

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,  
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

**Psychologiedidaktik und Evaluation XII**

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: [kraemer@fh-muenster.de](mailto:kraemer@fh-muenster.de)

# **Inhalt**

## **Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie – Grundlegende Konzepte**

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum  
Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit 3

ELMAR SOUVIGNIER

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“ 11  
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung

JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN,  
NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY,  
JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS

Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen  
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen  
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England 19

MARIA TULIS

Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer 27  
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse  
im Psychologieunterricht

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven 37  
auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen 45  
im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und  
Classroom-Management-Strategien fördern

PAUL HINNERSMANN

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig? 55  
Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte

ULI SANN UND FRANK UNGER

Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen 63  
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden  
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung

## **Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen**

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

## **Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung**

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

## **Lehren und Lernen - Praxiskonzepte**

MARKUS GERTEIS

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung  
von angehenden Lehrpersonen 155

BASTIAN HODAPP

„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu  
Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel 165

GUIDO BREIDEBACH

Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung 173

NATALIE ENDERS

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar  
für Lehramtsstudierende 183

SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND  
LARS BEHRMANN

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung –  
Was nutzt der Nutzen? 191

STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur  
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen 201

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung –  
Eine große Chance für angehende Psycholog\*innen 209

ULRIKE STARKER

Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ –  
ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt 217

LARS BEHRMANN

Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften –  
Ein theoriebasiertes Seminarkonzept mit praktischen Übungen 227

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) – Neue didaktische Wege in der  
verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für  
Psychologische Psychotherapie Berlin (*ppt*) 237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

## **Evaluation der Lehre**

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

## Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER

Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie –  
Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von  
Constructive Alignment 327

PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD

Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders? 335

BASTIAN HODAPP

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates  
beim Forschenden Lernen 343

HEIKE M. BUHL, CARLA BOHNDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER,  
JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER

Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von  
Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums 351

MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS

Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie:  
Anspruch oder Wirklichkeit? 359

FLORIAN KLAPPROTH

Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdiagnostik 369

ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND  
STEFAN J. TROCHE

Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der  
Entwicklung eines *Situational-Judgement-Test* zur Erfassung  
sozialer Kompetenzen 377

# **Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern**

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

Die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der TU Braunschweig neu konzipierten und evaluierten kompetenzorientierten Beratungs- und Begleitstrukturen fokussieren den Theorie-Praxis-Transfer. Sie unterstützen während der ersten drei Semester den Aufbau pädagogisch-psychologischer Kompetenzen und flankieren die Praxisphasen im Lehramtsstudium: Vor Beginn der ersten Praxisphase werden Seminare zur Förderung von Selbstreflexionskompetenzen hinsichtlich der eigenen Rolle als Lehrkraft angeboten. Vor Beginn des sechswöchigen Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) durchlaufen die Lehramtsstudierenden zusätzlich ein Classroom-Management-Training (CMT), um die ersten Praxiserfahrungen möglichst optimal nutzen zu können.

## **Ausgangslage**

Die deutsche Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) betont in ihren Empfehlungen zur Eignungsabklärung (2013) die Notwendigkeit der Selbstreflexion und der Identifikation mit der Lehrkraft-Rolle im universitären Kontext und konstatierte zudem, dass Lehramtsstudierende „erst spät im Studium oder im Vorbereitungsdienst [beginnen] darüber zu reflektieren, inwiefern sie die für den Beruf erforderlichen Voraussetzungen mitbringen bzw. bereit und in der Lage sind erforderliche Kompetenzen im Verlauf des Studiums und des Vorbereitungsdienstes zu erwerben.“ (KMK, 2013, S. 2). Die Vorbereitenden Studien (VBS), welche bereits im zweiten Semester absolviert werden, zielen u.a. auf die Überprüfung der Berufswahlentscheidung und den Vollzug des Wandels von der Schüler/innen- zur Lehrkraftperspektive auf Schule und Unterricht ab. Denner & Gesenhues (2013) betonen, dass die Reflexionskompetenz im Rahmen schulpraktischer Studien gefördert werden kann. Studierende sollen idealerweise zu >reflective practitioners< (s. bereits Schön, 1987) werden. Es besteht demnach ein Bedarf entsprechende Lehrangebote zu implementieren, welche die geforderten Reflexionskompetenzen anbahnen und fördern.

