pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Dann, Hanns-Dietrich; Humpert, Winfried

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - Grundlagen und neue Entwicklungen

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 215-226

urn:nbn:de:0111-opus-38304

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Jahrgang 48 - Heft 2
März/April 2002

Inhaltsverzeichnis

Essay

Fritz Osterwalder
Methode: Technologie und Erlösung 151

Thema: Training des Lehrerhandelns

Norbert Havers/Andreas Helmke
Training des Lehrerhandelns
Einführung in den Thementeil 171

Norbert Havers/Susanne Toepell
Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen
Sprachraum 174

Hans Gerhard Klinzing
Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfundreißig
Jahre Forschung 194

Hanns-Dietrich Dann/Winfried Humpert
Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue
Entwicklungen 215

Diethelm Wahl
Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? 227

Weitere Beiträge

Hermann J. Forneck
Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung 242

Hartmut Ditton
Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik 262

Andreas Flitner
Wilhelm von Humboldt – Neuere Forschung und interpretierende Literatur 287

Besprechungen

Karl-Heinz Arnold
Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie
Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie
Gerd Mietzel: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens
Norbert M. Seel: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen
Christoph Perleth/Albert Ziegler (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder
Bernd Rosemann/Sven Bielski: Einführung in die Pädagogische Psychologie 298

Alois Suter
Christian Rittelmeyer/Michael Parmentier: Einführung in die pädagogische Hermeneutik 307

Rebekka Horlacher
Eckart Liebau (Hrsg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe 310

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 315

Content

Essay

Fritz Osterwalder
Method: Technology and Salvation 151

Topic: Training of Teacher Behavior

Norbert Havers/Andreas Helmke
Training of Teacher Behavior – an introduction 171

Norbert Havers/Susanne Toepell
Training Methods In Teacher Education In German-speaking Countries 174

Hans Gerhard Klinzing
How effectiv is micro-teaching? A survey of fiftythree years of research 194

Hanns-Dietrich Dann/Winfried Humpert
The Konstanz Training Model (KTM) – Fundamental Principles and Recent Developments 215

Diethelm Wahl
With Training from Inert Knowledge to Competent Acting?..... 227

Further Contributions

Hermann J. Forneck
Self-directed Learning and Modernization Imperatives in Adult and in Further Education 242

Hartmut Ditton
Teachers and Teaching From the Students' Perspective. Results of a study carried out in math instruction 262

Andreas Flitner
Wilhelm von Humboldt – Recent Research and Interpretations 287

Book Reviews 298
New Books..... 315

Hanns-Dietrich Dann/Winfried Humpert

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen

Zusammenfassung: *Das KTM wird als primär- und sekundärpräventives Programm seit 1987 im deutschsprachigen Raum eingesetzt, um die Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrpersonen im Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten zu erhöhen. Zum Aufbau bereichsspezifischen Expertenwissens und -könnens liegt der Ansatzpunkt – unter Berücksichtigung systemischer Gesichtspunkte – sowohl auf der kognitiven Ebene (Optimierung Subjektiver Theorien) als auch auf der Verhaltensebene (Einüben neuer Verhaltensmuster). Als Weiterentwicklung liegt nun das Kurztraining ‚KTM kompakt' vor.*

Ein Thema, das die Schulen seit Jahrzehnten beschäftigt und das auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen zum Problem geworden ist, betrifft den Komplex Aggression, Gewalt und Konflikt. Im schulischen Bereich wurden die Forschungen dazu seit den 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts intensiviert. Heute liegen nicht nur eine Reihe von Ergebnissen über Verbreitung, Entstehung, Folgen und Bewältigungsmöglichkeiten einschlägiger Phänomene und Probleme vor, sondern auch zahlreiche Programme, Modelle und Materialien, die in der Schulpraxis eingesetzt werden können (vgl. z.B. Schubarth 2000). Dabei lassen sich vom primären Ansatzpunkt her schülerbezogene, lehrerbezogene und schulbezogene Programme unterscheiden. Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) gehört schwerpunktmäßig zu den lehrerbezogenen Programmen: Es ist darauf gerichtet, die Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrpersonen im Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten, mit schwierigen Interaktionssituationen und mit interpersonellen Konflikten zu erhöhen. Unter der Zielsetzung einer Verminderung von aggressiven Auseinandersetzungen bei den Schülern handelt es sich um ein indirektes Vorgehen (Wild/Hofer/Pekrun 2001, S. 268). Zunehmend wird das KTM auch außerhalb der Schulen in erzieherischen und helfenden Berufsfeldern sowie in der Bildungsarbeit eingesetzt.

