch auf.
- Die Teilnehmenden differenzieren nach angemessenen und unangemessenen Reaktionen und sortieren nach verbalen und nonverbalen Reaktionen.
- Es entsteht ein Pool an Reaktionsmöglichkeiten, der als Anregung für die Teilnehmenden dient.

- Die Teilnehmenden wählen für sie individuell passende Reaktionsmöglichkeiten aus dem erarbeiteten Pool aus, die sie sich vornehmen, im nächsten Praktikum anzuwenden (AB 20).

In diesem Trainingselement geht es um angemessene Reaktionsmöglichkeiten auf Beiträge von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgespräch. Dazu führt die Trainingsleitung in die Übung ein, indem erklärt wird, dass die Beiträge von Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsgesprächen entweder inhaltlich richtig, halbrichtig oder falsch sein können. Die Lehrkraft steht dann vor der Herausforderung, auf diese Beiträge angemessen und motivierend zu reagieren, da einerseits auf den Inhalt eingegangen werden und gleichzeitig die Beteiligung am Unterrichtsgespräch positiv verstärkt werden muss. Anschließend sollen die unterschiedlichsten Beispiele für Reaktionsmöglichkeiten gesammelt und möglichst als wortwörtliche Beispiele auf Moderationskarten geschrieben werden. Dazu werden die Teilnehmenden in vier Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält eine Karte mit dem Arbeitsauftrag und hat zehn Minuten Zeit, Beispiele zu sammeln. Diese sollen sowohl angemessene als auch unangemessene Reaktionen enthalten. Jeweils zwei Gruppen bearbeiten die gleiche Art von Reaktionsmöglichkeiten (entweder solche auf inhaltlich richtige oder auf inhaltlich (halb-)falsche Beiträge). Sind die Gruppen fertig, werden sie gebeten, ihre Beispiele an vorbereitete Pinnwände zu hängen: eine Pinnwand für Reaktionen auf inhaltlich richtige Beispiele und eine für Reaktionen auf inhaltlich (halb-)falsche Beiträge. Jede Pinnwand wird noch einmal unterteilt in einen Bereich für angemessene Reaktionen und einen Bereich für unangemessene Reaktionen. Die Teilnehmenden sollen ihre gesammelten Reaktionsmöglichkeiten beim Anpinnen differenziert nach angemessener und unangemessener Reaktion zuordnen. Zusätzlich könnte auch noch differenziert werden nach nonverbalen und verbalen Reaktionsmöglichkeiten.

Hängen alle Moderationskarten, erhalten die Teilnehmenden kurz Zeit, alle durchzulesen und Verständnisfragen zu stellen. Anschließend wird gemeinsam besprochen, ob alle mit den jeweiligen Zuordnungen in angemessene und unangemessene Reaktionen einverstanden sind. Hier entwickelt sich oftmals eine Diskussion darüber, dass die verbalen und nonverbalen Reaktionen kongruent sein müssen, um als angemessen wahrgenommen zu werden. So kann beispielsweise die Reaktion „Toll“ mit entsprechend freundlichem Gesichtsausdruck und Stimme ein Lob darstellen, wohingegen es mit hochgezogenen Augenbrauen und abfälligem Tonfall ins Gegenteil verkehrt wird und den Beitrag der Schülerin oder des Schülers abwertet. Auch wird in diesem Zusammenhang häufig auf die altersangemessene Art der Rückmeldung eingegangen. Hierbei ist es jedoch wichtig, zu betonen, dass positive Rückmeldungen und Lob in jeder Altersklasse angemessen sind, aber es durchaus unterschiedliche Formulierungen geben kann. Beispielsweise kann in jüngeren Jahrgängen überschwänglicher gelobt werden und in älteren Jahrgängen z. B. über Aussagen wie „XY hat gerade ganz richtig

gesagt, dass ...“ oder „XY hat gerade etwas Wichtiges angesprochen ...“ eine positive Verstärkung und angemessene Rückmeldung erfolgen.

Am Ende dieser Übung steht dann ein Pool mit Reaktionsmöglichkeiten, der bezogen auf die angemessenen Reaktionen als Anregung für die Teilnehmenden dienen soll. Anhand dieser Anregungen werden die Teilnehmenden abschließend gebeten, sich auf dem AB 20 konkrete Reaktionsmöglichkeiten auf richtige und auf (halb-)falsche Beiträge vorzunehmen.

## 5. Reaktion auf Beiträge im Unterrichtsgespräch – ganz praktisch

### Übersicht

- Erklärung des Ablaufs und Modellrollenspiel durch Trainingsleitung.
- Rollenspiel zu Reaktionsmöglichkeiten: Teilnehmende überlegen sich ein Thema und erarbeiten im Unterrichtsgespräch fünf Punkte und nutzen dabei verschiedene Reaktionsmöglichkeiten.
- Videoaufnahme der Rollenspiele, Feedback durch die Gruppe.

### Ziele:

- Die Teilnehmenden wenden Reaktionsmöglichkeiten im Rahmen eines Rollenspiels mit der gesamten Trainingsgruppe an.
- Die Teilnehmenden bewerten die Anwendung von Reaktionsmöglichkeiten beim eigenen und bei fremden Rollenspielen mit Bezug auf die vorher erarbeiteten Kriterien und melden dies in Form von konstruktivem Feedback zurück.

Nachdem sich die Teilnehmenden am Ende des letzten Trainingselements konkrete Reaktionsmöglichkeiten vorgenommen haben, geht es in dieser Übung darum, solche Reaktionen in einem Unterrichtsgespräch mit der Trainingsgruppe zu üben. Dazu erklärt die Trainingsleitung das Ziel und den Ablauf der Übung und bittet die Teilnehmenden, sich ein Thema zu überlegen, in dem Sie sich inhaltlich gut auskennen. Dabei können auch ganz alltägliche Themen oder Fragestellungen gewählt werden wie beispielsweise, „Was brauche ich zum Keksebacken?“ „Was muss ich beachten, um einen entspannten Mensabesuch zu erleben?“. Durch die Wahl eines für die Teilnehmenden einfachen Themas soll es ihnen im anschließenden Rollenspiel leichter fallen, sich auf die jeweilige Reaktion auf den Beitrag im Unterrichtsgespräch zu konzentrieren und sich nicht zu stark mit inhaltlichen Fragen zu beschäftigen. Zu diesem Thema oder der Fragestellung überlegen sich die Teilnehmenden jeweils fünf Punkte, die sie im Gespräch erarbeiten möchten und notieren sich dieses auf dem AB 21.

**Modellrollenspiel:** Um den Ablauf der Rollenspiele zu veranschaulichen und den Teilnehmenden als Modell im Sinne des Lernens durch Beobachtung zu dienen, wird auch bei diesem Trainingselement ein Modellrollenspiel durch die Trainingsleitung durchgeführt. Anders als bei den Situationstypen am zweiten Trainingstag werden hier alle Trainingsteilnehmenden als Mitspielende einbezogen. Bevor das Modellrollenspiel durchgeführt wird, wird der Stuhlkreis aufgelöst und die Stühle in drei bis vier Reihen hintereinander aufgestellt, um stärker eine Frontalsituation zu simulieren. Die Teilnehmenden werden gebeten, sowohl inhaltlich richtige als auch falsche Antworten zu geben. Die Trainingsleitung sollte darauf achten, ein möglichst breites Spektrum an Reaktionsmöglichkeiten zu nutzen. Im Anschluss an das Modellrollenspiel wird Feedback gegeben, dieses Mal allerdings nicht in Form von Videofeedback, sondern direkt mündlich. Das Feedback bezieht sich auf die zuvor besprochenen Aspekte, die teilweise auch auf dem AB 20 stehen:

- Freundliche und wertschätzende Rückmeldung
- Konkrete und differenzierte Rückmeldung
- Blickkontakt zu Schülerinnen und Schülern halten
- Beiträge anerkennen
- Variation der Rückmeldungen
- Spektrum an non-, para- und verbalen Rückmeldemöglichkeiten nutzen

Dazu ist es hilfreich, z. B. am Flipchart die Aspekte, auf die sich das Feedback beziehen soll, aufzuschreiben.

**Rollenspiele der Teilnehmenden:** Bevor die Teilnehmenden ihre eigenen Themen vorbereiten, wird gefragt, welche vier Personen anstelle dieser Übung die Rollenspiele bei der im Anschluss erfolgenden Übung zum Thema „Übergänge gestalten“ durchführen möchten. Dies geschieht aus Zeit- und Gerechtigkeitsgründen, da so jede\*r die Möglichkeit hat, bei einer der Übungen ein Rollenspiel durchzuführen. Es ist bei einem Zeitrahmen von fünf Stunden nicht möglich, dass alle Teilnehmenden Rollenspiele bei beiden Trainingselementen durchführen. Wenn geklärt ist, wer nicht bei dieser Übung ein eigenes Rollenspiel durchführt, spielen die übrigen Teilnehmenden der Reihe nach das Rollenspiel zu ihrem vorher überlegten Thema mit der gesamten Trainingsgruppe. Durch das Einbeziehen der gesamten Trainingsgruppe als Mitspielende in der Rolle als Schülerinnen und Schüler wird die Komplexität im Vergleich zum zweiten Trainingstag gesteigert. Ebenso wie beim Modellrollenspiel gibt es im Anschluss an das jeweilige Rollenspiel kein Videofeedback, sondern nur ein mündliches Feedback bezogen auf die oben genannten Aspekte. Auch für dieses Feedback gilt, dass zunächst die Person, die das Rollenspiel durchgeführt hat, sich als erstes selbst Feedback gibt und anschließend werden die anderen Teilnehmenden gebeten, Rückmeldungen

zu geben. Dafür bietet es sich an, die Feedbackkarten (Anhang) zu verteilen, sodass immer vier Personen einen der oben genannten Beobachtungsschwerpunkte haben und dazu dann konstruktives Feedback geben sollen. Nach jedem Rollenspiel werden diese Feedbackkarten unter den Mitspielenden weitergegeben, sodass jede\*r mal an der Reihe ist, auf bestimmte Aspekte zu achten und diese zurückzumelden. Dabei wird auch mit den Aspekten begonnen, die gut gelaufen sind und erst danach darf rückgemeldet werden, was besser gemacht werden könnte. Die Rollenspiele der Teilnehmenden werden dennoch gefilmt und ihnen nach der Sitzung zur Verfügung gestellt, sodass sie ihr Verhalten anhand des Videos reflektieren können. In unserem Fall wurde die Reflexionsaufgabe in der Lernplattform Stud.IP in einem geschützten Bereich bearbeitet.

## 6. Klarheit von Instruktionen und Rückmeldungen – Übergänge gestalten zwischen verschiedenen Phasen/Sozialformen

### Übersicht

- Theorieschub zum Thema „Übergänge gestalten“ (AB 22).
- Videoclips ansehen und besprechen.
- Vorbereitung der Rollenspiele in vier Gruppen.
- Vier Rollenspiele mit Teilnehmenden als Klasse.
- Videoaufnahme der Rollenspiele, Feedback durch die Gruppe.

### Ziele:

- Die Teilnehmenden lernen Merkmale zur Gestaltung von reibungslosen Übergängen im Unterricht kennen und analysieren einen oder zwei Videoclips zur Übergangsgestaltung in Bezug auf diese Merkmale.
- Die Teilnehmenden planen in einer Kleingruppe gemeinsam die Gestaltung eines Übergangs.
- Einige Teilnehmende wenden die besprochenen Strategien zur Übergangsgestaltung in Form von Rollenspielen mit der Gesamtgruppe an. Durch die zusätzlichen Rollenkarten für einige der Mitspielenden wenden die übrigen Teilnehmenden zusätzlich Strategien vom Trainingstag 1 und 2 an (z. B. präventive Strategien, angemessene Instruktionen, Ruherituale ...).
- Die Teilnehmenden beurteilen anschließend die Güte der Umsetzung dieser Strategien im Rollenspiel und melden dies in einer konstruktiven Art zurück.

Der letzte große Abschnitt des Trainings fokussiert die reibungslose Gestaltung von Übergängen und lässt sich in drei Schritte unterteilen: 1. Theorieschub zum Thema reibungslose Übergangsgestaltung inklusive Analyse eines Videoclips aus einer realen Klassensituation. 2. Vorbereitung einer Übergangsgestaltung in

Kleingruppen. 3. Rollenspiele in der Großgruppe zur Gestaltung von verschiedenen Übergängen.

**Theorieschub zum Thema reibungslose Übergangsgestaltung:** Anhand des AB 22 erklärt die Trainingsleitung den Teilnehmenden wichtige Merkmale und Vorgehensweisen zur Gestaltung reibungsloser Übergänge. Dies wird insbesondere am Vergleich von Expert\*innen- und Noviz\*innen-Lehrkräften verdeutlicht. Bei der Besprechung der Strategien zur Übergangsgestaltung sollte herausgestellt werden, dass viele Vorgehensweisen bereits in anderen Trainingszusammenhängen geübt wurden. So spielen die Allgegenwärtigkeit (wie in Situationstyp 1 und 2), das ggf. mehrfache Wiederholen von Aufforderungen (wie in Situationstyp 1), das positive Verstärken (Situationstyp 2), das Einsetzen von Ruheritualen oder das klare und deutliche Instruieren eine wichtige Rolle. Um sich unter den besprochenen Vorgehensweisen konkret etwas vorstellen zu können, werden zur Veranschaulichung zwei Videoclips aus realen Unterrichtssituationen angesehen und mit den Teilnehmenden gemeinsam analysiert. Wir nutzen dazu zwei Videos von der Plattform ViU der Universität Münster (<https://www.uni-muenster.de/Koviu/>, letzter Abruf 10.07.2025). Nach vorheriger Registrierung sind diese über die Plattform abrufbar. Nachdem die Videos gemeinsam besprochen wurden und Fragen der Teilnehmenden geklärt werden konnten, tragen die Teilnehmenden auf dem AB 22 konkrete Vorsätze für die eigene Gestaltung von Übergängen ein.

**Vorbereitung einer Übergangsgestaltung in Kleingruppen:** Um die Übergangsgestaltung selbst auszuprobieren, werden die vier Teilnehmenden, die im vorangegangenen Trainingselement kein Rollenspiel durchgeführt haben, im Rahmen dieser Übung ein Rollenspiel zur Übergangsgestaltung ausführen. Um diese vier Personen werden jeweils Gruppen gebildet, die bei der Vorbereitung des zu übenden Übergangs helfen. Innerhalb dieser Gruppen wird jeweils einer der folgenden Übergänge gemeinsam vorbereitet: 1. von der Frontalsituation zur Zweierarbeit, 2. von der Zweierarbeit zurück zur Frontalsituation, 3. von der Frontalsituation zur Gruppenarbeit und 4. von der Gruppenarbeit zurück zur Frontalsituation. Die Gruppen erhalten für die Vorbereitung zehn Minuten Zeit und bekommen zusätzlich zum Arbeitsauftrag Material in Form von Arbeitsblättern, die sie im anschließenden Rollenspiel nutzen sollen. Auch die Materialien aus der ersten Sitzung, die für Ruhesignale genutzt werden können (z. B. Klangschale, Glocke, Trommel, etc.) werden zur Verfügung gestellt. Während der Vorbereitungsphase geht die Trainingsleitung herum und berät die Gruppen bei Bedarf. Erfahrungsgemäß muss noch einmal deutlich gesagt werden, dass die Gruppen nicht nur vorbereiten, was theoretisch gemacht wird, sondern dass die Person, die die Lehrkraftrolle übernimmt, den Übergang auch tatsächlich mit den andere Trainingsteilnehmenden vollständig durchspielt.

**3. Rollenspiele in der Großgruppe zur Gestaltung von verschiedenen Übergängen.** Für diese Rollenspiele werden drei bis vier Reihen mit Tischen und Stühlen gestellt, um eine Klassensituation nachzuahmen. Sind alle Gruppen

vorbereitet, beginnt das erste Rollenspiel zur Gestaltung des Übergangs von der Frontalsituation zur Zweierarbeit. Dabei spielen alle anderen Teilnehmenden die Rolle der Schülerinnen und Schüler. Sie werden instruiert, möglichst realistisch mitzuspielen und auch die Arbeitsmaterialien zu bearbeiten. Die Trainingsleitung verteilt möglichst unauffällig an zwei der Mitspielenden Rollenkärtchen mit einem speziellen Auftrag (beispielsweis „Sie verstehen nicht gleich, was Sie tun sollen. ‚Hääääää?‘ – nicht zu dumm stellen“. Oder „Sie suchen sich keine\*n Partner\*in und bleiben erstmal stumm sitzen.“). Auch diese Rollenspiele werden mit Video aufgenommen, jedoch auch nicht im Anschluss angesehen, sondern ebenso, wie bei der Übung zuvor, nach dem Training zugänglich gemacht, sodass die übende Person ihr Verhalten reflektieren kann. Direkt im Anschluss an jedes Rollenspiel wird ein mündliches Feedback gegeben, bei dem als erstes die übende Person äußert, was ihr gut gelungen ist und was sie anders machen könnte. Dabei soll insbesondere auf die folgenden Aspekte eingegangen werden:

- Deutliche und klare Instruktionen
- Allgegenwärtigkeit
- Beenden der ersten Sozialform
- Etablieren der neuen Sozialform
- Ggf. rechtzeitige Ankündigung
- Blickkontakt und Position im Raum

Beim Feedback durch die Mitspielenden sollen insbesondere die beiden mit den Rollenkärtchen rückmelden, ob angemessen auf ihre Verhaltensweisen eingegangen wurde. Um angemessen auf das auf diesen Rollenkärtchen beschriebene Verhalten zu reagieren, müssen Strategien des Situationstyps 1 und 2 eingesetzt werden, sodass hier eine Verknüpfung der Trainingsinhalte stattfinden kann.

Ist das Feedback an die erste übende Person beendet, schließt sich das nächste Rollenspiel zum Übergang von der Zweierarbeit zurück zur Frontalsituation an. Hierfür wird das entsprechende Material (Arbeitsblatt 2 zum Thema Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland) verwendet.

Der weitere Verlauf entspricht dem des ersten Rollenspiels.

