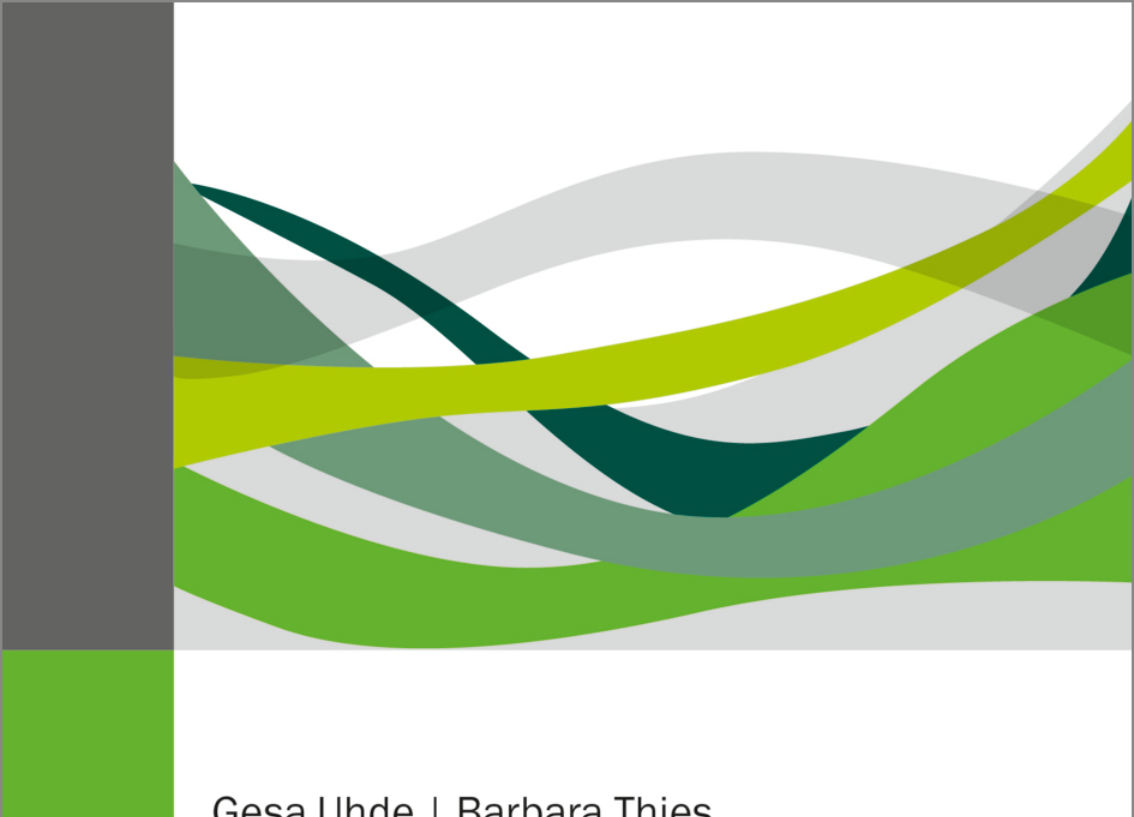




Gesa Uhde | Barbara Thies

Das Braunschweiger Classroom-Management- Training (CMT)

Hintergrund – Durchführung –
Arbeitsmaterialien



Mit
Online-Materialien

BELTZ JUVENTA

Die Autorinnen:

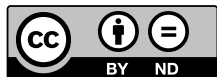
Gesa Uhde, Dr. phil. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogische Psychologie und im Büro für schulische Praktika an der TU Braunschweig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte fokussieren die evidenzbasierte Entwicklung und Evaluation von Trainings (insbesondere zum Classroom-Management 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

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

Inhalt

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

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

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

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 (Stoeber & 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, Überproblematisierungen 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

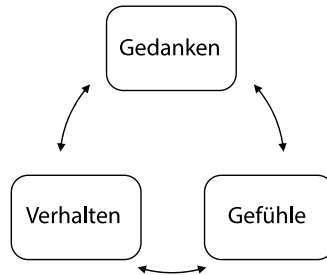
Classroom Management-Kompetenzen umfassen ein breites Wissensspektrum, welches einerseits auf dem deklarativen, theoretischen Wissen (knowing that) basiert, größtenteils jedoch aus dem prozeduralen Wissen (knowing how) besteht. In der deutschen universitären Lehramtsausbildung wird überwiegend der theoretische 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.