In allen Anwendungsbereichen liegt die Stoßrichtung des KTM auf primär- und sekundärpräventiven Maßnahmen, also auf der Vorbeugung, bevor es zu massiveren Störungen kommt, und auf der besseren Bewältigung alltäglicher Probleme; es ist nicht geeignet zur Intervention bei gravierenden Problemen, zur Verhütung von Rückfälligkeit oder zur (Re-)Sozialisierung besonders problembelasteter Personen. Im schulischen Bereich ist das KTM für alle Lehrpersonen und Schulen gedacht, die eine Verbindung von Unterrichten und Erziehen anstreben. Dazu bietet es Expertenwissen und praktisch an-

wendbare Methoden an, die theoretisch und empirisch begründet sind und in Auseinandersetzung mit der Praxis entwickelt und erprobt wurden. Somit kann es auch als Baustein zur Professionalisierung des Lehrerberufs verstanden werden.

1. Entstehungsgeschichte

Das KTM wurde ursprünglich im Rahmen des Forschungsprojekts „Aggression in der Schule" entwickelt, das von 1978 bis 1985 am Sonderforschungsbereich 23 ‚Bildungsforschung' der Universität Konstanz und bis 1987 als Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde. Dabei ging es um die Subjektiven Theorien (die beruflichen Alltagstheorien) von Lehrkräften zur Aggressions- und Störungsproblematik in der Schule, um ihre Struktur und vor allem um ihre Funktion, die sie für das berufliche Alltagshandeln der Lehrkräfte haben (s. zusammenfassend Dann 1990). Schon damals hielten in unseren Befragungen 80 bis 90% der Lehrpersonen Aggression und Gewalt für ein gravierendes praktisches Problem an unseren Schulen.

Während der zweiten Projekthälfte wurde besonderes Gewicht darauf gelegt, grundlegende wissenschaftliche Ergebnisse schulrelevanter Forschung auch für die Schulpraxis nutzbar zu machen. Nachdem der Nachweis gelungen war, dass bestimmte Formen des subjektiv-theoretischen Wissens zur Handlungssteuerung herangezogen werden (zusammenfassend Dann 2000), wurden konkrete Möglichkeiten zur Veränderung dieser handlungsleitenden Subjektiven Theorien und des entsprechenden Handelns erprobt. Die Leitidee dabei war, wissenschaftlich gewonnenes pädagogisch-psychologisches Wissen so aufzubereiten und an Laien weiterzugeben, dass diese in die Lage versetzt werden, ihre Probleme eigenverantwortlich zu lösen. Im letzten Projektjahr (1987) konnte nach mehrjähriger Erprobung und Evaluation das KTM veröffentlicht werden. Es umfasst das Trainingshandbuch (Band 1, Tennstädt u.a. 1987/1995), eine Einführungsbroschüre (Tennstädt u.a. 1987/1994) sowie drei Begleitbände, nämlich eine Gesamtbeschreibung mit erster empirischer Evaluation (Band 2, Tennstädt 1987/1991), eine größere empirische Evaluation (Band 3, Tennstädt/Dann 1987/1992) und ein Handbuch für Multiplikatoren (Band 4, Tennstädt 1987/1992). 1990 wurde eine überarbeitete und erweiterte Auflage des Trainingshandbuchs vorgelegt (letzter Nachdruck Tennstädt u.a. 1995). Inzwischen haben viele tausend Lehrpersonen in den deutschsprachigen Ländern mit dem KTM gearbeitet.

Mit den Jahren erschien jedoch eine Anpassung des Programms an neue Entwicklungen und Anforderungen der Praxis erforderlich. Vor allem wurde das Trainingshandbuch (Band 1) für die Bedürfnisse der Praxis vielfach als

zu umfangreich empfunden und der Wunsch nach einer Kurzversion immer wieder an die Autoren heran getragen. Deshalb wurde das ‚KTM kompakt' entwickelt, das sich als Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe versteht (Humpert/Dann 2001). Aufgrund der bisherigen Trainingserfahrungen – auch mit verschiedenen Varianten des Trainings – wurden die effektivsten Trainingsteile mit Originalbeispielen aus der Praxis weiterentwickelt und durch zahlreiche neue Übungen ergänzt. Die bewährte Methodik (Tandem-Prinzip, Anknüpfen an beruflichen Alltagstheorien, wechselseitige Beobachtung, siehe unten) wurde jedoch in einer für die Praxis vereinfachten Form beibehalten.