Anschließend wird der Übergang von der Frontalsituation zur Gruppenarbeit mit dem Material „Ein Gedicht verstehen“ und als letztes der Übergang von der Gruppenarbeit zur Frontalsituation mit dem Material „Classroom Management-Begriffe zuordnen“ gespielt. Die letzte Situation ist am umfangreichsten, da der Arbeitsauftrag beinhaltet, dass die Teilnehmenden etwas ausschneiden und aufkleben sollen. Dadurch dauert dieses Rollenspiel erfahrungsgemäß bis zu zehn Minuten.

Auch für diese Rollenspiele zur Übergangsgestaltung erhalten jeweils zwei Mitspielende Rollenkärtchen mit Instruktionen für nicht ganz folgsames Verhalten.

Nachdem alle vier Übergänge in Rollenspielen geübt wurden und die jeweiligen Teilnehmenden Feedback erhalten haben, wird im Plenum kurz besprochen, wie diese Situationen erlebt wurden und ob es noch Fragen oder Anmerkungen zu diesem Bereich gibt.

## 7. Abschlussrunde

### Übersicht

- Die Teilnehmenden notieren, welche Inhalte sie vom CMT mitnehmen und was sie sich konkret für die nächste Zeit vornehmen.
- Abschlussrunde, jeder kommt der Reihe nach dran und soll sich kurz dazu äußern.

### Ziele:

- Die Teilnehmenden beurteilen die Trainingsinhalte vor dem Hintergrund der individuell relevanten Aspekte.
- Die Teilnehmenden nennen konkrete Vorsätze, die dazu dienen sollen, ausgewählte Trainingsinhalte in den Alltag zu übertragen.

Der dritte Trainingstag endet genau wie die ersten beiden mit einer Abschlussrunde. Zunächst rekapituliert die Trainingsleitung noch einmal überblicksartig den Ablauf des gesamten Trainings und bittet die Teilnehmenden anschließend, auf dem AB 23 aufzuschreiben, was sie vom gesamten Training in ihre Schultasche packen, was also die für sie persönlich relevantesten Inhalte und Erkenntnisse sind und was sie sich für die nächste Zeit konkret vornehmen. Anschließend stellen die Teilnehmenden die für sie jeweils wichtigsten Punkte vor. Haben sich alle geäußert, bedankt sich die Trainingsleitung, verteilt ggf. Teilnahmebescheinigungen und beendet das Training.



# Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Aloe, A. M., Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/13632750601135881>
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995a). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1995b). *Self-efficacy in changing societies: Conference : Papers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann Verlag.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping*, 9(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dorman, J. P. (2003). Relationship Between School and Classroom Environment and Teacher Burnout: A LISREL Analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107–127. <https://doi.org/10.1023/A:1023296126723>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219–231. <https://doi.org/10.1086/461192>
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2005). Constructive Thinking and Burnout among Secondary School Teachers. *Social Psychology of Education*, 8(4), 425–439. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-0663-8>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Hrsg.). (2006). *Handbook of Classroom Management.: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Flower, A., McKenna, J. W. & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163–169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management.: Research, practice, and contemporary issues*. (S. 925–944). Routledge.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2015). Training. In Wild (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (S. 401–419). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_17)
- Gerlach, A. L. (2023). *Verhaltenstherapie, kognitive Verhaltenstherapie im Dorsch Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/verhaltenstherapie-kognitive-verhaltenstherapie>
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 115–136. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0727-5>
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019a). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 309–327. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00255-1>
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019b). Die spezifische Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden – Eine Integration zweier Messinstrumente. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(2-2019), 139–154. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i2.04>
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019c). Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden: 2. Evaluationsstudie. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.24355/DBBS.084-201901231323-0> (Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training, p. 69).
- Hattie, J. N. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* (1., neue Ausg.). Schneider Hohengehren. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8340-1190-9>
- Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrert Trainings. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 283–290). Waxmann.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik. Leben*(2), 7–11.
- Hinsch, R. & Pflingsten, U. (Hrsg.). (2007). *Materialien für die klinische Praxis. Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (5., vollständig überarb. Aufl.). Beltz.

- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (Hrsg.). (2023). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele : mit E-Book inside und Arbeitsmaterial* (7., vollständig überarbeitete Auflage). Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3004248>
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, V. (2006). How Do Teachers Learn to be Effective Classroom Managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management.: Research, practice, and contemporary issues*. (S. 887–908). Routledge.
- Jürgens, B. (1983). *Veränderungsprozesse in Lehrertrainings*. Lang.
- Jürgens, B. (2007). Anwendung in anderen Bereichen. In R. Hinsch & U. Pfungsten (Hrsg.), *Materialien für die klinische Praxis. Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (5., vollständig überarb. Aufl., S. 276–309). Beltz.
- Jürgens, B., Lübben, K., Friedrich, M. & Kaps, Silvia, C. (2014). Trainings sozialer Kompetenzen und das GSK-KJ. In B. Jürgens & K. Lübben (Hrsg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche GSK-KJ* (S. 67–81). Beltz.
- Kaps, Silvia, C. (2013). „Mind the Gap“ – Wirksamkeit Internet-basierter Interventionen zur Aufrechterhaltung von Trainingseffekten. Dissertation. <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00052292>
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-95954-0>
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung* (1. Aufl.). Utb-studie-book: Bd. 3992. utb GmbH; Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838539928>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- 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. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_36)
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Aufl.). Verlag Hans Huber.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Waxmann Verlag.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In M. Retz (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11)
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

- Lorent, H. P. de (1992). Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. *Pädagogik Leben*, 44, 22–25.
- Lubitz, I. (2009). Kurztraining zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP). In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Berichte aus der Psychologie. Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 79–98). Shaker.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher* [Online-ausg.]. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 227–242. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4726>
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G. & Reiser, J. (2014). Vocational Concerns of Elementary Teachers: Stress, Job Satisfaction, and Occupational Commitment. *Journal of Employment Counseling*, 51(2), 59–74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00042.x>
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788428.pdf>
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/0305569930190106>
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131–1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Oelkers, J. (2000). Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 124–147). Verlag Julius Klinkhardt.
- Pfingsten, U. (2007a). Anpassung des GSK an spezielle Aufgaben und Klientengruppen. In R. Hinsch & U. Pfingsten (Hrsg.), *Materialien für die klinische Praxis. Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (5., vollständig überarb. Aufl., S. 226–230). Beltz.
- Pfingsten, U. (2007b). Langfristige Effekte. In R. Hinsch & U. Pfingsten (Hrsg.), *Materialien für die klinische Praxis. Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (5., vollständig überarb. Aufl., S. 124–125). Beltz.
- Piowar, V. & Thiel, F. (2014). Evaluating response shift in training evaluation: comparing the retrospective pretest with an adapted measurement invariance approach in a classroom management training program. *Evaluation review*, 38(5), 420–448. <https://doi.org/10.1177/0193841X14546932>
- Piowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016). Teacher Stress: What It Is, Why It's Important, How It Can be Alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104–111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Prüß, K. L. (2014). *Stressbelastung und Stressbewältigung von Lehramtsstudierenden im Vergleich mit anderen Studierenden und berufstätigen Lehrkräften*. Verlag Dr. Kovač.
- Reupert, A. & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261–1268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.003>

- Rogers, C. R. (2024). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (J. Giere, Übers.) (24. Auflage). *Fachbuch*. Klett-Cotta.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.
- Schlag, S. & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47(2), 221–241. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00037-8>
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.12>
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 192–214. <https://doi.org/10.25656/01:3936>
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. & Tang, C. (2000). Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A Cross-Cultural Validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309–326. <https://doi.org/10.1080/10615800008549268>
- Shank, M. K. & Santiago, L. (2022). Classroom Management Needs of Novice Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 95(1), 26–34. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.2010636>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Stoerber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(1), 37–53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tzioti, M.-C., Mantelou, E., Degleris, N. E., Solias, A., Karamberi, M. & Romanou, N. (2010). Job burnout and self-efficacy survey among elementary school teachers in Greece. *Annals of General Psychiatry*, 9(S1). <https://doi.org/10.1186/1744-859X-9-S1-S192>
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention*. Dissertation. <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00061268>
- Uhde, G. & Thies, B. (2024). Effekte einer Classroom-Management-Intervention in unterschiedlichen Lehrformaten (Präsenz, Online, Hybrid) zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00413-0>
- Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule*, 88, 81–97.

- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *The British journal of educational psychology*, 71(Pt 2), 243–259. <https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>

# Anhang 1: Arbeitsblätter, Arbeitsaufträge und Materialien zum Präsenztraining

## **Arbeitsblätter für die Teilnehmendenunterlagen**

## **AB 1: Warming-up**

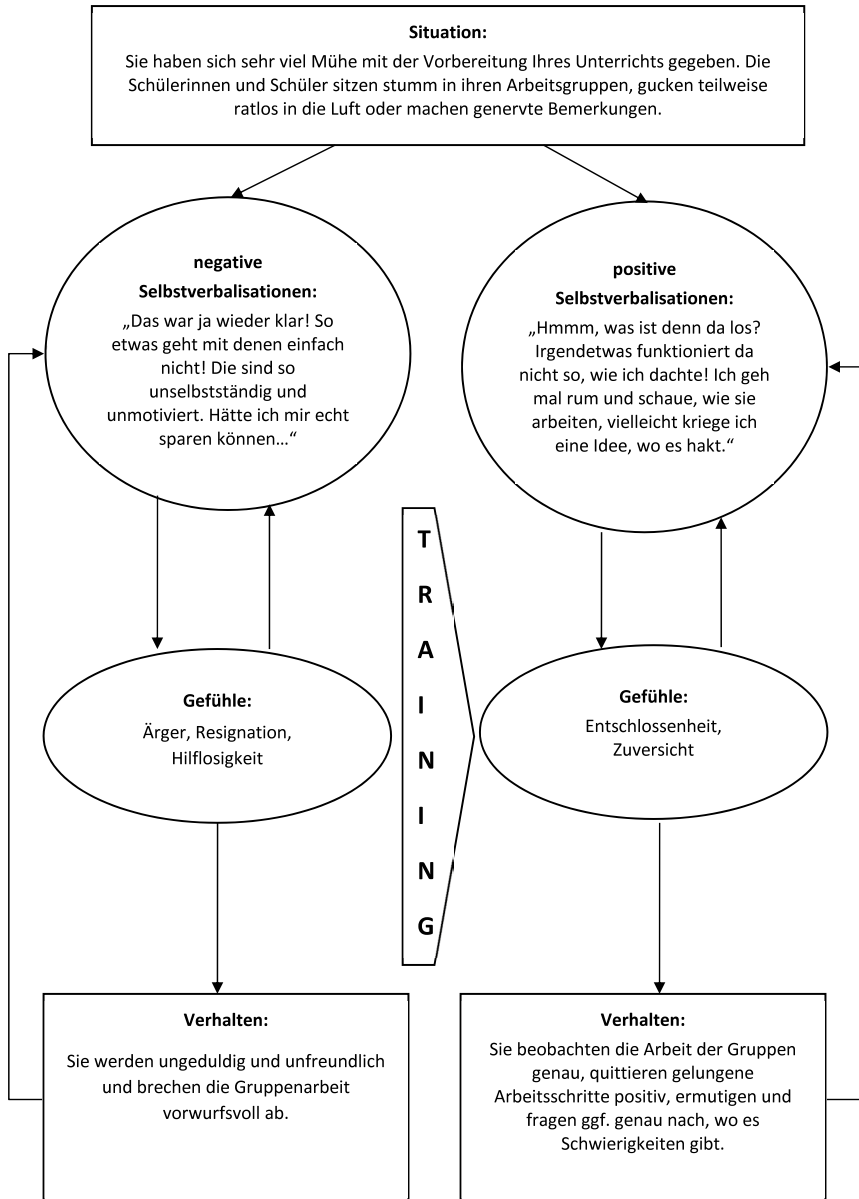
Denken Sie an Ihre Erfahrungen aus dem vorangegangenen Praktikum zurück und vergegenwärtigen Sie sich insbesondere Ihre Unterrichtserfahrungen.

Beantworten Sie stichwortartig die folgenden Fragen:

**Was fällt mir im Umgang mit Schülerinnen und Schülern schon leicht?**

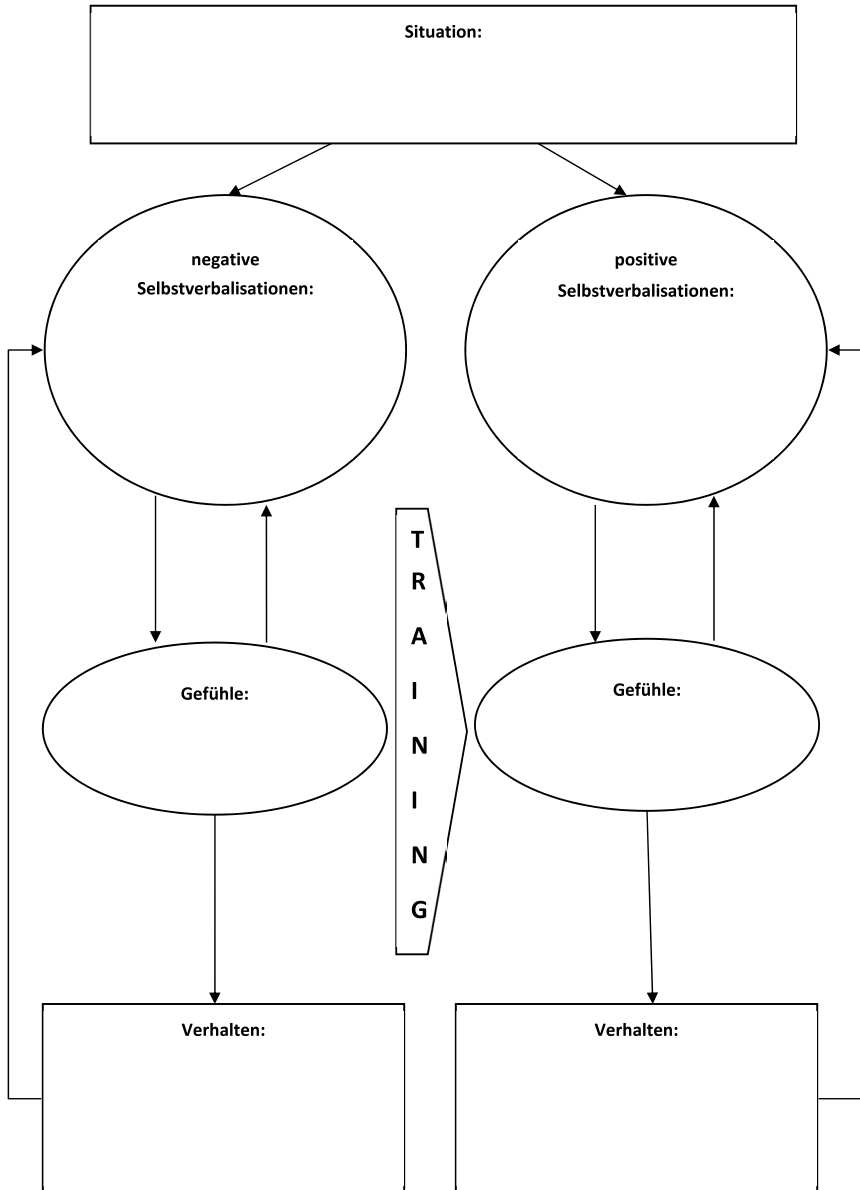
**Was möchte ich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern noch verbessern bzw. lernen?**

## AB 2: Erklärungsmodell



### AB 3: Erklärungsmodell – Blankversion

Tragen Sie hier bitte eine eigene Situation ein.



#### AB 4: Wie funktioniert Selbstverbalisation?

Selbstverbalisationen (SV) sind kurze „innere Kommentare“ zu allem, was wir erleben:

- was andere tun
- wie wir selbst uns verhalten
- zur Situation selbst, die wir erleben.

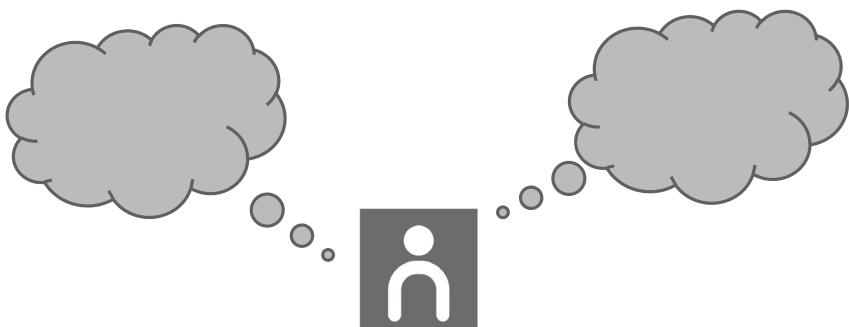
Wir deuten und bewerten damit Verhalten und Situationen oder treffen Vorhersagen, was für uns zu erwarten ist.

*! Wir sind uns dieser inneren Kommentare oft nicht bewusst,  
können sie uns aber ins Bewusstsein holen!*

#### Selbstverbalisationen lenken unser Fühlen und Verhalten!

Viele unserer Schwierigkeiten, Konflikte und Probleme entstehen zwar dadurch, dass wir uns in einer ungünstigen Situation befinden. ABER: Wenn wir uns dabei ständig unangemessene Dinge sagen (negative SV), erhalten wir Konflikte aufrecht oder verstärken sie sogar noch.

Um mit schwierigen Situationen fertig werden zu können, ist es notwendig, die „weniger hilfreichen SV“ (negative SV) durch „hilfreiche SV“ (positive SV) zu ersetzen. Je besser uns ein bewusstes UMLENKEN IM KOPF gelingt, desto besser können wir unser Verhalten steuern, um positive Konsequenzen erreichen zu können.



## AB 5: Engel-Teufel-Übung

Überlegen Sie sich bitte zunächst eine Situation, in der Ihnen häufig negative Selbstverbalisationen durch den Kopf gehen.

Meine Situation:

Schreiben Sie dann stichwortartig diese negativen Selbstverbalisationen auf.

Meine negativen Selbstverbalisationen:



Bei der dann folgenden Übung übernimmt eine/einer aus Ihrer Gruppe die Rolle des „Teufels“, d. h. er/sie wird Ihnen immer wieder Ihre negativen Selbstverbalisationen sagen. Ihre Aufgabe ist es, die Rolle des „Engels“ zu übernehmen und positive bzw. hilfreiche Selbstverbalisationen „dagegen zu halten“.