Aus der Perspektive angehender Lehrkräfte fehlt es zu Beginn erster Praxisphasen oft an praxisbezogenen Hinweisen und sozial-interaktiven Kompetenzen zur Bewältigung von Unterrichtsschwierigkeiten (Lubitz, 2007). Studierende erleben häufig ein Gefühl der Verunsicherung, unzureichender Vorbereitung (Melnick & Meister, 2008) und haben Probleme bei der Anwendung des theoretischen Wissens im Unterricht (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Als eine Ursache hierfür wird oft der fehlende Praxisbezug in der universitären Ausbildung genannt (O'Neill & Stephenson, 2012). Die Vermittlung effektiver CM-Strategien zu einem frühen Zeitpunkt der Lehramtsausbildung soll dem entgegenwirken. Überdies sind effektive CM-Kompetenzen eine Ressource im Umgang mit Belastungen und wirken protektiv gegen Burnout (Brouwers & Tomic, 2000). Es besteht also ein Bedarf zur frühzeitigen Vermittlung handlungsbezogener Kompetenzen.

## **Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen an der TU Braunschweig**

An der TU Braunschweig gibt es im Bereich der Lehramtsausbildung einen hohen Anteil an Praxisphasen, welche zu einem frühen Zeitpunkt im Bachelorstudium stattfinden. Im Rahmen von „KoBB“<sup>2</sup> (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) wurden u.a. zusätzlich folgende Begleitstrukturen entwickelt und in das Praktikumsmodell der TU Braunschweig implementiert: Reflexionsseminare vor Beginn der ersten Praxisphase im zweiten Semester und CM-Veranstaltungen zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) nach dem dritten Semester.

### **Reflexionsseminar**

Im Zentrum steht hier der Aufbau der professionsbezogenen Identität. Vor Beginn der ersten schulischen Praxisphase wird ein Einführungsseminar zur Reflexion der Lehrkraft-Rolle sowie zur Profil- & Fachwahl angeboten. Das Seminar hat zum Ziel, Selbstreflexionskompetenzen hinsichtlich der eigenen Rolle als Lehrkraft bzw. der eigenen professionellen Identität, der Berufswahlentscheidung sowie der eigenen Lern- & Entwicklungsziele zu fördern.

---

<sup>2</sup> KoBB ist ein Teilprojekt des Projektes TU4Teachers, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom DLR und BMBF an der TU Braunschweig gefördert wird.

## **Ablauf und Inhalte des Reflexionsseminars**

Die Inhalte des Seminars wurden konzipiert auf Basis pädagogisch-psychologischer Forschungsbefunde zum Selbstkonzept und zu Selbstreflexionskompetenzen. Das Seminar ist in drei Themen- & Zeitblöcke aufgeteilt: Zunächst wird auf das Thema (berufliches) Selbstkonzept, Selbstreflexionskompetenzen und Einführung in reflexives Schreiben eingegangen. Da die „Bewusstmachung von Anteilen des Selbstkonzepts“ Voraussetzung ist, um den Prozess der Selbstreflexion anzuregen und damit Selbstreflexionskompetenzen zu fördern (Trager, 2012, S.27), stehen hierbei besonders theoretische Ausführungen zum Thema Selbstkonzept bezüglich des Wandels von der Schüler/innen- zur Lehrkraft-Rolle im Fokus. Darüber hinaus bearbeiten die Teilnehmenden schriftlich Arbeitsaufträge zu ihrem Selbstkonzept (fachliches, studentisches, zukünftiges berufliches Selbstkonzept). Die Ergebnisse werden in einem sog. Reflexionsbogen gesammelt, den die Studierenden einbehalten und der anderen nicht zugänglich ist. Diesem ersten Theorieblock folgt ein sog. „Open Space“, in dem die Teilnehmenden in Einzel- und Gruppenarbeit weitere Reflexionsaufgaben bearbeiten, die im Anschluss beispielhaft gemeinsam besprochen und diskutiert werden.