2. Theoretische Grundlagen

Grundlegend für das KTM ist eine systemische Sichtweise. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es bei Aggressionen, Störungen und Konflikten immer um das Zusammenwirken von Teilen in einem Ganzen und um komplexe Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge geht. Im vorliegenden Kontext erscheint jedoch eine Allgemeine Systemtheorie wenig hilfreich, vielmehr sind die spezifischen Merkmale und Prozesse sozialer Systeme relevant. Sie können hier nur knapp angedeutet werden (vgl. z.B. von Cranach 1992; Humpert/Dann 2001, Kap. 1.3; König/Volmer 1996). Die Elemente sozialer Systeme (etwa einer Schulklasse oder einer Schülergruppe) sind die darin handelnden Personen. Dabei ist die hierarchische Organisation zu beachten: Die wechselseitige Beeinflussung der handelnden Personen im schulischen Unterricht ist in Systeme höherer Ordnung eingebunden (die jeweilige Schule, das Schulsystem, die Nachbarschaft, die Gemeinde etc.) und diese verschiedenen Systemebenen beeinflussen sich ihrerseits gegenseitig. Die beteiligten Personen lassen sich als (Sub-)Systeme auffassen, bei denen wiederum Teilsysteme der Persönlichkeit (nämlich sensorische, kognitive, emotionale, motivationale, motorische Teilsysteme) unterscheidbar sind. Das Zusammenwirken der personalen Teilsysteme ermöglicht die hierarchisch-sequenzielle Regulation von Handlungen der betreffenden Personen.

Will man nun das Handeln einzelner Personen im System verbessern, so eröffnet diese systemische Betrachtung eine Reihe von Einsichten und Ansatzmöglichkeiten für den Trainingsprozess (vgl. Humpert/Dann 2001, Kap. 1.3, Kap. 4 und Kap. 6), wie z.B.:

- Einbindung des KTM in ein pädagogisches Gesamtkonzept, etwa im Rahmen eines Programms zur Schulentwicklung oder zur schulinternen Lehrerfortbildung (vgl. Miller 1990);

- Entwicklung eines positiven Sozialklimas und einer kreativen Lernkultur;
- Beachtung der relativen Autonomie aller beteiligten Personen, auch der Schüler als ‚proaktive Lerner';
- Einbeziehung der Zusammenhänge zwischen Interaktionsproblemen und didaktischer Unterrichtsqualität;
- systematisches Training von problematischen Teilaspekten der Handlungsprozesse.

Zentraler Bezugspunkt für das Training mit dem KTM sind die handlungssteuernden Subjektiven Theorien der Trainierenden (vgl. z.B. Dann 2000; Groeben u.a. 1988). Die Wirkungsweise des Trainings lässt sich in diesem theoretischen Kontext auf drei Prinzipien der Modifikation Subjektiver Theorien und des entsprechenden Handelns zurückführen (ausführlicher Dann 1994; vgl. auch Wahl 2000):

1) Das bei einer Trainingsperson (z.B. einer Lehrkraft) bereits vorhandene, in großen Teilen verdichtete subjektiv-theoretische Wissen (z.B. über Schüleraggressionen im Unterricht und das eigene Handeln in solchen Situationen) muss soweit wie möglich expliziert werden. Aufgrund jahrelanger Ausbildung und Praxiserfahrung ist es zumeist sehr reichhaltig und als ‚Erfahrungsschatz' insgesamt durchaus nützlich für das Handeln. Doch enthält es auch Wissensbestandteile und routinierte Handlungsentscheidungen und -abläufe, die zu Problemen führen und die ebenfalls bewusst zu machen sind.
   Im Training geschieht dies über gezielte Beobachtung des realen Handelns durch den Tandempartner in der Ernstsituation und anschließendes Feedback, durch gemeinsame Rekonstruktion problematischer Situationen sowie durch Perspektivenwechsel, nämlich die Auseinandersetzung mit der Sichtweise des Tandempartners und der Schüler.
2) Das rekonstruierte individuelle Wissen ist mit neuem Wissen zu konfrontieren. Dieses steht teilweise bei Kollegen und teilweise als pädagogisch-psychologisches Wissen bereit, wie es durch die entsprechenden Disziplinen der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung erarbeitet wurde. Bei diesem Vermittlungsprozess kommt es zum Austausch und zur Veränderung individueller Theoriebestandteile. Damit die neuen Wissensbestände handlungswirksam werden können, müssen sie in das bestehende Wissen integriert werden.
   Im Training werden einerseits die Erfahrungsschätze und Problemlösekapazitäten der Tandempartner aktiviert, andererseits wird in den Trainingsunterlagen handlungsbezogenes Expertenwissen zum Problembereich Aggressionen und Störungen angeboten. Die Trainierenden setzen

sich damit auseinander und entwickeln auf dieser Basis individuelle Handlungsmöglichkeiten für eigene Problemsituationen.