**Wichtig:** Die positiven SV müssen Sie sich glauben können und Sie als „Engel“ müssen das letzte Wort haben.

## AB 6: Differenzierungsübung

Im Folgenden finden Sie 11 Situationsbeschreibungen. Das Verhalten der Lehrkraft in der jeweiligen Situation ist kursiv dargestellt. Bitte beurteilen Sie, ob diese Reaktion der Lehrkraft angemessen oder unangemessen ist.

Tragen Sie dafür ein Kürzel (a/u) in die rechte Spalte ein.

Tabelle 6: Differenzierungsübung




	Situation	a/u	CM-Bereiche
1	Zum Beginn der Stunde herrscht in der Klasse ein ziemlich großes Chaos, die Schülerinnen und Schüler sind laut, toben durch den Raum oder unterhalten sich. Lehrerin A kommt in den Raum, guckt dabei auf die Kopien, die sie in der Hand hat. Am Lehrerpult angekommen, kramt sie zunächst in ihrer Tasche, sortiert noch Unterlagen und sucht noch nach ihrem Etui. Als sie anfangen möchte, sagt sie in den Lärm: <i>„So, dann machen wir heute mal weiter mit Frühblüchern ...“</i> Als die Klasse immer noch laut ist und größtenteils nicht reagiert, sagt Lehrerin A streng: <i>„Wie wär’s, wenn ihr vielleicht auch mal mitmacht?“</i>		
2	In der Klasse gibt es die Regel <i>„Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte“</i> . Beim Vergleichen der Matheaufgaben ruft Schüler*in A: <i>„Ich weiß es!“</i> . Lehrerin B sagt: <i>„Du weißt doch, dass wir hier die Regel mit dem Melden haben, A. Aber, naja, dann sag mal, was hast du raus, A?“</i>		
3	Lehrer C möchte, dass die Schülerinnen und Schüler den Klassenraum leise und geordnet betreten. Als Lehrer C heute die Tür aufschließt, um die Schülerinnen und Schüler in den Raum zu lassen, schiebt Schüler*in B zwei Mitschüler weg, um sich vorzudrängeln und ruft ihnen dabei laut etwas zu. Lehrer C geht zu B hin und sagt: <i>„B, ich möchte, dass der Klassenraum leise und ordentlich betreten wird. Du warst eben laut und hast zwei Mitschüler geschubst. Stell dich bitte hinten an und betritt den Raum leise und ordentlich – ohne zu schubsen.“</i> Als B sich hinten anstellt und anschließend den Raum ruhig und langsam betritt, nickt Lehrer C ihm/ihr freundlich zu.		

	Situation	a/u	CM-Bereiche
4	<p>Lehrer D sammelt zu Beginn der Stunde von den Schülerinnen und Schülern Rückläuferabschnitte (wg. Elternabend, Klassenfahrt, o. ä.) ein. Schüler*in C findet seinen/ihren nicht. 15 Minuten später, während im Unterrichtsgespräch gerade die Unterschiede zwischen Zugvögeln und Standvögeln erarbeitet werden, meldet sich C.</p> <p>Lehrer D ruft C auf.</p> <p>Schüler*in C: „Ich hab’ den Zettel gefunden ...“</p> <p>Lehrer D: „Hui!! Waaahnsinn! C, großartig. Hab’ ich ja gar nicht mehr mit gerechnet!! Und wo war der? ... Na egal, bring mal eben her, dann hab’ ich ja jetzt endlich alle.“</p> <p>Schüler*in C bringt den Zettel nach vorne zum Lehrerpult, Lehrer D. heftet ihn ab und fragt dann: „So, wo waren wir?... ach ja, die Standvögel ...“</p>		
5	<p>Schüler*in D läuft ständig ohne Erlaubnis in der Klasse rum.</p> <p>Lehrerin E sagt freundlich aber bestimmt: „D, setz dich jetzt bitte sofort auf deinen Platz und bleib da sitzen. Ich weiß, dass das anstrengend für dich ist, aber es geht jetzt nicht anders. Ich mag es nicht, wenn es so wuselig ist. Ich werde sonst wirklich ärgerlich.“</p>		
6	<p>Smartphones sind im Unterricht verboten. Während des Unterrichts klingelt/vibriert das Smartphone von Schüler*in E.</p> <p>Lehrerin F sagt mit hochgezogenen Augenbrauen: „Ohhhh!!! E ist ja wieder sehr gefragt heute!“</p>		
7	<p>Sportunterricht: Am Anfang dürfen die Kinder immer fünf Minuten frei spielen. Als Lehrer G das Signal gibt (z. B. Pfiff, Trommel, o. ä.), dass alle in der Mitte zusammenkommen sollen, klappt das heute verhältnismäßig gut. Nur 2–3 Schüler brauchen etwas länger.</p> <p>G lächelt die Klasse an und sagt: „Prima, das Zusammenkommen hat ja heute ganz gut geklappt. Dann legen wir mal los ...“</p>		
8	<p>Schüler*in F hat Schwierigkeiten mit dem Lesen. Als die Kinder reihum einen Text vorlesen sollen, sagt Lehrerin H: „Du brauchst nur einen Satz, sonst wird das zu schwer für dich.“</p>		

	<b>Situation</b>	<b>a/u</b>	<b>CM-Bereiche</b>
9	<p>Lehrerin K sitzt seit 10 Minuten mit der Klasse auf Teppichfliesen im Sitzkreis. Zwei Kinder fangen an zu zappeln und sich anzustupsen. Lehrerin K sagt: „G und H, rückt mal etwas auseinander. So wird mir das zu unruhig. Wir können nur im Sitzkreis weiterarbeiten, wenn es ruhig ist.“</p> <p>Als es nach einigen Minuten wieder unruhig wird, sagt Lehrerin K freundlich: „Das ist mir so zu unruhig. Nehmt bitte alle eure Teppichfliesen, legt sie zurück in die Kiste und setzt euch dann leise wieder an eure Tische.“</p>		
10	<p>Die Schülerinnen und Schüler sollen etwas in Gruppenarbeit erarbeiten.</p> <p>In den Gruppen wird geschwätzt und nicht wirklich an der Aufgabe gearbeitet.</p> <p>Lehrer L tut nichts.</p>		
11	<p>Die Klasse soll ein Arbeitsblatt in Einzelarbeit ausfüllen. Lehrer M sieht, wie zwei Schülerinnen miteinander flüstern und sagt laut vor der ganzen Klasse: „Hab’ ich irgendwas davon gesagt, dass ihr beim Ausfüllen des Blattes miteinander reden sollt?“</p>		

## AB 7: Kriterien für angemessenes und unangemessenes Lehrkraftverhalten

Tabelle 7: Kriterien für angemessenes und unangemessenes Lehrkraftverhalten

Merkmal	angemessen	unangemessen	
		unsicher	aggressiv
<b>Stimme</b>	laut, klar, deutlich	leise, zaghaft	brüllend, schreiend
<b>Formulierung</b>	eindeutig	unklar, vage	drohend, beleidigend, ironisch
<b>Inhalte</b>	präzise Begründung Ausdrücken eigener Bedürfnisse, Benutzung von „ICH“ Gefühle werden direkt ausgedrückt	Überflüssige Erklärungen, Verleugnung eigener Bedürfnisse, Benutzung von „MAN“, Gefühle werden indirekt ausgedrückt	Keine Erklärungen und Begründungen, Drohungen, Beleidigungen, Kompromisslosigkeit, Rechte anderer werden ignoriert
<b>Gestik, Mimik</b>	unterstreichend, lebhaft, entspannte Körperhaltung, Blickkontakt	kaum vorhanden oder verkrampt,  kein Blickkontakt	unkontrolliert, drohend, wild gestikulierend,  kein Blickkontakt oder Anstarren
<b>Ich-Du-Balance</b>	  <b>ICH – DU</b>	  ICH – <b>DU</b>	  <b>ICH</b> - DU

## AB 8: Die wichtigsten Regeln für meinen Unterricht

Überlegen Sie bitte, welche Regeln Sie persönlich für Ihren Unterricht am wichtigsten finden und formulieren Sie sie anschließend kurz und prägnant.

### Grundsätze zur Formulierung von Regeln

Regeln müssen ...

- ... positiv formuliert sein ⇒ Gebote statt Verbote
- ... das erwünschte Verhalten beschreiben
- ... kurz und prägnant sein
- ... in Ich-Form formuliert werden

! Insgesamt maximal 5 Regeln!

## AB 9: Hausaufgabe zur nächsten Trainingsitzung

Achten Sie bitte bis zur nächsten Sitzung auf Ihre Selbstverbalisationen in einer Situation, die gut gelaufen ist. Was war das für eine Situation und was ist Ihnen durch den Kopf gegangen (bitte stichwortartig aufschreiben)?

## AB 10: Abschlussrunde Trainingstag 1

Das packe ich vom ersten Trainingstag in meine Schultasche:



Das nehme ich mir für die nächste Zeit vor:

## AB 11: Instruktionen im Unterricht

Die folgenden Instruktionen sind alle nicht optimal formuliert. Bitte überlegen Sie, was schiefehen könnte, würden die Instruktionen so gegeben, wie sie dort stehen und formulieren Sie sie im zweiten Schritt so um, dass diese Stolperfallen umgangen werden (klar/eindeutig/präzise).

Tabelle 8: Instruktionen im Unterricht

Instruktion	Mögliche Folge/Stolperfälle	Optimierte Formulierung
„Könntet ihr mal bitte ruhig sein?“		
„Ich bräuchte jetzt mal einen Freiwilligen, der sich traut, sein Ergebnis vorzustellen.“		
„Wir wollen jetzt mal die Ergebnisse vergleichen.“		
„Du setzt dich jetzt sofort hin!“		
„Ich hätte gerne die Spiegel wieder, weil die euch nur ablenken.“		

Instruktion	Mögliche Folge/Stolperfälle	Optimierte Formulierung
<p>Großer Lärm in der Klasse: „Alle sind jetzt leise!“</p>		
<p>„Ihr sollt jetzt gleich in Gruppenarbeit die Puzzleteile ordnen, sodass ihr hinterher die richtige Reihenfolge habt, wie eine Katze Mäuse fängt.“</p>		
<p>„Mögt ihr das Bild mal beschreiben?“</p>		
<p>„Hört mal auf, so unruhig zu sein!“</p>		
<p>„So, dann könnt ihr jetzt mal versuchen, Aufgabe 3a und 3b zu machen.“</p>		
<p>„Gibt es einen Freiwilligen, der das vielleicht mal vorlesen will?“</p>		

### AB 12: Situationstyp I

Schätzen Sie bitte ein, wie leicht oder schwer Ihnen das bei den folgenden Situationen beschriebene Verhalten fallen würde.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
sehr leicht										sehr schwer

Tabelle 9: Situationstyp I

	In so einer Situation	mich so zu verhalten	fällt mir so schwer
1.	Messer sind in der Schule verboten und müssen abgeliefert werden. Sie erwischen einen Schüler mit einem Messer.	Fordern Sie ihn deutlich und energisch, aber freundlich auf, Ihnen das Messer zu geben. Benutzen Sie nur Ihre Worte und Körperhaltung. Fassen Sie ihn nicht an und entreißen Sie ihm das Messer nicht. Kurze positive Quittung, wenn Sie das Messer haben. Falls Sie sich alleine unsicher fühlen, holen Sie ggf. Unterstützung durch Kolleg*innen.	
2.	Es gibt die Regel, dass Smartphones nur in den Pausen benutzt werden dürfen. Sie sehen, wie eine Schülerin während des Unterrichts auf ihrem Smartphone tickert.	Sagen Sie freundlich aber deutlich zu ihr, dass Sie das Smartphone wegpacken soll (in die Schultasche) und kündigen Sie an, dass Sie es sonst abgeben muss, wenn sie es nochmal benutzt. Sollte sie es wieder rausholen und weiter tickern, beharren Sie darauf, dass sie es Ihnen abgibt. Lassen Sie sich nicht auf Diskussionen ein und wiederholen Sie (notfalls mehrfach), dass sie es jetzt abgeben muss.	
3.	Im Chemieraum ist das Essen und Trinken aus Sicherheitsgründen verboten. Sie sehen, wie ein Schüler während des Chemieunterrichts aus seiner Flasche trinkt.	Erinnern Sie den Schüler freundlich, aber deutlich an die Regel, dass im Chemieraum nicht gegessen und getrunken werden darf und fordern Sie ihn auf, die Flasche umgehend in die Tasche zu packen. Keine Diskussion.	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer</b>
4.	Sie erarbeiten gerade mit der Klasse etwas im Unterrichtsgespräch. Zwei Mädchen tuscheln.	Sprechen Sie die beiden mit Namen an und fordern Sie sie auf, sich entweder am Unterrichtsgespräch (mit Melden) zu beteiligen oder ansonsten ruhig zu sein. Freundliche Quittung, wenn Sie aufhören.	
5.	Während Sie gerade etwas an der Tafel erklären, schmeißt ein Schüler aus der hinteren Reihe einen Papierflieger durch den Raum.	Fordern Sie den Schüler bestimmt aber respektvoll auf, den Flieger aufzuheben und ihn leise in den Papierkorb zu werfen. Bestehen Sie darauf, dass er es jetzt sofort tut. Notfalls mehrfach wiederholen. Sollte er beim Aufheben und Wegschmeißen irgendwelche Faxen oder Sprüche machen, sagen Sie freundlich bestimmt, dass er nach der Stunde noch einmal dableiben soll. Bedanken bzw. kurze positive Quittung, wenn er das tut, was er soll.	
6.	In Ihrer Klasse gibt es die Regel, dass nur der Austeildienst Materialien verteilt. Als die Atlanten ausgeteilt werden sollen, stürmt eine Schülerin mit zum Regal, die nicht zum Austeildienst gehört.	Sprechen Sie die Schülerin mit Namen an und sagen Sie ihr kurz nochmal die Regel, dass nur der Austeildienst die Atlanten verteilen soll. Bitten Sie sie, sich wieder an ihren Platz zu setzen (ggf. den Atlas zurückzulegen) und zu warten, bis sie einen Atlas bekommt.	
7.	Mit Ihrer Klasse hatten Sie fest vereinbart, dass „vergessene“ Hausaufgaben bis zur nächsten Stunde nachgeholt werden und dann unaufgefordert vorgezeigt werden müssen, ansonsten ist ein ausführliches Stundenprotokoll anzufertigen. Ein Schüler, der sonst sehr pflichtbewusst ist, hat das Nachholen und Vorzeigen der Hausaufgaben vergessen und hat dafür aus seiner Sicht sehr gute Gründe.	Bestehen Sie trotzdem auf der Anfertigung des Stundenprotokolls. Weisen Sie ihn auf die feste Vereinbarung hin. Bleiben Sie freundlich. Keine Rechtfertigungen. Sie können aber Verständnis äußern.	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer</b>
8.	<p>Eine Schülerin quatscht immer wieder mit ihrer Sitznachbarin. Sie hatten sie bereits aufgefordert, ruhig zu sein, ansonsten müsste sie auf einen Einzelplatz gehen.</p> <p>Jetzt sehen Sie, wie die Schülerin wieder ihre Nachbarin anspricht.</p>	<p>Sagen Sie freundlich aber bestimmt zu ihr, dass Sie sehen, dass sie wieder mit ihrer Nachbarin spricht und dass sie sich jetzt für drei Minuten an den Einzelplatz setzen soll. Bleiben Sie höflich, aber geben Sie nicht nach. Achten Sie darauf, dass Sie die Zeit einhalten und lassen Sie die Schülerin wieder zurück an ihren Platz gehen, wenn sie gerade ruhig ist.</p>	
9.	<p>Sie mögen Schimpfworte aller Art überhaupt nicht leiden und haben das Ihrer Klasse auch gesagt. Während eines Ausflugs ruft ein Schüler mit mehr oder weniger drastischen Ausdrücken anderen Mitschülern etwas zu.</p>	<p>Bitten Sie ihn freundlich, aber deutlich, in Ihrer Gegenwart keine Schimpfworte zu verwenden, weil Sie solche Ausdrücke nicht mögen. Keine Moralpredigt! Einlenken und freundlich quittieren, wenn er es unterlässt.</p>	
10.	<p>Im Sportunterricht gibt es die Regel, dass Geräte erst benutzt werden dürfen, wenn die Lehrkraft die Aufforderung dazu gibt. Eine Schülerin, von der Sie wissen, dass sie eine sehr gute Turnerin ist, klettert, während Sie die nächste Übung erklären, schon auf den Stufenbarren.</p>	<p>Fordern Sie sie höflich aber deutlich auf, vom Barren runterzukommen und sich zu den anderen Schülerinnen und Schülern zu stellen. Erinnern Sie ggf. an die Regel, dass Geräte erst nach der Freigabe bzw. Aufforderung benutzt werden dürfen. Notfalls die Aufforderung, runterzukommen, mehrmals wiederholen.</p> <p>Bedanken bzw. kurze positive Quittung, wenn sie vom Stufenbarren runterkommt und sich zu den anderen stellt.</p>	

## AB 13: Strategien zum Situationstyp I

### Kompetentes Lehrkraftverhalten bei Regelverstößen und Unterrichtsstörungen

Zu diesem Situationstyp gehören Situationen, in denen gegen festgelegte Regeln (z. B. Schulregeln oder Klassenregeln), feste Vereinbarungen oder Prozeduren (z. B. Betreten des Klassenraumes, Nachholen von Hausaufgaben) verstoßen wird. Auch solche Situationen, in denen Ihnen etwas zu gefährlich wird, gehören zu diesem Situationstyp. In solchen Situationen sollten Sie die Einhaltung von Regeln bzw. Prozeduren einfordern oder Konsequenzen und Anordnungen durchsetzen.

