

Havers, Norbert; Toepell, Susanne

Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 174-193



Quellenangabe/ Reference:

Havers, Norbert; Toepell, Susanne: Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 174-193 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38287 - DOI: 10.25656/01:3828

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38287>

<https://doi.org/10.25656/01:3828>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant 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.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

<i>Fritz Osterwalder</i> Method: Technology and Salvation	151
--	-----

Topic: Training of Teacher Behavior

<i>Norbert Havers/Andreas Helmke</i> Training of Teacher Behavior – an introduction	171
--	-----

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

<i>Hans Gerhard Klinzing</i> How effective is micro-teaching? A survey of fiftythree years of research	194
---	-----

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

<i>Diethelm Wahl</i> With Training from Inert Knowledge to Competent Acting?.....	227
--	-----

Further Contributions

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

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

<i>Andreas Flitner</i> Wilhelm von Humboldt – Recent Research and Interpretations	287
--	-----

Book Reviews	298
New Books	315

Norbert Havers/Susanne Toepell

Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum

Zusammenfassung: Die Entwicklung von Lehrertrainings erfolgte zunächst in der Tradition des Microteaching oder im Rahmen verschiedener psychologischer Theorien (Humanistische Psychologie, Verhaltenstheorie und Kognitionspsychologie). In den 90er-Jahren ging die Zahl der Publikationen zum Lehrertraining deutlich zurück, gleichzeitig erfolgte aber auch eine Neuorientierung: Die seit 1990 entwickelten Trainingsmodelle orientierten sich stärker an konkreten Ausbildungsbedürfnissen als an bestimmten Traditionen und Theorien. Nach Auffassung der Autoren bieten Lehrertrainings eine wertvolle Ergänzung zur traditionellen Lehrerbildung.

Die folgende Arbeit gibt eine Übersicht über die Entwicklung von Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz¹ von 1960 bis 2000. Lehrertrainings, die ausschließlich in der Lehrerweiterbildung eingesetzt wurden, wurden hier *nicht* berücksichtigt. Ebenfalls unberücksichtigt blieben Trainingskonzepte, die in erster Linie Forschungszwecken dienten und Trainings, welche die Persönlichkeitsentwicklung fördern wollten („Selbsterfahrungsgruppen“ oder „gruppendedynamische Trainings“). Entscheidend für die Aufnahme in den vorliegenden Aufsatz war die Tatsache, dass ein Konzept *Übungen für die Ausbildung von Lehrkräften* enthielt, die unter der Leitung einer Trainerin oder eines Trainers durchgeführt wurden. Schriftliche Übungsmaterialien, die ohne Unterstützung eines Trainers auskommen, wurden deshalb ebenfalls nicht berücksichtigt.

1. Lehrertrainings in der Tradition von Rogers und Tausch

Das erste bekannte Lehrertraining im deutschen Sprachraum wurde Anfang der 60er-Jahre von der Psychologin A.-M. Tausch in Zusammenarbeit mit R. Tausch, H. Nickel und H.J. Arndt entwickelt und evaluiert (Tausch 1963). In den ersten Auflagen des Buches „Erziehungspsychologie“ stellten A.-M. und R. Tausch diesen Trainingskurs ausführlich dar (Tausch/Tausch 1963, S. 132; Tausch/Tausch² 1965, S. 226).

1 Die Entwicklung des Lehrertrainings in der DDR wird dargestellt in Kessel (1992) und Mulkau (1992), die Entwicklung des Microteaching in Europa in Klinzing/Floden (1991), die Entwicklung des Lehrertrainings in den englischsprachigen Ländern, besonders den USA, in Cruickshank/Metcalf (1990).

Ziel des Trainingskurses von Tausch und Mitarbeitern war die *Veränderung dominanter und autokratischer Verhaltensweisen* von Lehramtsstudenten in Richtung auf einen verständnisvollen und *sozialintegrativen Erziehungsstil*. Dieser sozialintegrative Erziehungsstil entsprach weitgehend den Vorstellungen der von Carl Rogers entwickelten Humanistischen Psychologie bzw. der nicht-direktiven Gesprächstherapie.