3) Diese Veränderungsprozesse müssen in praktisch relevanter Weise ablaufen. Deshalb sind gezielt Situationen aufzusuchen, in denen sich das neue Wissen bewähren kann, damit seine Brauchbarkeit auch persönlich erfahren wird. Nach Bewährung und Einübung kann es wieder zur Routinisierung der nunmehr verbesserten Entscheidungsprozesse und Handlungsvollzüge und damit zur Verdichtung des neuen Wissens kommen.
   Im Training werden konkret geplante neue Handlungen zunächst im Rollenspiel simuliert und anschließend im eigenen Unterricht in Anwesenheit des Tandempartners erprobt und schließlich eingeübt. Unerwünschte Reaktionen, die auf eingefahrenem Routinehandeln beruhen, werden dabei gezielt unterbrochen.

Die damit in Gang gesetzten Lernprozesse können durch Lernen in Gruppen, in denen sich mehrere Tandems zum Erfahrungsaustausch treffen, wesentlich unterstützt werden, sei es in geleiteten Trainingsgruppen oder auch im Rahmen eigenständiger kollegialer Praxisberatung (vgl. Wahl 2000). Durch das dargestellte dreischrittige Verfahren kann vermieden werden, dass lediglich ‚träges Wissen' (Renkl 1996) angesammelt wird, das zur Handlungssteuerung in der realen Alltagssituation kaum geeignet ist, oder dass sich eine ‚Kluft zwischen Wissen und Handeln' (Mandl/Gestenmaier 2000) auftut. Anders als in vielen Fortbildungsveranstaltungen finden die Lernprozesse hier letztlich in dem situativen Kontext statt, in dem sie auch benötigt werden, nämlich im beruflichen Alltag (so genanntes situiertes Lernen). Die Änderung der kognitiven Grundlagen des Unterrichts- und Erziehungshandelns wird verknüpft mit einer direkten Verbesserung der Handlungskompetenz und berücksichtigt dabei auch Schwierigkeiten der konkreten Handlungsausführung (vgl. Rheinberg/Bromme 2001, S. 329).

Unter dem Gesichtspunkt der Expertiseforschung geht es um die Entwicklung und den Aufbau bereichsspezifischen Wissens und Könnens. Lehrerexperten, die in mehrkriterialer Weise erfolgreichen Unterricht halten, zeichnen sich dadurch aus, dass sie über ein spezifisches professionelles Wissen verfügen, das ihrem beobachtbaren Können zugrunde liegt und dieses erst ermöglicht (zusammenfassend Bromme 1997; Dann 2000): Das KTM zielt deshalb sowohl auf die kognitive Ebene (Wahrnehmen, Kategorisieren, Bewerten, Erklären, Ziele strukturieren) als auch auf die Verhaltensebene (Erproben und Einüben neuer Verhaltensmuster) der Handlungsprozesse. Dabei wird den Lehrpersonen ein hoher Grad an Gestaltungsmöglichkeit des Trainings eingeräumt, um ihr bereits entwickeltes Expertenwissen optimal zu nutzen.

3. Durchführung

Grundsätzlich erfolgt das Training mit dem KTM in acht aufeinander folgenden Schritten (Humpert/Dann 2001, Kap. 2). Sie werden in der Praxis nicht immer vollständig durchlaufen, die Logik des Vorgehens sollte aber stets beibehalten werden:

1) *Bildung eines Tandems:* Zwei gleichberechtigte Kollegen, die an der selben Schule unterrichten, schließen sich zusammen und trainieren gemeinsam. Diese soziale Stützkomponente hat sich als außerordentlich wirksam erwiesen: Sie durchbricht die für Lehrpersonen ebenso typische wie problematische Situation des ‚Einzelkämpfers', erhöht die Trainingsmotivation, stärkt die Selbstsicherheit, sensibilisiert für problematische Unterrichtsprozesse, vermittelt neue Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten und erhöht den subjektiven Verpflichtungsgrad für tatsächliche Verhaltensänderungen. Freiwilligkeit, Sympathie und Gleichberechtigung der Tandempartner sind dabei unerlässliche Voraussetzungen.
2) *Unterrichtsbesuch mit systematischer Beobachtung:* Die eigentliche Trainingsarbeit beginnt damit, dass eine Lehrkraft die andere in ihrem Unterricht besucht und problematisch erscheinende Situationen protokolliert. Als Hilfe dient ein Protokollbogen, in dem die zeitliche Abfolge der Lehrer-Schüler-Interaktionen festgehalten werden kann. Die Schüler sollten über das Trainingsvorhaben informiert werden; sie reagieren in aller Regel positiv darauf und sind auch selbst bereit, Mitverantwortung für eine Verbesserung des Unterrichtsklimas zu übernehmen.
3) *Gemeinsame Rekonstruktion einer Problemsituation:* Möglichst unmittelbar nach dem Unterrichtsbesuch führt die beobachtende Lehrkraft ein kurzes Interview über eine oder auch mehrere Problemsituationen mit der Kollegin oder dem Kollegen durch. Diese Befragung richtet sich z.B. auf den genauen Ablauf, die vermutlichen Beweggründe und Absichten der beteiligten Schüler, die von der Lehrkraft selbst verfolgten Ziele und vergleichbare Situationen mit anderem Verlauf. Die Antworten bilden die Grundlage für die Explikation und Darstellung des äußeren (beobachtete Verhaltensweisen) und inneren Geschehens (Gedanken, Absichten und Gefühle) bei den am Konflikt Beteiligten aus der Sicht der Lehrperson in einem übersichtlichen Schaubild. Dies führt häufig dazu, dass bereits hier nach neuen Handlungsmöglichkeiten gesucht wird. Vor allem dient diese Rekonstruktion der Subjektiven Theorie der Lehrkraft der Auswahl von Trainingsbausteinen, die zur Problembewältigung beitragen können.
4) *Bearbeitung eines Trainingsbausteins:* In diesem Schritt wird die Subjektive Theorie der trainierenden Lehrperson mit wissenschaftlich begründetem

Expertenwissen konfrontiert. Dieses stammt v.a. aus der schulbezogenen Aggressions- und Konfliktforschung, aus der funktionalen und kognitiven Verhaltenstheorie, der kognitiven Theorie interaktiven Handelns, der sozialpsychologischen Gruppendynamik und der Kommunikationstheorie. Über Praxisbeispiele und Übungen werden die Trainierenden zur aktiven Auseinandersetzung mit den jeweiligen Konzepten und Zusammenhängen angeregt und neue Handlungsmöglichkeiten ins Blickfeld gerückt. Das KTM schreibt jedoch keinerlei Handlungen vor. Jede Lehrperson entscheidet autonom, ob und welche Handlungsalternativen ihr attraktiv genug erscheinen, um im eigenen Unterricht eingesetzt zu werden.

Das KTM kompakt enthält fünf grundlegende Trainingseinheiten, die modulartig unabhängig voneinander nach individueller Schwerpunktsetzung trainiert werden können:

Baustein 1: Beobachten und Unterscheiden, Bewerten und Verstehen
Baustein 2: Kausale und finale Erklärungen: Ursachen und Ziele
Baustein 3: Kommunikation verbessern
Baustein 4: Zeit gewinnen
Baustein 5: Handlungsspielraum erweitern.

Für ein weitergehendes, vertieftes Training stehen zehn Trainingselemente (wiederum als fakultative Module) im Trainingshandbuch (Band 1) zur Verfügung, die systematisch an den vier Teilphasen eines Handlungsprozesses ansetzen (Situations- und Handlungsauffassung, Handlungsausführung und Handlungsergebnisauffassung). Das umfassendste Trainingselement F2 vermittelt fünf Handlungsstrategien, denen insgesamt 27 konkret beschriebene Maßnahmen zugeordnet sind.