#### So erreichen Sie Ihr Ziel:

- Schüler\*innen rechtzeitig stoppen
- freundlich, aber bestimmt auffordern, etwas Bestimmtes zu tun (nicht: etwas nicht zu tun!)
- nach der Stopp-Aufforderung ganz kurz erklären warum: Regel, Vereinbarung, Ankündigung
- darauf achten, dass die Schüler\*innen der Aufforderung auch nachkommen, wiederholen, wenn nötig (auch mehrmals, immer freundlich)
- positiv reagieren, sobald die Schüler\*innen einlenken
- keine Ermahnungen oder Strafpredigten
- Formulierungen wie „Du weißt doch, dass ...“ vermeiden
- negative Gefühle nur in Ich-Form äußern („ich ärgere mich“) und nicht als verallgemeinernde Herabsetzung („Ihr seid unmöglich“).

#### Bevor Sie in die Situation gehen:

Geben Sie sich positive Selbstinstruktionen! (z. B. „Ich werd' das schon schaffen!“, „Da muss ich schnell eingreifen“ oder „Ich probier's einfach mal!“)

#### In der Situation:

- laut und deutlich reden
- Blickkontakt
- achten Sie auf Ihre Körperhaltung
- erst sagen, WAS Sie wollen, dann warum
- Forderungen, Wünsche, Gefühle in Ich-Form äußern
- am Thema bleiben
- ggf. Mitgefühl äußern
- keine Entschuldigungen oder Rechtfertigungen

Ziel ist es weder, Schüler\*innen fertig zu machen, noch ihnen zu „besseren“ Einsichten zu verhelfen! Es geht darum, ihnen möglichst deutlich zu vermitteln, was man von ihnen will und wie man selbst sich verhalten wird.

#### Nach der Situation:

Loben Sie sich selbst für Ihre Fortschritte. Erkennen Sie Ihre Bemühungen an und beachten Sie jeden MINIMALEN Fortschritt. Jeder Lernprozess braucht Zeit und Übung!

## AB 14: Instruktionen für die Rollenspiele

1. Situationen lesen
2. Schwierigkeiten einschätzen (0–100)
3. eine leichte Situation auswählen
4. Rollen verteilen (Spieler\*in, Beobachter\*in, Mitspieler\*in)
5. Übende\*r: „Worauf will ich besonders achten?“
6. erster Durchgang des Rollenspiels (max. 5 Minuten)
7. Mitspieler\*in: **Immer** auf **positiven** Ausgang achten!!
8. Feedbackphase: Video sequenzenweise stoppen:
  - a. Übende\*r: Was habe ich **gut** gemacht? Erst dann: Was könnte ich **besser** machen? Welche Selbstverbalisationen waren da, als es schwierig wurde? Wie könnte man die ändern? Welche SV waren da, als es gut lief?
  - b. Mitspieler\*in: Was war gut? Was könnte besser gemacht werden?
  - c. Beobachter\*innen und Trainingsleitung: Was war gut? Was könnte besser gemacht werden?
9. Evtl. zweiter Rollenspieldurchgang nach demselben Prozedere (inklusive Feedbackphase)



### AB 15: Situationstyp II

Schätzen Sie bitte ein, wie leicht oder schwer Ihnen das bei den folgenden Situationen beschriebene Verhalten fallen würde.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
sehr leicht										sehr schwer

Tabelle 10: Situationstyp II

	In so einer Situation	mich so zu verhalten	fällt mir so schwer
1.	Die Schüler*innen sollen Gruppenarbeit machen. Eine Gruppe hat zwar angefangen, kommt jetzt aber ganz offensichtlich ins Stocken. Zwei führen Privatgespräche, eine denkt nach, einer schickt sich an, etwas aufs Arbeitspapier zu malen oder zu schreiben.	Gehen Sie zu der Gruppe (nicht zu nahe). Stellen Sie Fragen, wie „Ihr wisst, was zu tun ist?“, „Habt ihr noch Fragen?“, „Wisst ihr schon, wie ihr anfangen wollt?“ Warten Sie, bis die Schülerinnen und Schüler wieder Tritt gefasst haben und behalten Sie sie aus der Entfernung noch etwas im Auge.	
2.	Klassenarbeit/Stillarbeit. Eine Schülerin fängt an, hektisch zu werden, radiert, kritzelt, schiebt ihre Sachen auf dem Tisch herum.	Sie gehen hin und kommentieren: „Nicht ganz einfach“, „Du überlegst, wie du weitermachen sollst?“ etc. Gehen Sie evtl. auch auf mögliche Gefühle der Schülerin ein. „Anstrengend!“. Warten Sie, bis sie wieder „richtig“ arbeitet und werfen Sie ab und zu noch einen Blick hinüber.	
3.	Zwei Schüler „spielen“ während des Unterrichts miteinander. Der eine tippt dem anderen das Lineal auf den Kopf, als „Antwort“ nimmt der andere ihm das Heft weg. Dabei kichern die beiden.	Schauen Sie die beiden an und sagen Sie freundlich, fest und eher „nebenbei“ so etwas wie: „Rutscht mal etwas auseinander!“ (Wahrscheinlich müssen Sie das wiederholen: „Noch ein bisschen weiter.“). Sobald die Schüler das getan haben, lächeln Sie und sagen Sie „Danke“. Fahren Sie mit dem Unterricht fort (ohne weiteren Kommentar!). Im Auge behalten!	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer</b>
4.	Sie erklären etwas. Die Klasse wird allmählich unruhig.	Werden Sie etwas lauter und freundlicher. Sehen Sie viele Kinder an. Verstärken Sie die Dramatik ihres Vortrags. Denken Sie an Pausen, evtl. kurze Fragen oder machen Sie knappe Zwischenbemerkungen. Erst wieder „normal“ weitermachen, wenn die Schülerinnen und Schüler wieder „dabei“ sind.	
5.	Eine Schülerin neigt dazu, mit unpassenden Bemerkungen oder Verhaltensweisen, über die sich die Mitschülerinnen und Mitschüler freuen, Ihren Unterricht aufzumischen. Heute ist sie wieder besonders gut in Form.	Schalten Sie schnell. Holen Sie sie an die Tafel zu einer Aufgabe, die das Kind auf jeden Fall gut schaffen kann. Helfen Sie notfalls unauffällig bzw. „heimlich“. Oder übertragen Sie ihr eine wichtige Helferaufgabe. Kurze positive Quittung, sachlicher Dank. Augenkontrolle, freundlich anlächeln oder nicken, wenn sie einigermaßen Ruhe hält.	
6.	Chemieunterricht: Ihre „Problemgruppe“ ist intensiv bei der Arbeit und kommentiert den Versuch mit immer abenteuerlicheren Bemerkungen. Nach Ihren bisherigen Erfahrungen sind sie kurz davor, den ganzen Versuch zu kippen.	Stellen Sie sich in die Nähe und machen Sie kurze, ermutigende Bemerkungen in Richtung der Gruppe, wie: „XYZ hat schon gut bei euch geklappt!“, „Ihr habt schon richtig viel herausbekommen“, „Ihr seid schnell heute“, o. ä.	
7.	Arbeitsmaterialien rechtzeitig zu Stundenbeginn bereit zu haben, ist ein Problem in Ihrer Klasse. Heute haben die meisten ihre Sachen schon auf dem Tisch.	Registrieren Sie dies für die Schülerinnen und Schüler sichtbar positiv. „Gut, fast alle fertig, können wir anfangen“, „Ging prima schnell heute“ ... oder auch nur lächeln, o. ä.	
8.	Sportunterricht: Am Anfang war es sehr wuselig, nun stellen sich aber alle einigermaßen der Reihe nach auf.	Reagieren Sie positiv: „Das ging gut“ „Dann können wir ja flott weitermachen“ „Ist richtig angenehm für mich“, „Das Aufstellen hat ja schon viel besser geklappt heute“...	

	<b>In so einer Situation</b>	<b>mich so zu verhalten</b>	<b>fällt mir so schwer</b>
9.	Schüler*in P hat große Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit. Die Klasse soll etwas abschreiben. P zappelt, schaut dauernd zum Nachbarn, kaut am Stift etc. Als Sie auf Ps Heft gucken, hat P drei Zeilen geschrieben.	Reagieren Sie positiv auf die drei Zeilen, lächeln Sie P an, nicken Sie. Ermutigen Sie P evtl. auch verbal „Prima, mach so weiter...“	
10.	Sie hatten mit Schüler*in X eine heftige Auseinandersetzung vor der ganzen Klasse, weil X sich weigerte, eine bestimmte Aufgabe auszuführen (X sollte ein Heft rausholen, um eine schriftliche Arbeit anzufertigen). Nun sagt X: „Na gut, meinerwegen. Aber echt uncool von Ihnen ...“ und holt das Heft raus.	Lächeln Sie X freundlich an oder nicken Sie freundlich oder machen Sie eine sehr knappe anerkennende Bemerkung (ok) und fahren Sie auf der Stelle mit dem normalen Unterricht fort.	
11.	Z kommt oft fünf Minuten zu spät. Heute ist Z pünktlich.	Quittieren Sie dies positiv. Lächeln Sie Z an, nicken Sie Z zu, o. ä.	

## AB 16: Strategien zum Situationstyp II

### Kompetentes Lehrkraftverhalten zur Prävention von Unterrichtsstörungen und zur Verstärkung erwünschten Schüler\*innenverhaltens

Hierzu zählen Situationen, in denen Schüler\*innen kurz davor sind, „aus dem Ruder zu laufen“, wenn sie zu kippen drohen. D. h. momentan verhalten sich die Schüler\*innen noch so, wie die Lehrkraft es gerne hätte, es gibt aber bereits kleinere Anzeichen dafür, dass sie in Kürze etwas tun werden, was der Lehrkraft nicht gefällt/bzw. nicht zum Arbeitsauftrag gehört. Das Ziel des Lehrkraftverhaltens ist, die Schüler\*innen dabei zu unterstützen, ein erwünschtes Verhalten trotz kleinerer Störungen fortzusetzen.

Dies kann erreicht werden durch eher beiläufige Signale, wie z. B. Lächeln, Nicken, Hingehen, kleine positive Bemerkungen, Ignorieren.

#### So erreichen Sie die erwünschte Struktur auf *positive Art*:

- kleine positive Signale setzen (Mimik, Gesten, kurze Bemerkungen)
- positive Quittung geben, wenn die Schüler\*innen das tun, was sie tun sollen, (bzw. wozu Sie sie aufgefordert haben)
- kleine Abweichungen werden ignoriert
- wiederholen, bis die Schüler\*innen ihren Rhythmus wiedergefunden haben

#### Bevor Sie in die Situation gehen:

Sagen Sie sich ermutigende Sätze! („Da muss ich etwas helfen!“ oder „Die brauchen einen kleinen Schubser“, „Die muss ich dranhalten!“)

#### In der Situation:

- Lassen Sie *kleine positive Bemerkungen* fallen („Macht ihr gut“ o. ä.)
- Ermutigen Sie mit *Gesten und Mimik* (lächeln, nicken, ...)
- Klinken Sie sich evtl. halb in die Arbeit ein oder stellen Sie kleine Fragen zur Arbeit
- Machen Sie evtl. *mitfühlende Bemerkungen* („Ist ganz schön knifflig“, „Jetzt wird’s schwierig“ o. ä.)
- Agieren Sie gleichsam „*nebenbei*“ und halten Sie Abstand
- Machen Sie Ihre Bemerkungen etc., bis die Schüler\*innen wieder ihren *Rhythmus gefunden* haben
- Im Notfall können Sie auch eine *günstige Situation herstellen*

#### Nach der Situation:

Abstand wieder vergrößern und die Schüler\*innen noch eine Weile im Auge behalten.

## Zum Schüler\*innenverhalten passende Konsequenzen setzen

Schüler\*innen orientieren sich nicht nur an dem, was Sie sagen, sondern vor allem an dem, was Sie tun. Je stimmiger, konsequenter und kalkulierbarer Sie sich verhalten, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Schüler\*innen Ihren Wünschen und Aufforderungen nachkommen. Die Stimmung, in der Sie etwas sagen oder tun, spielt eine große Rolle. Schüler\*innen lernen über Gefühle.

Tabelle 11: Schüler\*innenverhalten

Ist das Verhalten ...	Muss man ein positives Ereignis ...	Muss man ein negatives Ereignis ...
... „erwünscht“	... unmittelbar auf das Verhalten <b>folgen lassen</b> : Mimik, Gestik, Sprache, Materielles (z. B. Lächeln, Nicken, pos. Bemerkung etc.)	... in unmittelbarer Folge auf das Verhalten <b>entfernen</b> (z. B. aufhören, zu schimpfen, nicht mehr unfreundlich schauen etc.)
... „unerwünscht“	... in unmittelbarer Folge auf das Verhalten <b>entfernen</b> (z. B. nicht mehr freundlich schauen, bei extremer Unruhe den angekündigten Film nicht mehr vorführen), hilfreich: <i>Vorwarnung</i> (kurz, knapp, freundlich)	... unmittelbar auf das Verhalten <b>folgen lassen</b> (z. B. unfreundlich gucken). Hilfreich: <i>Vorwarnung</i> (kurz, knapp, freundlich)

### Wichtig:

- Die beste Strategie, unerwünschtes Verhalten *abzubauen*, ist der *Aufbau* eines entgegengesetzten inkompatiblen, erwünschten Verhaltens.
- Insbesondere bei Schüler\*innen, die häufiger unerwünschtes Verhalten zeigen, sollte das Augenmerk auf die *erwünschten Verhaltensweisen* gerichtet werden. Dadurch werden die erwünschten Verhaltensweisen verstärkt und oft veränderte, günstigere innere Einstellungen bewirkt.
- Möglichst deutlich agieren und reden.
- Vor allem bei negativen Konsequenzen auf einen möglichst „**natürlichen**“ **Zusammenhang** zum unerwünschten Verhalten achten: „Wenn ihr auf dem Schulhof streitet, könnt ihr jetzt hier nicht mehr zusammenspielen (heute, in dieser Pause etc.).“
- **Beachtung**, egal wie, ist auch eine – in der Regel – angenehme Konsequenz.
- Völlige **Nichtbeachtung** „**löscht**“ erwünschtes und unerwünschtes Verhalten. Aber Achtung!: Ignorieren schlägt oft fehl, da doch gelegentlich reagiert wird und das wirkt als intermittierender Verstärker. Verhaltensweisen, die mal belohnt und mal bestraft werden, sind besonders resistent gegen Löschung.

- Unsystematische Konsequenzen „formen“ unsystematische Schüler\*innen.
- Gestehen Sie den Schüler\*innen so viel Selbstbestimmung wie möglich zu und setzen Sie so wenig Fremdbestimmung wie nötig ein.
- Verhaltensweisen, die bereits selbst verstärkend wirken, sollten nicht noch zusätzlich extern verstärkt werden, da sonst die der Tätigkeit innewohnende Verstärkerqualität verloren geht.

### Langer Atem!

- „**Durchhalten**“ ist notwendig! Lieber einmal so tun, als ob man etwas nicht bemerkt hat, als ankündigen und nicht einhalten bzw. mal so und mal so reagieren.
- Aufforderungen **wiederholen** zu müssen, ist normal. Auch Erwachsene befolgen Aufforderungen nicht gleich beim ersten Mal.
- **Im Auge behalten** ist unerlässlich. Schüler\*innen probieren gern.
- **Umschalten** ist wichtig! Sobald das erwünschte Verhalten auftritt: positive Quittung nicht vergessen!

#### Warum Bestrafen so problematisch ist:

- Das persönliche Verhältnis zwischen Bestraftem und Strafendem wird belastet.
- Man stumpft Bestrafungen gegenüber ab, daher muss die „Dosis“ ständig erhöht werden.
- Das Problemverhalten wird nur so lange gehemmt, wie der Strafreiz anhält, es wird aber nicht gelöscht.
- Es wird nichts Neues gelernt.
- Angst, Unsicherheit, Gehemmtheit werden gestärkt.
- Der Strafende wird zum Modell für die Schüler\*innen und unterstützt dadurch auch unerwünschte Verhaltensweisen bei diesen.
- Der Strafende wird selbst positiv verstärkt, was zur Etablierung dieses ungünstigen Lehrkraftverhaltens beiträgt.

### AB 17: Hausaufgabe zum dritten Trainingstag

Reflektieren Sie bitte an jedem Tag bis zur nächsten Sitzung darüber, was Ihnen an dem jeweiligen Tag gut gelungen ist bzw. was gut gelaufen ist und schreiben Sie das stichwortartig auf.

Tabelle 12: Hausaufgabe zum dritten Trainingstag

Datum	Das ist mir heute gut gelungen / das lief heute gut:

## AB 18: Abschlussrunde am zweiten Trainingstag

Das packe ich vom zweiten Trainingstag in meine Schultasche:



Das nehme ich mir für die nächste Zeit vor:

## AB 19: Merkmale guter Instruktionen



- kurz, knapp
- präzise, eindeutig
- Gebote statt Verbote („Sei still“ – „Hör auf zu quatschen“ / „Dreh dich nach vorne“ – „Hör auf zu stören“)
- Wahlmöglichkeiten nicht suggerieren, wenn es keine gibt („Magst du das mal vorstellen?“)
- Weichmacher weglassen („eventuell, vielleicht, könnte ...“)
- Konjunktive vermeiden
- Befehle vermeiden
- Achtung bei Formulierungen:
  - „Wir wollen ...“
  - „Könntet ihr / Würdet ihr / Mögt ...“
  - „Wer traut sich ...“
- Reihenfolge beachten:
  - Ziel
  - Methode
  - Sozialform
  - Zeitangabe
- W-Fragen häufiger durch Operatoren ersetzen
- Schüler\*innen angucken, während man mit ihnen spricht

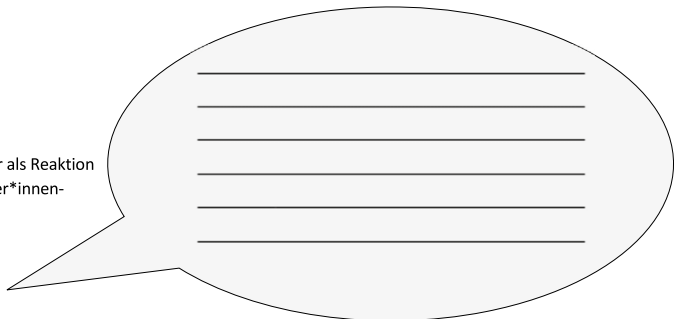
## AB 20: Klarheit von Instruktionen und Rückmeldungen – Reaktionen auf Beiträge im Unterrichtsgespräch

Wenn Sie auf Beiträge von Schüler\*innen im Unterrichtsgespräch reagieren, bewerten Sie mit Ihrer Reaktion sowohl den Inhalt als auch das Meldeverhalten.