## **Praktikumsbegleitende Beratungseinheiten**

Als Bestandteil der im KoBB-Projekt zu etablierenden Beratungs- und Begleitstrukturen werden gemeinsam mit der Servicestelle Lehrerbildung der TU Braunschweig praktikumsbegleitend Beratungs-Sprechstunden angeboten zur Klärung von Fragen zum angestrebten Lehrer/innen-Beruf sowie zur Besprechung von Problemen oder möglichen Zweifeln an der Studienwahl und der gemeinsamen Entwicklung von Handlungsstrategien für weitere Praxisphasen.

## **Evaluation des Reflexionsseminars**

Es wird geprüft, inwieweit sich Teilnehmende des Tutoriums ( $n=204$ ) von einer Wartekontrollgruppe ( $n=152$ ) hinsichtlich ihrer Einsicht in Selbstreflexion (deutsche Version der Self Reflection Insight Scale, Grant, Franklin & Langford, 2002) unterscheiden. Erste Analysen zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der in der SRIS abgefragten Dimensionen Notwendigkeit von ( $F(1,152)=.164, n.s.$ ), Einsicht ( $F(1,152)=.107, n.s.$ ) und Engagement in Selbstreflexion ( $F(1,152)=.402, n.s.$ ). Auch wurden die Teilnehmenden im Anschluss an das Seminar

zur Zufriedenheit mit der Veranstaltung befragt; Items hierzu in Anlehnung an Hinsch & Pfingsten (2007). Die Teilnehmenden waren mittelmäßig zufrieden mit der Veranstaltung ( $M = 2.51$ ,  $SD = .92$ , fünfstufige Skala von 0 bis 5) und fühlten sich eher weniger gut auf das Praktikum vorbereitet ( $M = 2.1$ ,  $SD = 1.02$ ). Zudem wird mittels Prä-Post-Design evaluiert, inwieweit sich Teilnehmende des Seminars von der Wartekontrollgruppe hinsichtlich der schriftlichen Bearbeitung von Reflexionsaufgaben (angelehnt an Trepke & Fischer, 2012) unterscheiden. Dies wird aktuell qualitativ ausgewertet.

### **Classroom-Management-Training**

Da Lehramtsstudierende vor allem über Unsicherheiten auf der Handlungsebene klagen, sollte eine angemessene CM-Veranstaltung deutliche Handlungsanteile haben, ohne dabei die kognitive und emotionale Ebene zu vernachlässigen. Um Studierende auf das sechswöchige ASP vorzubereiten, wurde daher ein kognitiv-behaviorales Training zur Verbesserung der CM-Kompetenzen konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Strukturell basiert das Training auf bewährten Elementen aus Trainings der sozialen Kompetenz (Hinsch & Pfingsten, 2007; Uhde, 2015) und inhaltlich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der CM-Forschung (z.B. Emmer & Evertson, 2013; Kounin, 2006). Fokussiert werden insbesondere solche Bereiche, die für erste Praxisphasen relevant sind.

### **Ablauf und Inhalte des Trainings**

Das CMT besteht aus drei fünfstündigen Präsenzsitzungen und findet wöchentlich in Gruppen von maximal 15 Teilnehmenden unter Anleitung einer ausgebildeten Trainerin statt. Ein Onlinekurs dient zur Transferunterstützung der Trainingsinhalte in die Praxis und begleitet die Studierenden bis zum Ende des ASP. Das kognitiv-behaviorale Training enthält Elemente, die auf die Bewusstmachung sowie Veränderung der Kognitionen zielen sowie praktische Anteile, welche sich direkt auf die Handlungsebene beziehen. Aus forschungsmethodischen und kapazitären Gründen wurde für einen Teil der Studierenden ein alternatives Lehrveranstaltungsformat entwickelt: Ein webbasierter Literaturkurs.