5) *Erprobung einer neuen Verhaltensweise im Unterricht:* Hier geht es darum, neue Handlungsmöglichkeiten auszutesten. Das Rollenspiel ist eine bewährte Technik, solche Möglichkeiten zu präzisieren und weniger angemessene Lösungen auszuscheiden. Sobald eine neue Handlung konkret geplant ist, wird sie im eigenen Unterricht bei passender Gelegenheit angewendet. Der Tandempartner ist anwesend und protokolliert das Geschehen erneut auf dem Beobachtungsbogen.
6) *Überprüfung der Wirksamkeit:* In einem ausführlichen Auswertungsgespräch konzentrieren sich die Partner darauf, ob die geplante Handlungsalternative umsetzbar war und wie die Schüler darauf reagiert haben. Daraus sind Konsequenzen für die weitere Trainingsarbeit und für das Einüben bewährter Handlungen zu ziehen.
7) *Platzwechsel auf dem Tandem:* Die Schritte 1 bis 6 werden mit vertauschten Rollen wiederholt. Dies festigt die Zusammenarbeit, weil die für ein gutes Tandem notwendige Symmetrie hergestellt wird. Der Trainingserfolg wird durch diesen Wechsel deutlich positiv beeinflusst.

8) *Training in der Gruppe:* Die beste Unterstützung für ein trainierendes Tandem stellt eine begleitende Trainingsgruppe von Lehrkräften aus verschiedenen Schulhäusern dar. Sie trifft sich in Abständen von etwa sechs Wochen, tauscht Erfahrungen aus und berät über auftretende Probleme oder Krisen in der Tandemarbeit. Mit professionell betreuten Trainingsgruppen (z.B. durch Schulpsychologen, Beratungslehrer, Lehrkräfte der schulinternen Erziehungshilfe oder eigens geschulte Multiplikatoren) liegen besonders positive Erfahrungen vor (Humpert/Schildknecht 1995).

Im Verlauf eines Trainings werden die verschiedenen Schritte (v.a. 2 bis 6) mehr oder weniger ausführlich mehrfach durchlaufen. Als Einstieg wird ein gegenseitiger Unterrichtsbesuch empfohlen, nach dem dann die Partner entscheiden können, ob sie ein gemeinsames Training in Angriff nehmen wollen. Solche ersten Erfahrungen verlaufen jedoch in aller Regel positiv, sodass es meist zum weiteren Training kommt. Der zeitliche Umfang kann sehr unterschiedlich sein. Wir schlagen zunächst etwa ein ‚24-Stunden-Training' vor, das im Verlauf von drei bis vier Monaten bei einem wöchentlichen Zeitbedarf von ein bis zwei Stunden durchgeführt werden kann. Über mögliche weitergehende Trainingsarbeit kann anschließend entschieden werden. Je umfassender das Handlungsrepertoire einer Lehrperson erweitert werden soll, desto intensiver und längerfristiger muss gearbeitet werden. Möglicherweise in Jahren eingefahrene Unterrichtspraxis kann nicht von heute auf morgen verändert werden. Fortbildungskurse, Wochenendseminare u.Ä. mögen subjektiv befriedigend verlaufen und können ein KTM-Training sehr gut anstoßen und vorbereiten, für sich allein werden sie allerdings kaum zu tatsächlichen Handlungsänderungen führen.

4. Grundprinzipien des KTM

Die wichtigsten Grundprinzipien des KTM sollen noch einmal zusammenfassend im Überblick dargestellt werden:

1) Arbeit ‚vor Ort' an der eigenen Schule und im eigenen Unterricht (evtl. im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildung oder Unterrichtsentwicklung bzw. Schulentwicklung).
2) Individualisierte Selbsthilfe in Kooperation mit einer Kollegin oder einem Kollegen (Tandem-Prinzip) und im größeren Team (geleitete Trainingsgruppe oder kollegiale Praxisberatung).
3) Basis des Trainings sind die persönlichen (Subjektiven) Theorien der Lehrpersonen (kein ‚objektives' Richtig oder Falsch von Handlungen).

4) Beobachten und Bewusstmachen von störenden Interaktionsabläufen durch wechselseitige Unterrichtsbesuche, Auswertungsgespräche und Rekonstruktion von schwierigen Situationen.
5) Perspektivenwechsel und Auseinandersetzung mit alternativen Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten.
6) Expertenwissen aus wissenschaftlichen Theorien und Befunden wird innerhalb der Trainingsbausteine und Trainingselemente mit den Subjektiven Theorien konfrontiert.
7) Handlungsalternativen werden anhand konkreter Trainingsübungen, im Rollenspiel und im eigenen Unterricht erprobt.
8) Den Lehrpersonen werden Handlungen vorgeschlagen, aber nicht vorgeschrieben; sie behalten die freie Entscheidung über ihr Handeln in allen Situationen.