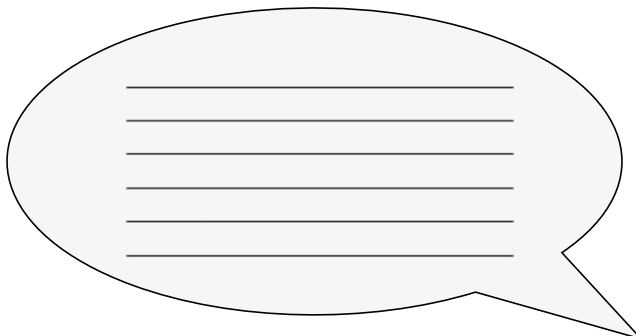
Deshalb sollten Sie bei Ihrer Rückmeldung folgendes beachten:

- Rückmeldung soll freundlich, wertschätzend sein.
- Blickkontakt halten, den Schüler\*innen zugewandt sein.
- Konkrete, differenzierte Rückmeldung zu den Inhalten geben bei gleichzeitiger Anerkennung der Beteiligung.
- Spektrum an non-, para- und verbalen Rückmeldemöglichkeiten nutzen.

Das nehme ich mir als Reaktion  
auf **richtige** Schüler\*innen-  
Beiträge vor:



A large speech bubble containing five horizontal lines for writing a reaction to correct contributions.



A large speech bubble containing five horizontal lines for writing a reaction to partially correct and incorrect contributions.

Das nehme ich mir als  
Reaktion auf  
**halbrichtige und  
falsche** Schüler\*innen-  
Beiträge vor:

**AB 21: Eigenes Thema zum Üben von Reaktionsmöglichkeiten**

Thema:
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

## AB 22: Übergänge gestalten

Soll eine Arbeitsphase oder Sozialform beendet und eine neue begonnen werden, muss dieser Übergang in der Regel von der Lehrkraft gestaltet werden. Übergang bedeutet dabei einerseits die Beendigung eines Handlungsvektors (Unterrichtsphase/Sozialform) und darüber hinaus die Etablierung und Stabilisierung eines neuen Handlungsvektors (Unterrichtsphase/Sozialform) (vgl. Thiel, et al., 2012). Überdies muss zum Teil mit konkurrierenden Handlungsvektoren umgegangen werden, sodass es nicht zu Störungen kommt. Als erfolgversprechend haben sich folgende Verhaltensweisen bei der Gestaltung von Übergängen zwischen zwei Arbeitsphasen und/oder Sozialformen bzw. Aktivitäten herausgestellt:

### 1. Beenden der Unterrichtsphase/Sozialform

- ggf. durch Herumgehen und Beobachten der Klasse, einen Überblick über den Arbeitsstand verschaffen und sich dabei nicht zu sehr von den individuellen Problemen der Schüler\*innen vereinnahmen lassen
- ‚withitness‘ demonstrieren durch Kommentieren der wahrgenommenen Schüler\*innen-Aktivitäten
- das bevorstehende Ende der aktuellen Phase rechtzeitig und explizit ankündigen, ggf. mehrfach
- Ankündigung an alle Schüler\*innen richten – nicht nur leise an einzelne Schüler\*innen
- Ankündigung an einer zentralen Stelle im Klassenraum durchführen oder bei Gruppenarbeiten bei jeder Gruppe eine gezielte Ansage machen (einzelnes ‚Einsammeln‘ und Auffordern der Gruppen)
- laut und deutlich zur Beendigung der jeweiligen Arbeit auffordern
- Zeitfenster einplanen für diesen Übergang und insbesondere die Beendigung der ersten Aktivität, Schüler\*innen können mit dem vorherigen Abschnitt abschließen, die Etablierung der nächsten Phase geht deutlich schneller
- ggf. gezieltes Einsetzen von Techniken der Gruppenmobilisierung, z. B. Herumschwirren im Klassenraum, demonstratives Sichten des Arbeitsstandes, „running commentary on classroom events“ (Doyle, 2006, S.109)



### 2. Etablieren der neuen Unterrichtsphase/Sozialform

- knappe, klare und deutliche Sätze formulieren (Übergang in die moderierende Rolle)
- ggf. Wiederholungen und Pausen bewusst einsetzen
- Erwartungen an das Verhalten der Schüler\*innen deutlich thematisieren
- unpassende Beiträge von Schüler\*innen ignorieren/übersprechen
- hilfreich ist es auch, wertschätzende Rückmeldungen für die Arbeitsergebnisse der Schüler\*innen zu geben



### 3. Stabilisieren der neuen Unterrichtsphase/Sozialform

- ggf. gezieltes Einsetzen von Techniken der Gruppenmobilisierung, z. B. Herumschwirren im Klassenraum, demonstratives Sichten des Arbeitsstandes, „running commentary on classroom events“ (Doyle, 2006, S.109)
- verbale, paraverbale und nonverbale Signale senden zur Steuerung der Aufmerksamkeit bei den Schüler\*innen
- erwünschtes Verhalten/kooperierendes Verhalten der Schüler\*innen bekräftigen
- mobilisierendes Aufrufen störungsbereiter oder unbeteiligter Schüler\*innen (ohne sie bloßzustellen) – nicht nur Schüler\*innen drannehmen, die sich melden

## Umgang mit konkurrierenden Handlungen

- bereits frühzeitig, im Ansatz unterbinden.
- ggf. in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen – sofern es passt.
- mögliche direkte und indirekte Strategien zur Beendigung sind:
  - gezieltes Ignorieren/Isolieren
  - Blick- oder Körperkontakt
  - flüchtiges Aufgreifen oder Kommentieren von Schüler\*innen-Beiträgen
  - mobilisierendes Aufrufen (immer freundlich, respektvoll oder humorvoll)
  - Zurechtweisungen, wenn nötig, dann knapp, kurz und beiläufig (z. B. Namen nennen)
- nach einer Zurechtweisung Aufmerksamkeit sogleich wieder vom zurechtgewiesenen Kind abziehen und mit Unterricht fortfahren. Dadurch wird die Entscheidung der Lehrkraft nicht durch die Schüler\*innen angefochten und die betroffenen Schüler\*innen haben Zeit, ihr Verhalten zu reflektieren.
- keine öffentlichen Verhandlungen über Fehlverhalten vor der ganzen Klasse.

Bei der Gestaltung von Übergängen nehme ich mir Folgendes vor:

## AB 23: Abschlussrunde gesamtes Training

Das packe ich vom gesamten Training in meine Schultasche:



Das nehme ich mir für die nächste Zeit vor:

## Arbeitsaufträge und Arbeitsmaterialien

### Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit zum Thema „Ruherituale“ (1. Trainingstag)

#### Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit zum Thema „Ruherituale“

1. Überlegen Sie, für welche Altersgruppe Sie ein Ruheritual durchführen möchten. (Primarstufe, Sekundarstufe I (Jahrgänge 5–6, 7–8 oder 9–10), Sekundarstufe II)
2. Entscheiden Sie sich in Ihrer Gruppe für ein Ruheritual, welches Sie für die gewählte Altersgruppe geeignet finden und welches zu Ihnen als Person passt.
3. Überlegen Sie gemeinsam, wie Sie das ausgewählte Ruheritual mit der Klasse konkret durchführen würden. Gibt es etwas Spezielles zu beachten, zu klären oder zu üben?
4. Wählen Sie eine Person aus Ihrer Gruppe aus, die das Ruheritual im Anschluss mit der gesamten Trainingsgruppe als Rollenspiel einmal durchführt.

**Ablauf des Rollenspiels:** Alle übrigen Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmer übernehmen im Rollenspiel die Rolle der Klasse. Erklären Sie zunächst, um welches Ritual es sich handelt und wie es durchgeführt wird bzw. wie es ablaufen soll. Danach sollen Sie das Ritual durchführen/anwenden, um die „Schülerinnen und Schüler“ mit dem Ritual zur Ruhe zu bringen. Sie können sämtliches Material verwenden.

**Vorbereitungszeit:** 10 Minuten.

## Arbeitsaufträge Reaktionsmöglichkeiten auf Beiträge von Schüler\*innen im Unterrichtsgespräch (3. Trainingstag)

### Arbeitsauftrag

#### Gruppe 1 & 3

#### „inhaltlich richtige Beiträge“

Sammeln Sie in Ihrer Gruppe alle erdenklichen Reaktionsmöglichkeiten, die Sie als Lehrkraft bei inhaltlich richtigen Beiträgen von Schülerinnen und Schülern in einem Unterrichtsgespräch haben. Schreiben Sie jede Reaktionsmöglichkeit auf eine eigene Karte.

Gerne auch als Beispiele in wörtlicher Rede.

**Zeit:** 10 Minuten

Pinnen Sie Ihre Karten anschließend an die rechte Pinnwand.

### Arbeitsauftrag

#### Gruppe 2 & 4

#### „inhaltlich (halb-)falsche Beiträge“

Sammeln Sie in Ihrer Gruppe alle erdenklichen Reaktionsmöglichkeiten, die Sie als Lehrkraft bei inhaltlich (halb-)falschen Beiträgen von Schülerinnen und Schülern in einem Unterrichtsgespräch haben. Schreiben Sie jede Reaktionsmöglichkeit auf eine eigene Karte.

Gerne auch als Beispiele in wörtlicher Rede.

**Zeit:** 10 Minuten

Pinnen Sie Ihre Karten anschließend an die linke Pinnwand.

## Feedbackkarten für die Rollenspiele zu Reaktionen auf Beiträge von Schüler\*innen

### Feedback

#### Reaktionen auf Beiträge von Schüler\*innen

Bitte achten Sie bei diesem Rollenspiel auf folgende Aspekte und geben Sie anschließend dazu ein konstruktives Feedback:

Freundliche und wertschätzende Rückmeldungen auf die Antworten der Schüler\*innen

- Was hat gut geklappt?
- Was könnte noch verbessert werden oder wie könnte es anders gemacht werden?

### Feedback

#### Reaktionen auf Beiträge von Schüler\*innen

Bitte achten Sie bei diesem Rollenspiel auf folgende Aspekte und geben Sie anschließend dazu ein konstruktives Feedback:

Blickkontakt mit den Schüler\*innen halten und zugewandt sein

- Was hat gut geklappt?
- Was könnte noch verbessert werden oder wie könnte es anders gemacht werden?

## Feedback

### Reaktionen auf Beiträge von Schüler\*innen

Bitte achten Sie bei diesem Rollenspiel auf folgende Aspekte und geben Sie anschließend dazu ein konstruktives Feedback:

Konkrete und differenzierte Rückmeldungen zu den Inhalten bei gleichzeitiger Anerkennung der Beiträge

- Was hat gut geklappt?
- Was könnte noch verbessert werden oder wie könnte es anders gemacht werden?

## Feedback

### Reaktionen auf Beiträge von Schüler\*innen

Bitte achten Sie bei diesem Rollenspiel auf folgende Aspekte und geben Sie anschließend dazu ein konstruktives Feedback:

Varianz bei den Rückmeldungen und Nutzung auch non-verbaler Möglichkeiten

- Was hat gut geklappt?
- Was könnte noch verbessert werden oder wie könnte es anders gemacht werden?

## Arbeitsaufträge für die Rollenspiele zur Übergangsgestaltung (3. Trainingstag)

### Gruppe 1: Übergang von Frontalsituation zu Zweierarbeit

Bereiten Sie innerhalb Ihrer Gruppe bitte einen Übergang von einer Frontalsituation zu einer Zweierarbeit vor. Überlegen Sie, wie Sie die Paare bilden lassen, wie Sie die Instruktionen formulieren, wann und wie das Material ausgeteilt wird etc. ... Pro Paar bitte nur ein Arbeitsblatt verteilen.

Beginnen Sie damit, dass Sie den letzten „Rest“ der Frontalsituation spielen (z. B. sammeln oder zusammenfassen mit der gesamten Klasse o. ä.) und instruieren Sie dann die Zweierarbeit. Zu Ende ist das Rollenspiel, wenn die Paare gemeinsam an den Aufgaben arbeiten. Vergewissern Sie sich, dass alle vernünftig arbeiten.

**Vorbereitungszeit: 10 Minuten**

Eine\*r aus Ihrer Gruppe spielt im Rollenspiel die Lehrkraft – bitte jemand der/die vorher noch nicht die Rolle der Lehrkraft zum Thema „Rückmeldungen geben“ übernommen hat. Die anderen sitzen als Schüler\*innen mit in der Klasse.

**Arbeitsmaterial: Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. (Blanko-Karte).**

**Hinweis: Die Schüler\*innen sollen die Aufgabe ohne Hilfsmittel wie Handy etc. bearbeiten!!!**

### Gruppe 2: Übergang von Zweierarbeit zu Frontalsituation

Bereiten Sie innerhalb Ihrer Gruppe bitte einen Übergang von einer Zweierarbeit zu einer Frontalsituation vor. Die gleichen Paare wie im Rollenspiel zuvor arbeiten weiter an den Aufgaben zu den Bundesländern und benötigen von Ihnen noch das Arbeitsblatt mit der Tabelle (pro Paar bitte nur ein Arbeitsblatt verteilen).

Beginnen Sie damit, dass Sie die Paare beim Arbeiten beaufsichtigen. (Material muss vorher von Ihnen verteilt werden und es muss kurz erklärt werden, was gemacht werden muss). Zu gegebener Zeit beenden Sie die Zweierarbeit und instruieren die Frontalsituation. Werten Sie die Zweierarbeit während der Frontalsituation noch ansatzweise aus. Sie können zum Vergleichen das Lösungsblatt verwenden.

**Vorbereitungszeit: 10 Minuten**

Eine\*r aus Ihrer Gruppe spielt im Rollenspiel die Lehrkraft – bitte jemand der/die vorher noch nicht die Rolle der Lehrkraft zum Thema „Rückmeldungen geben“ übernommen hat. Die anderen sitzen als Schüler\*innen mit in der Klasse.

**Arbeitsmaterial: Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland (Blanko-Karte) und Tabelle**

**Hinweis: Die Schüler\*innen sollen die Aufgabe ohne Hilfsmittel wie Handy etc. bearbeiten!!!**

### Gruppe 3: Übergang von Frontalsituation zu Gruppenarbeit

Bereiten Sie innerhalb Ihrer Gruppe bitte einen Übergang von einer Frontalsituation zu einer Gruppenarbeit vor. Überlegen Sie, wie Sie die Gruppen bilden lassen, wie Sie die Instruktionen formulieren, wann und wie das Material ausgeteilt wird etc. ... Bitte verteilen Sie nur ein Arbeitsblatt pro Gruppe.

Beginnen Sie damit, dass Sie den letzten „Rest“ der Frontalsituation spielen (z. B. sammeln oder zusammenfassen mit der gesamten Klasse o. ä.) und instruieren Sie dann die Gruppenarbeit. Zu Ende ist das Rollenspiel, wenn die Gruppen an der Aufgabe arbeiten. Vergewissern Sie sich auch, dass alle vernünftig arbeiten.

**Vorbereitungszeit: 10 Minuten**

Eine\*r aus Ihrer Gruppe spielt im Rollenspiel die Lehrkraft – bitte jemand der/die vorher noch nicht die Rolle der Lehrkraft zum Thema „Rückmeldungen geben“ übernommen hat. Die anderen sitzen als Schüler\*innen mit in der Klasse.

**Arbeitsmaterial: Ein Gedicht verstehen.**

### Gruppe 4: Übergang von Gruppenarbeit zu Frontalsituation

Bereiten Sie innerhalb Ihrer Gruppe bitte einen Übergang von einer Gruppenarbeit zu einer Frontalsituation vor. Die Gruppenzusammensetzung können Sie neu festlegen.

Beginnen Sie damit, dass Sie den Gruppen kurz erläutern, dass diese die Aufgaben zur Zuordnung von Classroom Management-Begriffen bearbeiten sollen und teilen Sie das erforderliche Material dafür aus: 1 Arbeitsblatt (A4) pro Gruppe, 1 Schere und 1 Klebestift pro Gruppe, 1 Arbeitsblatt (A3) pro Gruppe.

Das Rollenspiel startet dann damit, dass Sie die Gruppen beim Arbeiten beaufsichtigen. Zu gegebener Zeit beenden Sie die Gruppenarbeit und instruieren die Frontalsituation. Werten Sie die Gruppenarbeit während der Frontalsituation noch ansatzweise aus. (Dafür können Sie das Lösungsblatt verwenden).

**Vorbereitungszeit: 10 Minuten**

Eine\*r aus Ihrer Gruppe spielt im Rollenspiel die Lehrkraft – bitte jemand der/die vorher noch nicht die Rolle der Lehrkraft zum Thema „Rückmeldungen geben“ übernommen hat. Die anderen sitzen als Schüler\*innen mit in der Klasse.

**Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt „Classroom Management-Begriffe zuordnen“. Schere, Klebestifte, A3-Arbeitspapiere.**

## Arbeitsblätter für die Rollenspiele zur Übergangsgestaltung

## „Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland“

1. Zeichnet gemeinsam die Grenzen aller 16 Bundesländer in den Umriss der Bundesrepublik Deutschland ein.



Abbildung 4: Umriss der Bundesrepublik Deutschland

LÖSUNGEN (RS: Frontal zu Zweierarbeit)

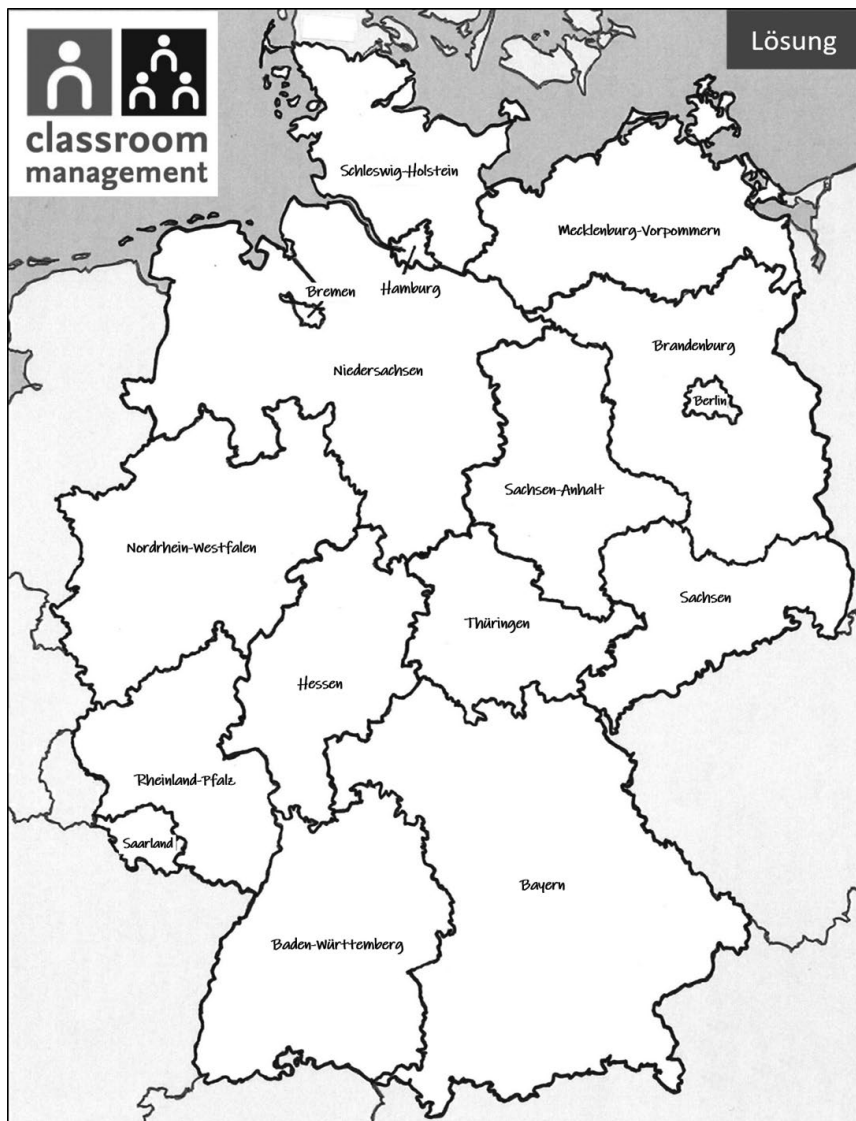


Abbildung 5: Umriss der Bundesrepublik Deutschland mit Bundesländern

1 Arbeitsblatt pro Paar.

## „Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland“

2. Nummeriert eure eingezeichneten Bundesländer und tragt die Namen der Bundesländer und deren Hauptstädte in die folgende Tabelle ein.

Tabelle 13: Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland

Nr.	Bundesland	Hauptstadt
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		

## LÖSUNGEN (RS Zweierarbeit zurück zu Frontal)

2. Nummeriert eure eingezeichneten Bundesländer und tragt die Namen der Bundesländer und deren Hauptstädte in die folgende Tabelle ein.

Tabelle 14: Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland – Lösungen

Nr.	Bundesland	Hauptstadt
	Schleswig-Holstein	Kiel
	Hamburg	Hamburg
	Bremen	Bremen
	Niedersachsen	Hannover
	Mecklenburg-Vorpommern	Schwerin
	Brandenburg	Potsdam
	Berlin	Berlin
	Sachsen-Anhalt	Magdeburg
	Sachsen	Dresden
	Thüringen	Erfurt
	Hessen	Wiesbaden
	Nordrhein-Westfalen	Düsseldorf
	Rheinland-Pfalz	Mainz
	Saarland	Saarbrücken
	Baden-Württemberg	Stuttgart
	Bayern	München

## Ein Gedicht verstehen

1. Lest gemeinsam das folgende Gedicht und besprecht, worum es darin geht. Findet anschließend gemeinsam eine passende Überschrift für das Gedicht und tragt sie in den folgenden Kasten ein.

Überschrift für das Gedicht:

- 1 Die Hunde bellen.
- 2 Die Katzen erschrecken.
- 3 Lass uns noch mehr Haustiere kaufen!
- 4 Heu und Dosenfutter.
- 5 Tierarztrechnungen und Hundeschule.
- 6 Kuschneln und Entspannen!
- 7 Bester Freund und unerzogener Frechdachs.
- 8 Ein tierisch buntes Durcheinander.
- 9 Tier und Mensch: Wir sind alle eins!
- 10 Seelenverwandt als Lebewesen!
- 11 Du bist mein bester Freund!
- 12 Im Zweifel: Tierheim. Neu gekauft!

## Classroom Management-Begriffe zuordnen

1. Schneidet die Begriffe und die Erläuterungen (s. u.) aus.
2. Ordnet die Erläuterungen den Begriffen zu und klebt sie auf das große Arbeitsblatt.
3. Visualisiert den Begriff im Kasten auf der rechten Seite.

----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ -----

**Überlappung**

**Allgegenwärtigkeit**

**Gruppenmobilisierung**

**Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung**

----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ -----

... bezeichnet die Fähigkeit einer Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu vermitteln, dass sie über deren Verhalten informiert ist. Die Lehrkraft hat die sprichwörtlichen „Augen im Hinterkopf“ und bekommt alles (oder jedenfalls vieles) mit, was im Klassenraum vor sich geht. Dies macht sie deutlich durch kurze Kommentare, Blicke, Mimik oder Gestik. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft z. B. den Blick häufig schweifen lässt oder die Position im Raum verändert, um tatsächlich die ganze Klasse im Blick haben zu können (vgl. Kounin, 1976).

... ist entscheidend, um Regeln und Prozeduren sowie die Konsequenzen erfolgreich durchführen zu können. Dabei sind Aspekte wie Wertschätzung, Verstehen, persönliches Interesse an Schülerinnen und Schülern zeigen, sich fair bzw. gerecht zu verhalten, Humor und gleichzeitig deutlich zu machen, dass die Lehrkraft in der Lage ist und willens ist, die Klasse zu leiten, förderlich (vgl. Marzano, 2003; Lenske & Mayr, 2015).

... meint die Fähigkeit einer Lehrkraft, gleichzeitig auftretenden Problemen bzw. Handlungen simultan die Aufmerksamkeit zu widmen, um möglichst schnell und effektiv handeln zu können (vgl. Kounin, 1976).

... beschreibt die Fähigkeit einer Lehrkraft, sich auf die Klasse als Ganzes zu konzentrieren und alle bei der Stange zu halten, während man sich mit einzelnen Schülerinnen und Schülern intensiver beschäftigt (vgl. Kounin, 1976).

## Lösungsblatt

### Classroom Management-Begriffe zuordnen

Tabelle 15: Lösungsblatt Classroom Management-Begriffe zuordnen

<b>Allgegenwärtigkeit</b>	... bezeichnet die Fähigkeit einer Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu vermitteln, dass sie über deren Verhalten informiert ist. Die Lehrkraft hat die sprichwörtlichen „Augen im Hinterkopf“ und bekommt alles (oder jedenfalls vieles) mit, was im Klassenraum vor sich geht. Dies macht sie deutlich durch kurze Kommentare, Blicke, Mimik oder Gestik. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft z. B. den Blick häufig schweifen lässt oder die Position im Raum verändert, um tatsächlich die ganze Klasse im Blick haben zu können (vgl. Kounin, 1976).
<b>Überlappung</b>	... meint die Fähigkeit einer Lehrkraft, gleichzeitig auftretenden Problemen bzw. Handlungen simultan die Aufmerksamkeit zu widmen, um möglichst schnell und effektiv handeln zu können (vgl. Kounin, 1976).
<b>Gruppenmobilisierung</b>	... beschreibt die Fähigkeit einer Lehrkraft, sich auf die Klasse als Ganzes zu konzentrieren und alle bei der Stange zu halten, während man sich mit einzelnen Schülerinnen und Schülern intensiver beschäftigt (vgl. Kounin, 1976).
<b>Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung</b>	... ist entscheidend, um Regeln und Prozeduren sowie die Konsequenzen erfolgreich durchführen zu können. Dabei sind Aspekte wie Wertschätzung, Verstehen, persönliches Interesse an Schülerinnen und Schülern zeigen, sich fair bzw. gerecht zu verhalten, Humor und gleichzeitig deutlich zu machen, dass die Lehrkraft in der Lage ist und willens ist, die Klasse zu leiten, förderlich (vgl. Marzano, 2003; Lenske & Mayr, 2015).

Für die Visualisierungen gibt es kein „Richtig“ und „Falsch“.

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Visualisierung</b>

## Rollenkarten für Mitspielende bei Rollenspielen zur Übergangsgestaltung (3. Trainingstag)

Auftrag für Sie als Schüler\*in beim Übergang  
von der Frontalsituation zur Zweierarbeit:

Sie verstehen nicht gleich, was Sie tun sollen. „Hääää?“

(nicht zu dumm stellen 😊)

Auftrag für Sie als Schüler\*in beim Übergang  
von der Frontalsituation zur Zweierarbeit:

Sie suchen sich keine\*n Partner\*in und bleiben erstmal stumm sitzen.

Versuchen Sie, sich eher unauffällig zu verhalten.

Auftrag für Sie als Schüler\*in beim Übergang  
von der Zweierarbeit zur Frontalsituation:

Sie sind noch total vertieft in die Bearbeitung der Aufgabe und  
hören nicht sofort auf, wenn die erste Ansage kommt.

(nicht zu lange durchhalten 😊)

Auftrag für Sie als Schüler\*in beim Übergang  
von der Zweierarbeit zur Frontalsituation:

Sie wollen unbedingt Ihre Ergebnisse vortragen und können es kaum abwarten,  
dass Sie endlich vergleichen/besprechen.

**Auftrag für Sie als Schüler\*in beim Übergang  
von der Frontalsituation zur Gruppenarbeit:**

Sobald das Stichwort „Gruppenarbeit“ oder „Gruppe“ fällt, sagen Sie zu einer Person aus der Klasse, dass Sie unbedingt mit ihr zusammen in die Gruppe wollen.  
(z. B. „Machen wir zusammen, ne?“)

(nicht zu hartnäckig sein 😊)

**Auftrag für Sie als Schüler\*in beim Übergang  
von der Frontalsituation zur Gruppenarbeit:**

Sie verstehen nicht gleich, was Sie tun sollen. „Hääää?“

(nicht zu dumm stellen 😊)

**Auftrag für Sie als Schüler\*in beim Übergang  
von der Gruppenarbeit zur Frontalsituation:**

Sie sind noch total vertieft in die Bearbeitung der Aufgabe und hören nicht sofort auf, wenn die Lehrkraft die erste Ansage macht.

(nicht zu lange durchhalten 😊)

**Auftrag für Sie als Schüler\*in beim Übergang  
von der Gruppenarbeit zur Frontalsituation:**

Sie quasseln noch kurz mit Ihrer Nachbarin / Ihrem Nachbarn über etwas Anderes als die Aufgabe.

(nicht zu lange durchhalten 😊)



## Anhang 2: Hybridversion des Classroom-Management-Trainings

### Das Classroom-Management-Training als Hybridtraining

Im Folgenden wird eine Möglichkeit dargestellt, wie das CMT als Hybridtraining durchgeführt werden kann. Zum Hintergrund: Aufgrund pandemiebedingter Einschränkungen ab März 2020 musste das CMT soweit modifiziert werden, dass es als eine Mischung aus Onlinesitzungen und einer verkürzten Präsenzsitzung stattfand. Um den interaktiven Trainingscharakter möglichst beibehalten zu können, wurde der größte Teil der ursprünglichen Trainingselemente in Form von synchronen Videokonferenzen durchgeführt. Einige Elemente wurden als asynchrone Onlinekurselemente vor- bzw. ausgelagert und wurden von den Teilnehmenden außerhalb der Sitzungen bearbeitet. Auch jenseits pandemiebedingter Kontaktbeschränkungen kann das Hybridtraining eine Option sein, die eine Reihe von erwünschten Effekten liefert (s. Abschnitt 1.3 zur Evaluation).

**Zeitlicher Rahmen:** Wie in der Originalversion des CMT umfasst das Training insgesamt 15 Zeitstunden. Davon werden zwei Sitzungen als Videokonferenzen von jeweils fünfstündiger Dauer durchgeführt. Der dritte Trainingstag findet als Präsenzsitzung statt und wurde in der vorgestellten Variante insgesamt mit zwei Kleingruppen von jeweils acht Teilnehmenden und jeweils einem Umfang von ungefähr 135 Minuten nacheinander durchgeführt. Je nach Rahmenbedingungen (pandemiebedingt durften sich bei vorhandener Raumgröße nicht mehr als neun Personen im gleichen Raum aufhalten) könnte die Präsenzsitzung jedoch auch mit allen Teilnehmenden und dann für insgesamt fünf Stunden durchgeführt werden.

Eine notwendige und verpflichtende Grundbedingung ist, dass alle Teilnehmenden mit eingeschalteter Kamera und funktionierendem Mikrofon an den Videokonferenzsitzungen teilnehmen, um wenigstens ansatzweise ein Gruppengefühl zu erzeugen und eine annähernd direkte Interaktion zu ermöglichen. Diese Kamera- und Mikrofonpflicht sollte unserer Erfahrung nach unbedingt im Vorfeld verbindlich mitgeteilt werden, um die technischen Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmenden sicherzustellen und Irritationen in der Sitzung zu vermeiden.

Vor der ersten Onlinesitzung erhalten die Teilnehmenden Informationen zum Ablauf des Trainings sowie die Unterlagen für den ersten Trainingstag. Sie werden gebeten, die Aufgabe auf dem AB 1 bereits vor Trainingsbeginn auszufüllen.

## Übersicht des gesamten Trainings als Hybridversion

**Voraussetzungen:** Zur Durchführung der Onlinesitzungen ist die Verwendung eines entsprechenden Videokonferenzsystems oder -tools notwendig. Dabei sollte es möglich sein, Präsentationen und Videos für alle sicht- und hörbar zu teilen; die Teilnehmenden sollten berechtigt sein, auf einem virtuellen Whiteboard zu kommentieren bzw. zu schreiben und es muss möglich sein, die Teilnehmenden in virtuelle Kleingruppenräume zu schicken.

Tabelle 16: Übersicht des gesamten Trainings als Hybridversion

1. Trainingstag (online, 5h)	2. Trainingstag (online, 5h)	3. Trainingstag (Präsenz, 5h)
Begrüßung, Einleitung, Organisatorisches	Begrüßung, Einleitung, Organisatorisches	Begrüßung, Einleitung, Organisatorisches
Warming-up / eigenes Kompetenzprofil erstellen	Besprechen der Hausaufgabe	Besprechen der Hausaufgabe
Erklärungsmodell: Wie entsteht Verhalten?	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen: Instruktionen geben	Rollenspiele zu Situationstyp 1: Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen in Kleingruppen mit Videofeedback
Engel-Teufel-Übung	Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen: 1. Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen	
Differenzierungsübung: (un-)angemessenes Lehrkraftverhalten	Selbstlobübung	
Regeln, Prozeduren & Rituale	Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen: 2. Unterrichtsstörungen verhindern / erwünschtes Verhalten positiv verstärken	Rollenspiele zu Situationstyp 2: Unterrichtsstörungen verhindern / erwünschtes Verhalten positiv verstärken in Kleingruppen mit Videofeedback
	Klarheit von Instruktionen & Rückmeldungen: Rückmeldungen auf richtige und falsche Beiträge von Schüler*innen im Unterrichtsgespräch	
Hausaufgaben geben	Hausaufgaben geben	
Abschlussrunde	Abschlussrunde	Abschlussrunde
Bearbeitung der Onlineaufgaben zur Vertiefung: Regel formulierung und Zuordnung „Regeln – Prozeduren“	Bearbeitung der Onlineaufgabe zum Bereich: Übergänge gestalten.	

Im Folgenden wird jeweils auf die Art der Umsetzung im Hybridformat eingegangen und beschrieben, welche Aspekte anders als im Präsenzformat durchgeführt werden. Die grundlegenden Ziele und Vorgehensweisen bleiben dabei selbstverständlich erhalten, sodass dafür hier auf die jeweiligen Beschreibungen im Manual der Originalversion verwiesen wird.

## Der erste Trainingstag im Hybridformat: fünfstündige synchrone Onlinesitzung

Vor dem ersten Trainingstag werden den Teilnehmenden das Skript / die Teilnehmendenunterlagen für die erste Sitzung online zur Verfügung gestellt, sodass sie es sich idealerweise ausdrucken können. Überdies werden sie gebeten, die Aufgabe auf dem AB 1 bereits im Vorfeld der ersten Sitzung stichwortartig zu beantworten.