## **Webbasierter Literaturkurs**

Teilnehmende des Literaturkurses erhalten über eine Lernplattform sieben wissenschaftlich fundierte Texte zum Thema Classroom-Management (z.B. Ophardt & Thiel, 2013), welche sich mit den Inhalten des Präsenztrainings decken und bearbeiten dazu insgesamt 13 Aufgaben innerhalb von acht Wochen. Der Workload entspricht dem der Teilnahme am Präsenztraining. Die Aufgaben enthalten Transfer- und Reflexionsaspekte und bieten größtenteils die Möglichkeit einer Peer-Review-Funktion zur Förderung des Austauschs untereinander.

## **Evaluation der CM-Veranstaltungen**

Zur Überprüfung der Wirksamkeit wurden das CMT und der Literaturkurs anhand von Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden in Bezug auf ihr CM-Wissen und ihre CM-Kompetenzen (Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013) zu fünf Messzeitpunkten evaluiert. Überdies wurde die Akzeptanz beider Lehrveranstaltungen jeweils direkt im Anschluss daran mit dem Feedbackbogen von Hinsch & Pfingsten (2007) erhoben. Studierende der ersten Kohorte wurden zufällig einer der folgenden drei Bedingungen zugewiesen: CMT ( $n=136$ ), Literaturkurs ( $n=91$ ) und einer Wartekontrollgruppe ( $n=71$ ), die das Training nach der Teilnahme am ASP absolvierte. Zum Post-Messzeitpunkt berichteten beide Interventionsgruppen höheres selbsteingeschätztes CM-Wissen und höhere selbsteingeschätzte CM-Kompetenzen als Teilnehmende der unbehandelten Kontrollgruppe. Teilnehmende des Präsenztrainings wiesen dabei signifikant günstigere Werte als Teilnehmende des Literaturkurses und der Wartekontrollgruppe bezogen auf selbsteingeschätzte Kompetenzen und selbsteingeschätztes Wissen in den folgenden Bereichen auf: Regeln, Störungsintervention und Klarheit des Handlungsprogramms (vgl. Hannemann, Uhde & Thies, in Vorbereitung). Da die Studierenden durch die Teilnahme an den CM-Veranstaltungen besser auf das ASP vorbereitet werden sollten, wurden sie direkt vor Praktikumsbeginn erneut befragt (T3). Bezüglich des selbsteingeschätzten CM-Wissens zeigen einfaktorielle Varianzanalysen zu T3 signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen für die Bereiche Störungsintervention, Regeln,  $F(2, 220) = 44,44, p < .001$ , Prozeduren,  $F(2, 220) = 16,66, p < .001$ , Klarheit des Handlungsprogramms,  $F(2, 220) = 3,56, p = .030$ , Umgang mit Konflikten unter Schüler/innen,  $F(2, 220) = 6,62, p = .002$ , Arbeitsbündnis mit Schüler/innen,  $F(2, 220) = 8,58, p < .001$  und Zeitmanagement,  $F(2, 220) = 3,88, p = .022$ . Bezüglich der

selbsteingeschätzten CM-Kompetenzen zeigen einfaktorielle Varianzanalysen zu T3 signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen für die Bereiche Störungsausmaß,  $F(2, 218) = 3,82, p = .023$ , Regeln,  $F(2, 218) = 6,64, p = .002$ , Gruppenmobilisierung,  $F(2, 218) = 3,97, p = .020$ , Störungsintervention,  $F(2, 218) = 7,43, p = .001$ , Arbeitsbündnis mit den Schüler/inne/n,  $F(2, 218) = 3,19, p = .043$ . In Bezug auf die Akzeptanz gaben Teilnehmende der Trainingsgruppe signifikant häufiger als Teilnehmende des Literaturkurses an, dass sie zufriedener mit der Intervention waren ( $t(177) = -2.78, p = .006, d = 0.4$ ), dass sich ihr Verhalten und ihre Einstellung durch die CM-Veranstaltung geändert hat ( $t(177) = -3.47, p = .001, d = 0.5$ ), dass sie mit sich selbst zufriedener sind ( $t(177) = 3.02, p = .003, d = 0.5$ ), dass sie durch die CM-Veranstaltung sicherer geworden sind ( $t(177) = 2.79, p = .006, d = 0.4$ ) und dass sie sich durch die CM-Veranstaltung gut auf das ASP vorbereitet fühlen ( $t(177) = 4.22, p < .001, d = 0.6$ ) (vgl. Hannemann, Uhde & Thies, in Vorbereitung).