Im Kern geht es darum, das bei Lehrpersonen bereits vorhandenes Wissen und bestehende Routinen und Erfahrungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen, Schüleraggressionen und Konflikten gezielt zu aktivieren, um konkrete Anregungen im realen Handlungsfeld gezielt weiterzuentwickeln und dadurch schließlich ein Umlernen zu ermöglichen.

5. Evaluation

Die Wirkungen eines Trainings mit dem KTM sind an den Zielen zu messen, die mit diesem Programm erreicht werden sollen. Dies sind Verbesserungen v.a. in drei Bereichen:

1) Erhöhung der Selbst- und Sozialkompetenz bei den Lehrpersonen durch Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten.
2) Abbau von Störungen und Aggressionen zugunsten von kooperativen und konstruktiven Umgangsformen in der Klasse.
3) Verminderung von zwischenmenschlichen Belastungen und Steigerung des Wohlbefindens bei der Lehrperson und den Schülern.

Über die Auswirkungen des KTM-Trainings liegen eine Reihe durchweg sehr positiver Berichte von Trainingsteilnehmern vor. In verschiedenen Umfragen bei größeren Teilnehmergruppen in Baden-Württemberg, wo das KTM über viele Jahre hinweg durch Schulämter flächendeckend eingesetzt wurde, berichten durchschnittlich etwa 85% der Lehrkräfte, das Training sei für ihre Unterrichtstätigkeit hilfreich gewesen. Da es sich hierbei jedoch nicht um methodisch kontrollierte Befragungen handelt, können diese Angaben nur ein grober Anhaltspunkt sein.

Die Autoren haben eine kleinere Evaluationsstudie (Tennstädt 1987/1991) und eine größere empirische Evaluation durchgeführt, bei der ein thematisch ähnlicher, traditioneller Lehrgang als Vergleichsgruppe diente (Tennstädt/ Dann 1987/1992). Die erstgenannte Arbeit beinhaltet eine Intensivstudie mit fünf Lehrkräften, die ein mehrwöchiges KTM-Training absolvierten, und ihren Klassen. Die Daten wurden sowohl bei den Lehrern erhoben (psychometrische Skalen und Rekonstruktion der Subjektiven Theorien mittels ILK-HA, Dann/Barth 1995) als auch bei den Schülern (Unterrichtsklima-Skalen bezogen auf Lehrer- und Schülerverhalten) sowie durch systematische Unterrichtsbeobachtung (nach BAVIS, Humpert/Dann 1988). Die größere Untersuchung umfasst 37 Lehrkräfte, die mehrere Monate mit dem KTM arbeiteten, sowie 22 Lehrkräfte in der Vergleichsgruppe. Hier wurden psychometrische Variablen einschließlich Klimaskalen bei Lehrkräften und Schülern erhoben. In beiden Untersuchungen liegen Daten vor dem Training (T1), nach dem Training (T2) und nach dem Training retrospektiv für den Zustand vor dem Training (T1R) sowie Daten unausgelesener Vergleichsstichproben (ohne Training) vor. Bei einer großen Zahl von Variablen ergaben sich signifikante Veränderungen in der erwarteten Richtung.

Auswirkungen auf die Lehrkräfte:

- Sie fühlen sich besser in der Lage, mit Unterrichtskonflikten umzugehen, haben den Eindruck, über mehr und bessere Reaktionsmöglichkeiten zu verfügen und einen größeren Einfluss auf Art und Häufigkeit von Unterrichtskonflikten auszuüben. Sie gehen derartige Situationen aus ihrer Sicht aktiver an.
- Sie benutzen nach eigenen Angaben weniger punitive (Drohen, Strafen, Herabsetzen) und neutrale Maßnahmen (Beobachten/Ignorieren, Mahnen, Abbrechen) im Unterricht und setzen vermehrt integrative Maßnahmen ein (Einfühlen, Integrieren, Ermutigen, Kompromiss vorschlagen).
- Diese Veränderung des Lehrerverhaltens aus Sicht der Trainierenden wird auch durch die objektive Unterrichtsbeobachtung bestätigt.
- Die Ziele ‚erzieherische Beeinflussung' und ‚langfristige Verminderung der Störung und Aggression' werden subjektiv genauso bedeutsam wie das Ziel ‚sofortige Unterrichtsfortsetzung', welches an Bedeutung verliert.