Tabelle 17: Der erste Trainingstag im Hybridformat: fünfstündige synchrone Onlinesitzung

Element	Sozialform	Material	Zeit
Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches	Plenum als Videokonferenz*	--	10'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Wie im Präsenzformat stellt sich die Trainingsleitung (und ggf. Co-Trainer*in) den Teilnehmenden vor, gibt Informationen zur Bedeutung, zum Hintergrund des CMT sowie zum Ablauf der Sitzungen.</p> <p>Darüber hinaus ist es wichtig, Regeln und Hinweise für die Onlinesitzungen zu geben und bestimmte Funktionen des verwendeten Konferenzsystems zu erklären.</p> <p>Folgende Hinweise sind unserer Erfahrung nach essenziell:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundsätzlich besteht Kamerapflicht für alle</li> <li>• Es besteht Anwesenheitspflicht</li> <li>• Mikrofone sollen in Plenumsituationen ausgeschaltet sein, um Störgeräusche zu minimieren</li> <li>• Pünktlichkeit zu Beginn und nach Pausen ist wichtig</li> <li>• Funktionen des Tools erläutern: z. B.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Chatfunktion erklären und klären, wann sie wofür genutzt werden kann</li> <li>– Feedbackzeichen oder Statussetzen erläutern</li> <li>– ggf. erklären, wo Kamera und Mikrofon ein- und ausgeschaltet werden können</li> </ul> </li> <li>• Falls das Training aufgezeichnet wird, muss darauf hingewiesen werden und erläutert werden, wofür die Aufnahme gedacht ist (z. B. Qualitätssicherung, Datenschutz beachten!).</li> </ul>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Warming-up / eigenes Kompetenzprofil erstellen	Partnerarbeit in Teilgruppenräumen  Plenum als Videokonferenz	AB 1	30'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Im Vorfeld des Trainings wurde den Teilnehmenden bereits das Skript der ersten Sitzung online zur Verfügung gestellt, sodass sie sich die Unterlagen ausdrucken oder digital zurechtlegen konnten. Zudem wurden sie gebeten, die Aufgabe auf dem AB 1 bereits zuvor auszuführen, sodass die Trainingsleitung nun darauf aufbauen kann. Es wird also zunächst kurz darauf eingegangen, dass die Teilnehmenden sich basierend auf den Erfahrungen aus dem vorangegangenen Praktikum vergegenwärtigen sollten, was ihnen im Umgang mit Schüler*innen schon leichtfällt und was sie gerne noch verändern möchten. Hier können auch Beispiele von der Trainingsleitung genannt werden. Anschließend werden die Teilnehmenden in eigene Teilgruppenräume geschickt. Hier bietet es sich an, die Zuordnung willkürlich vom Videokonferenztool vornehmen zu lassen und das den Teilnehmenden kurz zu erläutern, damit sie nicht überrascht sind. Da dies das erste Mal ist, dass die Teilnehmenden in Teilgruppenräume geschickt werden, sollte noch kurz die Funktion erläutert werden, wie sie dort z. B. um Hilfe bitten oder den Raum eigenständig verlassen können bzw. wie diese Kleingruppenarbeit automatisch nach einer vorgegebenen Zeit wieder beendet wird.</p> <p>Den Teilnehmenden werden ca. sieben Minuten Zeit für den gegenseitigen Austausch in den Teilgruppen gegeben. Bei den meisten Tools ist es möglich, dass die Trainingsleitung sich in die Teilgruppenräume einklinken und sich dann analog zum Originaltraining erkundigen kann, ob die Teilnehmenden mit der Aufgabe zurechtkommen. Auch dieses sollte im Vorfeld angekündigt werden, um nicht für Reaktanz zu sorgen.</p> <p>Wenn anschließend wieder alle im Plenum in der Videokonferenz anwesend sind, wird die Vorstellungsrunde ebenso wie im Originaltraining durchgeführt. Es wird also der jeweilige Partner / die jeweilige Partnerin mit Namen und in Ich-Form vorgestellt. Dabei ist es hilfreich, dass die jeweils vorgestellte Person z. B. kurz die Hand hebt, um sichtbar zu machen, wer gerade vorgestellt wird.</p> <p>Die anschließende Auswertung bzw. Besprechung der Übung erfolgt nach dem gleichen Muster wie im Präsenzformat.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Erklärungsmodell: Wie entsteht Verhalten?	Plenum als Videokonferenz Einzelarbeit  Gruppenarbeit in Teilgruppenräumen  Plenum als Videokonferenz	Ggf. Präsentationsfolie  AB 2 und AB 3	40'
<b>Umsetzung im Hybridformat:</b>			
<p>Wie im Präsenzformat erfolgt die Arbeit mit dem Erklärungsmodell in den gleichen vier Schritten, wie im Manual beschrieben. Zunächst lesen die Teilnehmenden sich in ihren Unterlagen das Modell (AB 2) durch. Dann wird es im Plenum (ggf. anhand einer geteilten Präsentation) von der Trainingsleitung weitergehend erläutert und Fragen können geklärt werden. Im Anschluss daran füllen die Teilnehmenden jede*r für sich das Blanko-Modell auf dem AB 3 mit einem eigenen Beispiel aus.</p> <p>Der daran anschließende Austausch in Kleingruppen von vier bis fünf Teilnehmenden erfolgt in virtuellen Teilgruppenräumen. Die Gruppenbildung kann erneut willkürlich durch das Tool erfolgen oder von der Trainingsleitung manuell vorbereitet werden.</p> <p>Bei diesem Element ist es nicht unbedingt nötig, dass sich die Trainingsleitung in jede Kleingruppe dazuschaltet.</p> <p>Die von den jeweiligen Gruppen ausgewählten Beispiele werden abschließend im Plenum mit allen vorgestellt.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Engel-Teufel-Übung	Plenum als Videokonferenz  Einzelarbeit  Gruppenarbeit in Teilgruppenräumen (drei Personen pro Gruppe)  Plenum als Videokonferenz	AB 4 und AB 5	30'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Ziel und Ablauf dieses Elementes werden wie im Präsenzformat zunächst erläutert. Es sollte unbedingt auch ein Modellrollenspiel durchgeführt werden. Dazu beschreibt die Trainingsleitung eine Situation, in der sie häufig negative Selbstverbalisationen hat und nennt diese negativen Selbstverbalisationen. Diese sollten als Erinnerungshilfe z. B. in den öffentlichen Chat geschrieben werden. Dann bittet die Trainingsleitung eine*n Teilnehmende*n, die Rolle des Teufels zu übernehmen und mitzuspielen. Um stärker zu verdeutlichen, dass es sich bei den Engel-Teufel-Gesprächen um eine Art Selbstgespräch handelt, werden alle Teilnehmenden gebeten, ihre Kamera während des Modellrollenspiels auszuschalten, sodass nur noch die Trainingsleitung zu sehen ist – auch der/die Mitspielende schaltet dazu die Kamera aus, sodass er/sie nur zu hören ist.</p> <p>Nach dem Modellrollenspiel werden alle Teilnehmenden gebeten, ihre Kameras wieder einzuschalten. Die Besprechung des Modellrollenspiels und die Instruktion der Übung in den Kleingruppen erfolgt wie im Originaltraining.</p> <p>Die Teilnehmenden werden dann gebeten, eine eigene Situation zu finden und diese mit den dazugehörenden negativen Selbstverbalisationen auf dem AB 5 aufzuschreiben. Während die Teilnehmenden das AB 5 ausfüllen, bietet es sich an, dass die Trainingsleitung virtuelle Gruppenräume für jeweils drei Teilnehmende einrichtet und diese dann dort hineinschickt, sobald sie das AB 5 fertig ausgefüllt haben. Bei dieser Übung ist es unserer Erfahrung nach wichtig, dass die Trainingsleitung sich in jeder Gruppe dazuschaltet, um nach dem Zurechtkommen zu fragen.</p> <p>Sind alle Gruppen fertig, wird die abschließende Besprechung zu diesem Element im Plenum durchgeführt und schon einmal auf die Hausaufgabe hingewiesen.</p>			

<b>Element</b>	<b>Sozialform</b>	<b>Material</b>	<b>Zeit</b>
Differenzierungsübung (un-) angemessenes Lehrkraftverhalten	Plenum mit Videokonferenz	AB 6 und AB 7  Ggf. Präsentation mit Tabelle des AB 7	inkl. Pause 75'
<b>Umsetzung im Hybridformat:</b>			
<p>Wie im Präsenzformat werden die Teilnehmenden gebeten, das in den Situationen der Differenzierungsübung beschriebene Verhalten als unangemessen oder angemessen einzuschätzen. Die Zeit für die Einzelarbeit zur Einschätzung des Verhaltens wird mit einer Pause kombiniert, sodass die Teilnehmenden ungefähr 30 Minuten Zeit erhalten.</p> <p>Im Anschluss an diese Pause werden die einzelnen Situationen genau wie im Präsenzformat auch im Plenum mit allen der Reihe nach besprochen. Hier ist unsere Erfahrung, dass die Teilnehmenden zum Teil ein wenig zurückhaltender diskutieren als in face-to-face-Situationen, sodass es sich im Onlineformat als hilfreich erwiesen hat, die Teilnehmenden etwas direkter aufzufordern, sich einzubringen oder zu diskutieren.</p> <p>Nachdem alle Situationen besprochen wurden, wird ebenfalls nach den Merkmalen von angemessenem und unangemessenem Lehrkraftverhalten gefragt. Hier kann es ggf. sinnvoll sein, die Tabelle des AB 7 anhand einer geteilten Präsentation auf einer Folie für alle zu visualisieren.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Regeln, Prozeduren & Ruherituale	Plenum als Videokonferenz	Präsentationsfolien	30'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>In der Hybridversion wird zum Bereich „Regeln und Prozeduren“ nur der Teil durchgeführt, der dem Abschnitt 7a aus der Originalversion entspricht, da es online nicht umsetzbar ist, Rollenspiele zu Ruheritualen durchzuführen.</p> <p>Wie in der Präsenzversion werden die Teilnehmenden im ersten Schritt gebeten, Regeln, die sie aus dem letzten Praktikum oder der eigenen Schulzeit kennen, aufzuschreiben. Dies wird an einem virtuellen Whiteboard gesammelt. Ideal ist es hier, wenn das verwendete Konferenztool die Funktion bietet, dass alle Teilnehmenden auf einem Whiteboard schreiben und die Beiträge anschließend auch verschoben werden können.</p> <p>Nachdem die Teilnehmenden die Regeln aufgeschrieben haben, erläutert die Trainingsleitung den Unterschied zwischen „Regeln/Verhaltensregeln“ und „Prozeduren/Verfahrensregeln“ und verwendet zur Visualisierung eine Präsentation, die im Videokonferenztool geteilt wird.</p> <p>Anschließend wird wieder zum Whiteboard gewechselt. Nun werden die dort aufgeschriebenen Regeln sortiert nach „Regeln/Verhaltensregeln“ und „Prozeduren/Verfahrensregeln“. Anders als im Präsenztraining muss hier auf Zuruf gearbeitet werden, sodass die Trainingsleitung die aufgeschriebenen Regeln nach Ansage der Teilnehmenden entsprechend verschiebt. Hierbei kann auch gleich die Diskussion bzw. Erläuterung erfolgen, warum welche Aussage zu welchem Bereich zugeordnet werden soll.</p> <p>Zur Vertiefung der Differenzierung von Regeln und Prozeduren kann eine ausgelagerte Zuordnungsaufgabe (siehe Anhang 3 unter <a href="https://beltz.de/978-3-7799-9416-9">beltz.de/978-3-7799-9416-9</a>) in einer Onlinelernplattform als Hausaufgabe gegeben werden.</p> <p>Nach dem Sortieren wird ebenso wie im Präsenztraining über die angemessene Formulierung von Regeln gesprochen. Dies kann anhand des AB 8 und unterstützt durch eine Folie, auf der die Grundsätze zur Formulierung aufgeführt sind, erfolgen. Anschließend werden die Formulierungen der Regeln auf dem bereits sortierten Whiteboard besprochen und bei Bedarf so umformuliert, dass es den zuvor besprochenen Grundsätzen entspricht.</p> <p>Abschließend werden die Teilnehmenden wie im Präsenztraining gebeten, auf dem AB 8 die für sie persönlich wichtigsten Regeln für ihren eigenen Unterricht einzutragen.</p> <p>Auch die Formulierung kann anhand einer ausgelagerten Übung auf einer Onlinelernplattform als Hausaufgabe vertieft werden (siehe Anhang).</p> <p>Das Üben eines Ruherituals lässt sich im Onlineformat nicht durchführen. Ruherituale und deren Bedeutung können jedoch thematisiert werden und analog zum Präsenztraining (z. B. auch auf einem virtuellen Whiteboard) gesammelt und besprochen werden. Die Trainingsleitung kann zur Veranschaulichung die Signale bzw. Instrumente für die Teilnehmenden vormachen, z. B. Glocke, Regenmacher, Triangel, Klangschale etc. zeigen und ertönen lassen.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Hausaufgaben geben	Plenum in der Videokonferenz	AB 9 AB 11 Ggf. Onlineaufgaben	5'

**Umsetzung im Hybridformat:**

Wie im Präsenztraining wird vor der Abschlussrunde die Hausaufgabe gegeben. Dafür sollen die Teilnehmenden einerseits auf ihre Selbstverbalisationen in Situationen, die gut laufen, achten. Darüber hinaus sollen die beiden Übungen zur Vertiefung des Bereichs „Regeln und Prozeduren“ online bearbeitet werden.

Zusätzlich und anders als im Präsenztraining sollen die Teilnehmenden vorbereitend auf die zweite Onlinesitzung die Übung zur Formulierung von angemessenen Instruktionen bearbeiten.

Element	Sozialform	Material	Zeit
Abschlussrunde	Einzelarbeit  Plenum in der Videokonferenz	AB 10	15'

**Umsetzung im Hybridformat:**

Die Instruktion der Abschlussrunde erfolgt wie im Präsenztraining. Haben alle Teilnehmenden das AB 10 ausgefüllt, werden sie aufgefordert, sich „reihum“ zu äußern. Da es in Videokonferenzen schwierig ist, „reihum“ zu gehen, hat es sich bewährt, die Reihenfolge, in der die Teilnehmenden sich äußern sollen, z. B. in den Chat zu schreiben. Alternativ könnte die Trainingsleitung auch jeden einzeln ansprechen. Das kostet jedoch etwas mehr Zeit und wirkt ggf. etwas willkürlicher als wenn sich die Teilnehmenden bereits durch die vorher bekanntgegebene Reihenfolge darauf einstellen können, wann sie an der Reihe sind.

Wichtig ist in jedem Fall, dass sich jede\*r Teilnehmende äußert.

## Der zweite Trainingstag im Hybridformat: fünfstündige synchrone Onlinesitzung

Auch vor dem zweiten Trainingstag müssen den Teilnehmenden das Skript/die Teilnehmendenunterlagen für diese Sitzung online zur Verfügung gestellt werden. Dies sollte bereits direkt nach der ersten Onlinesitzung geschehen, damit die Aufgabe auf dem AB 11 vorbereitend bearbeitet werden kann.

Tabelle 18: Der zweite Trainingstag im Hybridformat: fünfstündige synchrone Onlinesitzung