## Fazit

Die Akzeptanz- & Zufriedenheitswerte für das Reflexionsseminar zeigen, dass das Format der Veranstaltung und möglicherweise auch die Platzierung (vor Beginn der ersten schulischen Praktika) diskussionswürdig sind. Auch die inhaltlichen Schwerpunkte, insbesondere das Thema Selbstkonzept und eigene Rolle als zukünftige/r Lehrer/in, also Themen, die die eigene Person direkt betreffen, können womöglich den in der Abschlussbefragung z.T. erläuterten Widerstand gegen die Veranstaltung erklären. Mehr Aufschluss darüber, inwiefern sich dieses Lehrformat zur Anbahnung von Reflexionskompetenzen eignet, wird die qualitative Auswertung der Reflexionsaufgaben ergeben. Auch wird der Einsatz der Skala zur Einsicht in Selbstreflexion (SRIS) für zukünftige Kohorten überdacht, da die Skala in der jetzigen Form möglicherweise zu wenig bereichsspezifisch ist und in erster Linie die generelle Einsicht in Selbstreflexion abfragt (Kohlmeyer, 2016). Eine Adaption der Skala hinsichtlich einer Abfrage der Reflexion über den Rollenwechsel von Schüler/in zu Lehrer/in im Studienverlauf ist angedacht. Die vorgestellten Lehrformate eignen sich zum Aufbau selbsteingeschätzten Wissens und selbsteingeschätzter Kompetenzen im Bereich des Classroom-Managements und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Etablierung einer durchgehenden Begleitstruktur im Lehramtsstudium vom ersten bis zum dritten Semester. Im Prä-Post-Vergleich konnte die Trainingsgruppe den stärksten

Zuwachs im Vergleich zur Literaturkursgruppe und zur Wartekontrollgruppe verzeichnen. Zum Follow-up-Messzeitpunkt vor Beginn des Praktikums fanden sich ebenso Unterschiede beider Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe. Insgesamt fiel die Akzeptanz des CMT deutlich positiver aus als die des Literaturkurses. Die eingangs ausgeführten Unsicherheiten angehender Lehrkräfte zu Beginn erster Praxisphasen zu reduzieren, scheint insbesondere durch die Teilnahme am Training zu gelingen. Über die Selbstauskünfte hinaus, wäre es sinnvoll, zu überprüfen inwiefern sich durch die Trainingsteilnahme ebenfalls beobachtbare Fortschritte in der Performanz erzielen lassen.

## Literatur

- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Bolle, R. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 59-119). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9<sup>th</sup> ed.). Boston, Mass.: Pearson.
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30, 821-835.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (in Vorbereitung). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- 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.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Verfügbar unter:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) (abgerufen am 16.07.2018).
- Kolbe, F-U. & Combe, A. (2004). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung* (S. 853-877). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Lubitz, I. (2007). Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf: *Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerausbildung*. Hamburg: Kovac
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131-1143.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Piwowar, 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.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios*. Unveröffentlichte Dissertation, Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, Zentralinstitut für Lehr-Lernforschung.

- Trepke, F. & Fischer, C. (2012). Was Dokumentationen von Lehrkräften über ihren Professionsentwicklungsprozess erkennen lassen - am Beispiel des Programms SINUS an Grundschulen. In M. Kobarg, C. Fischer, I.M. Dalehefte, F. Trepke, M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten: Strategien und Methoden* (S. 163-180). Münster: Waxmann.
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig, Braunschweig.