Auswirkungen auf die Schüler:

- Die Mitarbeit der Schüler und ihre Freude am Unterricht steigen, Aggressionen sinken sowohl aus der Sicht des Lehrers als auch nach Angaben der Schüler.
- Die Verminderung der Unterrichtskonflikte bzw. des Störungspegels in der Klasse wird auch durch die objektive Unterrichtsbeobachtung bestä-

tigt. Dagegen konnte die Abnahme des (hier allerdings selten auftretenden) aggressiven Schülerverhaltens in der Beobachtung statistisch nicht gesichert werden.

- Die Schüler sind der Meinung, stärkeren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung zu haben.
- Die Wahrnehmung der Schüler für unterschiedliches Lehrerverhalten wird geschärft. Schüler lernen, einen ‚KTM-Lehrer' von einem ‚Nicht-KTM-Lehrer' zu unterscheiden. Dies ist im Regelfall für den ‚KTM-Lehrer' positiv, kann aber andere Kollegen unter Druck setzen.

Wünschenswert wären weitere Untersuchungen v.a. darüber, inwieweit positive Effekte auch längerfristig – je nach differenziellen Bedingungen – erhalten bleiben, wieder verloren gehen oder sich sogar verstärken. Doch aufgrund der bisherigen Ergebnisse lässt sich bereits begründet annehmen, dass die mit dem KTM angestrebten Ziele tatsächlich erreichbar sind.

Literatur

Bromme, R. (1977): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie Bd. 3). Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.

Cranach, M.v. (1992): The multi-level organization of knowledge and action – an integration of complexity. In: Cranach, M.v./Doise, W./Mugny, G. (Eds.): Social representations and the social bases of knowledge. Lewiston, NY: Hogrefe & Huber, S. 10-22.

Dann, H.-D. (1990): Subjective theories: a new approach to psychological research and educational practice. In: Semin, G.R./Gergen, K.J. (Eds.): Everyday understanding: social and scientific implications. London: Sage, S. 227-243.

Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, S. 163-182.

Dann, H.-D. (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 79-108.

Dann, H.-D./Barth, A.-R. (1995): Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA). In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 31-62.

Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Humpert, W./Dann, H.-D. (1988): Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht. Göttingen: Hogrefe.

Humpert, W./Dann, H.-D. (2001): KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention in pädagogischen und helfenden Berufen auf der Grundlage des ‚Konstanzer Trainingsmodells'. Bern: Huber.

Humpert, W./Schildknecht, J. (1995): Gewaltprophylaxe im Klassenzimmer – ein Selbsthilfetraining zu zweit. In: Vontobel, J. (Hrsg.): Und bis Du nicht willig... Ein neuer Umgang mit alltäglicher Gewalt. Zürich: Werd, S. 199-205.

König, E./Volmer, G. ([4]1996): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Miller, R. (1990): Schilf-Wanderungen. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. Weinheim: Beltz.

Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47, S. 78-92.

Rheinberg, F./Bromme, R. ([4]2001): Lehrende in Schulen. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 295-332.

Schubarth, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied: Luchterhand.

Tennstädt, K.-Ch. (Hrsg.) (1987/1991): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung. Bern: Huber.

Tennstädt, K.-Ch. (Hrsg.) (1987/[2]1992): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 4: Handbuch für Multiplikatoren, Seminar- und Schulleiter sowie Schulaufsichtsbehörden. Bern: Huber.

Tennstädt, K.-Ch./Dann, H.-D. (1987/1992): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 3: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich. Bern: Huber.

Tennstädt, K.-Ch./Krause, F./Humpert, W./Dann, H.-D. (1987/[2]1991/1994): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Einführung. Bern: Huber.

Tennstädt, K.-Ch./Krause, F./Humpert, W./Dann, H.-D. (1987/[2]1990/1995): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 1: Trainingshandbuch. Bern: Huber.

Wahl, D. (2000): Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In: Dalbert, C./Brunner, E.J. (Hrsg.): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 155-168.

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. ([4]2001): Psychologie des Lerners. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 207-270.

Abstract: *KTM has successfully been employed as primary and secondary preventive program since 1987 in order to increase both the self-competence and the social competence of teachers in dealing with aggressive and disruptive student behavior. For the building up of field-specific expertise and competence, the approach focusses – besides systemic aspects – on both the cognitive level (optimization of subjective theories) and on the behavioral level (training of new behavioral patterns). The latest developments have led to the new short-term training program ‚KTM Compact', which is now available.*

Adressen der Autoren:
Prof. Dr. Hanns-Dietrich Dann, Institut für Psychologie, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg.
Prof. Dr. Winfried Humpert, Lehrerseminar Mariaberg, Seminarstraße 27, CH-9400 Rorschach.