Element	Sozialform	Material	Zeit
Begrüßung, Inhaltliches Organisatorisches	Plenum in der Videokonferenz	--	10'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Wie in der Präsenzversion des CMT beginnt der zweite Tag mit der Begrüßung, einem inhaltlichen Rückblick auf die vergangene Sitzung und einem Ausblick auf die Trainingsinhalte des zweiten Tages. Anders als im Präsenztraining wird beim Ausblick auf die Trainingsinhalte auch der Bereich Rückmeldungen geben/Reaktionen auf Beiträge von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgespräch mit aufgenommen. Dieser wird im Gegensatz zur Originalversion beim Hybridformat bereits am zweiten Trainingstag behandelt, da die dritte Sitzung ausschließlich für das Durchführen von Rollenspielen gedacht ist.</p> <p>Zusätzlich wird danach gefragt, wie gut die Teilnehmenden mit den Onlineaufgaben zur Vertiefung des Bereiches „Regeln und Prozeduren“ zurechtgekommen sind, sofern sie bearbeitet werden sollten. Diese werden im Verlauf der Sitzung nicht weiter thematisiert, sollten aber erwähnt werden, um die Verbindlichkeit zur Bearbeitung der Aufgaben zu erhöhen.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Besprechen der Hausaufgaben	Plenum in der Videokonferenz	AB 9	20'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Wie in der Präsenzversion des CMT berichtet jede*r Teilnehmende über die eigene Situation, die gut gelaufen ist und die Selbstverbalisationen in dieser Situation. Dies geschieht „reihum“ im Plenum der Videokonferenz. Auch hier ist es hilfreich, die Reihenfolge vorher z. B. im öffentlichen Chat festzulegen.</p> <p>Alles Weitere erfolgt wie in der Präsenzversion des CMT.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Klarheit von Instruktionen und Rückmeldungen: Instruktionen geben	Plenum in der Videokonferenz	AB 11 Virtuelles Whiteboard	20'
Umsetzung im Hybridformat:			
Die Teilnehmenden sollten die Beispiele auf dem AB 11 bereits vorbereitend zu Hause bearbeiten, sodass in der Onlinesitzung direkt mit der Besprechung gestartet werden kann. Die Situationen werden der Reihe nach besprochen und anschließend werden die Merkmale guter Instruktionen mit den Teilnehmenden gesammelt. Zur Visualisierung können diese auf einem virtuellen Whiteboard von der Trainingsleitung aufgeschrieben werden.			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen: 1. Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen	Einzelarbeit  Plenum in der Videokonferenz	AB 12 AB13 AB14  Videoclips mit Modellrollenspielen	55'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>In der Präsenzversion besteht dieses Element aus drei Abschnitten: 1. der Einführung des Situationstyps, 2. dem Modellrollenspiel mit Videofeedback durch die Trainingsleitung und 3. den Rollenspielen mit Videofeedback in Kleingruppen.</p> <p>In der Hybridversion wird der dritte Abschnitt in die dritte Sitzung, die als Präsenzsitzung zur Durchführung der Rollenspiele stattfindet, ausgelagert. Abschnitt eins und zwei werden in leicht veränderter Form während der Onlinesitzung durchgeführt.</p> <p>Zunächst werden die Teilnehmenden gebeten, die Situationen auf dem AB 12 zu lesen und jede*r für sich die subjektive Schwierigkeit des dort beschriebenen Verhaltens einzuschätzen. Diese Einzelarbeit kann gut mit einer Pause kombiniert werden. So können beispielsweise 20 Minuten Pause gegeben werden, in denen die Teilnehmenden auch die Situationen einschätzen. Anschließend werden, wie im Präsenztraining, die Gemeinsamkeiten der Situationen und des beschriebenen Verhaltens besprochen und die Teilnehmenden gebeten, das AB 13 durchzulesen und ggf. Fragen dazu zu stellen. Danach wird ebenfalls erfragt, welche Situationen besonders leicht oder schwer eingeschätzt wurden (ohne die konkreten Zahlenwerte zu erfragen).</p> <p>Im Präsenztraining würde nun die Erläuterung des Prozederes der Rollenspiele und das Modellrollenspiel durch die Trainingsleitung folgen. In der Hybridversion wird mit Verweis auf die dritte Sitzung das Prozedere der Rollenspiele anhand des AB 14 erklärt und anschließend werden drei bis vier auf Video aufgezeichnete Modellrollenspiele gezeigt und besprochen. Hier ist es sinnvoll, wenn das erste Modellrollenspiel direkt im Anschluss von der Trainingsleitung nach dem gleichen Vorgehen kommentiert und reflektiert wird, wie es in der Präsenzversion auch der Fall wäre, um ein Verhaltensmodell für diese Art des Feedbacks zu sein. Bei den folgenden Videos können dann die Teilnehmenden nach Feedback gefragt werden, welches jedoch unbedingt nach dem beschriebenen Muster erfolgen soll (erst etwas Positives nennen und danach ggf. etwas, das verändert werden könnte).</p> <p>Unserer Erfahrung nach ist es günstig, wenn die aufgezeichneten Modellvideos die Trainingsleitung zeigen, die das Training durchführt. Dies kann dazu beitragen, Scheu oder Reaktanz im Zusammenhang mit den eigenen Rollenspielen am dritten Tag zu reduzieren, da sich die Trainingsleitung nicht „zu schade ist“, das zu tun, was von den Teilnehmenden verlangt wird.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Selbstlobe-Übung: 3 Dinge, die ich gut kann	Plenum in der Videokonferenz	---	20'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Der Ablauf entspricht dem gleichen wie im Präsenztraining, nur wird hier eine Reihenfolge vorgegeben, in der die Teilnehmenden sich beteiligen sollen – z. B. über den öffentlichen Chat. Abschließend kann hier auch bereits auf die Hausaufgabe zur dritten Sitzung hingewiesen werden, die direkt an diese Übung anknüpft: Die Teilnehmenden sollen an jedem Tag bis zur nächsten Trainingssitzung aufschreiben, was ihnen an dem jeweiligen Tag gut gelungen ist (AB 17).</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Strategien für verschiedene Situationsarten kennenlernen: 2. Unterrichtsstörungen vermeiden / erwünschtes Verhalten positiv verstärken	<p>Einzelarbeit</p> <p>Plenum in der Videokonferenz</p>	<p>AB 15</p> <p>AB 16</p> <p>Videoclips mit Modellrollenspielen</p>	55'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Der Ablauf dieses Elements entspricht dem des Situationstyps 1. Die Teilnehmenden werden gebeten, das geforderte Verhalten in den auf dem AB 15 beschriebenen Situationen nach ihrem subjektiven Schwierigkeitsgrad einzuschätzen. Dazu erhalten sie ca. 20 Minuten Zeit offline, die sie auch als Pause nutzen können. Anschließend werden, wie im Präsenztraining, die Gemeinsamkeiten der Situationen und Verhaltensweisen besprochen und ein „Label“ für diese Art von Situationen festgelegt. Danach werden die Teilnehmenden gebeten, das AB 16 durchzulesen und ggf. Fragen zu stellen, bevor darauf eingegangen wird, welche Situationen die Teilnehmenden leicht und welche sie schwer eingeschätzt haben.</p> <p>Es folgen daraufhin erneut drei bis vier auf Video aufgezeichnete Modellrollenspiele, welche gemeinsam angesehen und anschließend analysiert werden bzw. zu denen die Teilnehmenden Feedback geben sollen.</p> <p>Abschließend werden die Teilnehmenden schon einmal darauf hingewiesen, dass sie sich für den dritten Trainingstag von jedem der beiden besprochenen Situationstypen eine Situation auswählen sollen, die sie subjektiv als relativ leicht eingestuft haben und die sie als Rollenspiel üben möchten.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Klarheit von Instruktionen und Rückmeldungen: Reaktionen auf richtige/ falsche Beiträge von Schüler*innen im Unterrichtsgespräch	Gruppenarbeit in vier Teilgruppenräumen  Plenum in der Videokonferenz  Modellrollenspiel im Plenum  Gruppenarbeit in zwei Teilgruppenräumen	Virtuelles Whiteboard AB 20 AB 21	45'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Die Einleitung zu diesem Trainingselement geschieht wie im Präsenztraining. Die anschließende Gruppenarbeit erfolgt in vier virtuellen Kleingruppenräumen, in denen die Teilnehmenden Beispiele sammeln, die sie anschließend im gemeinsamen Plenum an ein virtuelles Whiteboard schreiben. Um sicherzustellen, dass die Arbeitsaufträge richtig verstanden wurden, ist es sinnvoll, wenn die Trainingsleitung sich zu jeder Gruppe einmal kurz dazuschaltet.</p> <p>Nach Beendigung der Kleingruppenarbeit werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Ergebnisse auf einem virtuellen Whiteboard im gemeinsamen Plenum aufzuschreiben. Diese werden dann gemeinsam diskutiert und ggf. verschoben falls z. B. unangemessene Reaktionen im Bereich der angemessenen Reaktionen stehen.</p> <p>Nachdem dieser Pool an Reaktionsmöglichkeiten entstanden ist, werden die Teilnehmenden gebeten, das AB 20 für sich auszufüllen und sich konkrete Reaktionsmöglichkeiten auf (halb-)falsche und richtige Beiträge von Schüler*innen vorzunehmen.</p> <p>Im nächsten Schritt folgt die praktische Anwendung der gesammelten Reaktionsmöglichkeiten. Ähnlich wie im Präsenztraining macht die Trainingsleitung zunächst ein Modellrollenspiel vor und anschließend werden die Teilnehmenden in zwei Kleingruppen aufgeteilt, in denen jede*r selbst ein Rollenspiel zum Üben der Reaktionsmöglichkeiten durchführt.</p> <p>Anders als im Präsenztraining führen <i>alle</i> Teilnehmenden diese Übung durch. Bei der Hybridversion gibt es keine Rollenspiele zum Thema „Übergänge gestalten“, sodass sich niemand entscheiden muss, welche Rollenspiele sie/er übernehmen möchte.</p> <p>Modellrollenspiel der Trainingsleitung:</p> <p>Zunächst wird wie im Präsenzformat der Ablauf erläutert. Je nach Verbindungsqualität kann es sinnvoll sein, dass alle Teilnehmenden ihre Mikrofone anschalten, sodass die Antworten schneller gegeben werden können. In jedem Fall müssen alle Kameras angeschaltet sein, sodass man Meldungen schnell erkennen kann. Bei dieser Form des Onlinerollenspiels kann das Aufrufen der Person, die etwas beitragen möchte, nur durch die Nennung des Namens erfolgen, da Blickkontakt oder Gesten nicht zuzuordnen sind. Nach dem Modellrollenspiel erfolgt das Feedback wie im Präsenztraining. Hier kann ggf. eine Folie in einer geteilten Präsentation gezeigt werden, auf der die Aspekte, auf die sich das Feedback beziehen soll, aufgeführt sind.</p> <p>Anhand dieses Modellrollenspiels kann auch der Bereich des digitalen Unterrichtsgesprächs thematisiert werden.</p>			

Im Anschluss an das Modellrollenspiel werden die Teilnehmenden gebeten, sich selbst ein Thema bzw. eine Fragestellung zu überlegen und dafür das AB 21 zu nutzen. Haben alle ihr Thema und die zu erarbeitenden fünf Punkte gefunden, werden die Teilnehmenden in zwei Gruppen aufgeteilt und in die virtuellen Teilgruppenräume geschickt. Dort soll jede\*r Teilnehmende ein Rollenspiel zum zuvor überlegten Thema durchführen und erhält im Anschluss daran direkt in der Gruppe Feedback. Die Aspekte, auf die das Feedback bezogen sein soll, können dazu von der Trainingsleitung in den Chat der Teilgruppe geschrieben werden. Anders als im Präsenztraining erhalten die Teilnehmenden kein Video ihres Rollenspiels, welches sie zu Hause noch einmal ansehen und reflektieren können.

Hat jede\*r ein Rollenspiel in der Kleingruppe durchgeführt und dazu Feedback erhalten, wird im Plenum abschließend über die Erfahrung mit der Übung gesprochen.

Element	Sozialform	Material	Zeit
Hausaufgaben geben und Organisatorisches	Plenum in der Videokonferenz	AB 17	15'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Folgende Hausaufgaben werden bis zur dritten Sitzung gegeben: Einerseits sollen die Teilnehmenden jeden Tag reflektieren und auf dem AB 17 aufschreiben, was an dem jeweiligen Tag gut gelaufen ist. Darüber hinaus sollen sie sich bereits überlegen, welche Situationen der besprochenen Situationstypen 1 und 2 sie am dritten Trainingstag als Rollenspiel ausprobieren möchten. In diesem Zusammenhang gibt die Trainingsleitung einen Ausblick auf die Präsenzsitzung und weist darauf hin, dass unbedingt die Teilnehmendenunterlagen mitzubringen sind.</p> <p>Dazu kommt eine weitere Aufgabe, die online bearbeitet wird. Da es in der Hybridversion nicht genügend Zeit während der Onlinesitzungen gibt, um die Trainingselemente zur Übergangsgestaltung durchzuführen, wird dieser Bereich asynchron online bearbeitet. Auf einer Lernplattform (z. B. studip oder moodle) wird den Teilnehmenden dazu Material in Form von Texten zur Verfügung gestellt und Aufgaben, die sie darauf bezogen bearbeiten sollen.</p>			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Abschlussrunde	Plenum in der Videokonferenz	AB 18	10'
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Die Instruktion der Abschlussrunde erfolgt wie am ersten Onlinetrainingstag. Haben alle Teilnehmenden das AB 18 ausgefüllt, werden sie aufgefordert, sich „reihum“ dazu zu äußern, was sie vom zweiten Trainingstag in ihre Schultasche packen und was sie sich konkret für die nächste Zeit vornehmen. Wie bereits mehrfach beschrieben, ist es in diesem Zusammenhang sinnvoll, die Reihenfolge, in der die Teilnehmenden sich äußern sollen, z. B. in den Chat zu schreiben.</p> <p>Wichtig ist in jedem Fall, dass sich jede*r Teilnehmende äußert.</p>			

## Der dritte Trainingstag im Hybridformat: Präsenzsitzung

Je nach den äußeren Rahmenbedingungen sind verschiedene Längen für die Präsenzsitzung denkbar. In unserem Fall standen pandemiebedingt nur jeweils 2 ¼ Stunden (135 Minuten) für eine Kleingruppe von acht Teilnehmenden zur Verfügung. Daher wird im Folgenden zunächst der Ablauf dieser Variante dargestellt, bevor anschließend weitere Variationsmöglichkeiten vorgestellt werden für den Fall, dass mehr Zeit zur Verfügung steht.

Tabelle 19: Der dritte Trainingstag im Hybridformat: Präsenzsitzung

Element	Sozialform	Material	Zeit
Begrüßung, Inhalte, Organisatorisches	Plenum	--	5'
Umsetzung im Hybridformat:			
Die Begrüßung am dritten Trainingstag findet wie in der Originalversion im Stuhlkreis statt. Dabei gibt die Trainingsleitung zunächst einen kurzen inhaltlichen Rückblick auf die ersten beiden Trainingstage und anschließend einen Ausblick auf den letzten Trainingstag. Dabei nennt sie auch schon inhaltlich die Hausaufgaben. Im Fokus des dritten Trainingstages steht das praktische Ausprobieren und Anwenden der in den Onlinesitzungen erarbeiteten Inhalte, insbesondere im Zusammenhang mit den Strategien der Situationstypen 1 und 2.			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Besprechen der Hausaufgabe	Plenum	AB 17	15'
Umsetzung im Hybridformat:			
Die Besprechung der Hausaufgabe zur Frage, was an den einzelnen Tagen jeweils gut gelaufen ist, erfolgt so wie in der Originalversion des CMT.			
Zusätzlich können auch Fragen geklärt werden, die sich ggf. im Zusammenhang mit der Bearbeitung der Onlineaufgaben zum Thema „Übergänge gestalten“ ergeben haben.			

Element	Sozialform	Material	Zeit
Rollenspiele zu Situations- typ 1: Umgang mit Regel- verstößen und Unterrichts- störungen in Kleingruppen mit Videofeedback	Plenum	AB 12	55'
	Kleingruppen mit Video- feedback	AB 13 AB 14	
	Plenum		
Umsetzung im Hybridformat:			
<p>Zunächst werden die wichtigsten Merkmale und Strategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Regelverstößen kurz wiederholt, sodass alle gedanklich wieder am Situationstyp 1 anknüpfen können. Zusätzlich erläutert die Trainingsleitung auch noch einmal das Prozedere für die Rollenspiele und das Videofeedback.</p> <p>Anschließend führt die Trainingsleitung ein Modellrollenspiel zusammen mit einer/einem Teilnehmenden oder Co-Trainer*in durch. Auch wenn während der letzten Onlinesitzung bereits verschiedene Modellrollenspiele auf Video angesehen und analysiert wurden, ist es unserer Erfahrung nach immens wichtig, ein Modellrollenspiel live durchzuführen. Einerseits dient es als Verhaltensmodell für die anzuwendenden Strategien, andererseits wird daran das Prozedere des Rollenspiels und des Videofeedbackgebens modelliert und es wirkt überdies einer bei einigen Teilnehmenden eventuell vorhandenen Scheu oder Reaktanz gegenüber dieser Methode entgegen, da auch die Trainingsleitung sich dem aussetzt/exponiert.</p> <p>Da in der Onlinesitzung bereits verschiedene Situationen in den Videos der Modellrollenspiele gezeigt wurden, welche durch die Trainingsleitung ausgewählt wurden, kann es hilfreich sein, die Auswahl der Situation für das nun zu zeigende Modellrollenspiel von den Teilnehmenden treffen zu lassen. Das erfordert etwas Flexibilität auf Seiten der Trainingsleitung, hilft aber dem Eindruck entgegenzuwirken, dass ggf. etwas Auswendiggelerntes vorgeführt wird. Hier wählen die Teilnehmenden erfahrungsgemäß eine Situation, die sie besonders schwierig einschätzen und daher oft nicht selbst ausprobieren würden (z. B. die Situation 1 mit dem Messer, welches unerlaubterweise mit in die Schule gebracht wurde).</p> <p>Im Anschluss an die Videoauswertung des Modellrollenspiels werden Gruppen von vier bis fünf Teilnehmenden gebildet, die in Kleingruppen die Rollenspiele inklusive Videofeedback wie im Originaltraining durchführen. Die Trainingsleitung wechselt zwischen den Gruppen und unterstützt überall mal, sofern nicht entsprechend viele Co-Trainer*innen dabei sind, die selbst eine Gruppe anleiten.</p> <p>Haben alle Teilnehmenden mindestens ein Rollenspiel als Hauptspielende*r durchgeführt, treffen sich alle Gruppen wieder im Plenum. Hier werden Anmerkungen und/oder Rückfragen geklärt.</p>			

<b>Element</b>	<b>Sozialform</b>	<b>Material</b>	<b>Zeit</b>
Rollenspiele zu Situationsstyp 2: Unterrichtsstörungen verhindern / erwünschtes Verhalten positiv verstärken in Kleingruppen mit Videofeedback	Plenum  Kleingruppen mit Videofeedback  Plenum	AB 15 AB 16	45'
<b>Umsetzung im Hybridformat:</b>			
<p>Die Durchführung dieses Trainingselementes verläuft analog zum vorangegangenen. Es werden zunächst auch wieder die Merkmale des Situationstyps 2 wiederholt und auf die dazugehörigen Strategien zur Prävention von Unterrichtsstörungen bzw. zum positiven Verstärken von erwünschtem Verhalten eingegangen. Anschließend wird von der Trainingsleitung ein Modellrollenspiel (idealerweise auch wieder von den Teilnehmenden ausgewählt) durchgeführt und anhand des Videos Feedback gegeben.</p> <p>Danach gehen die Teilnehmenden in die gleichen Kleingruppen wie beim ersten Situationstyp und spielen dort jede/r mindestens eine Situation in der Rolle als Lehrkraft und erhalten dazu nach dem bekannten Muster Videofeedback.</p> <p>Abschließend erfolgt im Plenum mit allen ein Austausch, im Rahmen dessen Fragen und Unklarheiten geklärt oder Anmerkungen zu den Rollenspielen gegeben werden können.</p>			

<b>Element</b>	<b>Sozialform</b>	<b>Material</b>	<b>Zeit</b>
Abschlussrunde	Plenum	AB 23	15'
<b>Umsetzung im Hybridformat:</b>			
<p>Zunächst rekapituliert die Trainingsleitung noch einmal überblickartig den Ablauf des gesamten CMT und bittet die Teilnehmenden anschließend auf dem AB 23 aufzuschreiben, was sie vom gesamten Training in ihre Schultasche packen und was sie sich konkret für die nächste Zeit vornehmen. Anschließend stellen die Teilnehmenden die für sie wichtigsten Punkte vor. Wenn alle sich geäußert haben, bedankt sich die Trainingsleitung und beendet das Training.</p>			

## **Variationsmöglichkeiten, falls mehr Zeit zur Verfügung steht**

Steht am letzten Trainingstag mehr Zeit als 135 Minuten zur Verfügung, könnten folgende Elemente zusätzlich in Präsenz durchgeführt werden: Die Rollenspiele zur Anwendung von Ruheritualen, die in der Originalversion am ersten Trainingstag stattfinden und/oder die Rollenspiele zur Gestaltung von Übergängen, wie sie in der Originalversion des CMT am letzten Trainingstag durchgeführt werden.

Wenn die Rollenspiele zum Anwenden von Ruheritualen mit aufgenommen werden, ist es günstig, sie direkt nach der Besprechung der Hausaufgaben einzuplanen. Das hat den Vorteil, dass die Teilnehmenden ggf. schon entsprechende Ruherituale oder eine entsprechend deutliche Körpersprache bei der Durchführung der Rollenspiele zum ersten und zweiten Situationstyp übernehmen könnten. Der Ablauf zur Anwendung von Ruheritualen kann genau wie im Originaltraining durchgeführt werden, nachdem zunächst eine kurze inhaltliche Wiederholung durch die Trainingsleitung erfolgt. Dabei bietet es sich an, die Materialien wie Glocke, Triangel, Regenmacher, Klangschale etc. vorzuführen.

Rollenspiele zur Gestaltung von Übergängen: Dieses Element sollte am Ende, also nach der Durchführung der Rollenspiele zu den beiden Situationstypen, platziert werden. Da die Teilnehmenden sich online bereits mit den Grundlagen zur Übergangsgestaltung beschäftigt haben, reicht eine kurze Wiederholung und das Klären von Fragen, bevor die Analyse der Videoclips zur Übergangsgestaltung im Plenum durchgeführt wird. Im Anschluss daran können dann wie in der Originalversion die vier Rollenspiele vorbereitet und durchgeführt werden.