Die Trainingskurse wurden als normale Hochschulseminare durchgeführt, d.h. während des Semesters einmal pro Woche in zwei Semesterwochenstunden. Jedes Seminar hatte bis zu 30 Teilnehmer, die aber in mehrere Gruppen zu jeweils etwa sechs Teilnehmern aufgeteilt wurden. In der Regel, aber nicht immer, entsprach eine Seminarsitzung einer Trainings-Einheit. Eine Trainings-Einheit bestand meist aus den folgenden Teilschritten:

- 1) *Auswahl* einer Erziehungssituation, welche die Studenten im Kontakt mit Schulkindern selber erlebt hatten. Eine dieser Situationen wurde zur Besprechung ausgewählt.
- 2) *Niederschreiben* des eigenen Erziehungsverhaltens.
- 3) *Diskussion* in der Gruppe und im Plenum: Die Gruppen wurden gebeten, diejenigen erzieherischen Verhaltensweisen auf die Tafel zu schreiben, die der Mehrzahl der Gruppenmitglieder am Geeignetesten erschienen.
- 4) Versuch, sich in die Gefühle und Gedanken des Lehrers bzw. des Schülers *einzu fühlen*.
- 5) Erarbeitung *konkreter* Möglichkeiten hilfreichen Erziehungsverhaltens.
- 6) Erarbeitung *allgemeiner* Merkmale hilfreichen Erziehungsverhaltens, z.B. Freundlichkeit, Verständnis.

1964 ging das Ehepaar Tausch an die Universität Hamburg und hatte von dort aus großen Einfluss auf viele junge Psychologen und Pädagogen. Auch die Arbeit am Lehrertraining, das ab 1970 ‚*Erfahrungstraining*‘ genannt wurde, ging zunächst weiter. Es kamen sogar neue Elemente hinzu, z.B. ein Training zur Verbesserung des Sprachverhaltens von Lehrern und ein Training der Gesprächsführung mit Jugendlichen (Tausch/Tausch ⁵1970). Trotz dieser Erweiterungen bildete das ursprüngliche ‚Trainingsseminar zur Förderung sozialintegrativer Haltungen‘ den Schwerpunkt des Modells.

In den 70er-Jahren entwickelten auch zahlreiche Schüler und Mitarbeiter des Ehepaars Tausch eigene Trainingsmodelle, die vom ‚Erfahrungstraining‘ nach Tausch beeinflusst waren. Die meisten dieser Modelle wurden allerdings nicht in der Lehrerausbildung, sondern in der *Lehrerweiterbildung* eingesetzt, zum Beispiel die Trainingsmodelle von Fittkau, Minsel, Müller-Wolf, Petersen und Schulz von Thun. Diese Weiterbildungs-Modelle sind zwar nicht Thema dieser Arbeit, sie sollen aber doch hier erwähnt werden, um deutlich

zu machen, welchen großen Einfluss das ‚Erfahrungstraining‘ von Tausch auf die Entwicklung von Lehrertrainings im deutschen Sprachraum hatte.

Auch im Rahmen der *Lehrerausbildung* gab es eine wichtige Weiterentwicklung des Erfahrungstrainings: Horst Nickel, der Anfang der 60er-Jahre Mitarbeiter von A.-M. Tausch gewesen war, entwickelte in den 70er-Jahren ein „*Allgemeines Basistraining für Lehrer und Erzieher*“ (Nickel 1983). Der *erste Trainingsabschnitt* dieses ‚Basistrainings‘ war weitgehend identisch mit dem ursprünglichen Training von Tausch. Auch Nickel ging es darum, dass sich die Trainingsteilnehmer bei der Analyse einer Konfliktsituation in das Fühlen und Denken der betroffenen Kinder hineinversetzen. Im *zweiten Trainingsabschnitt* analysierten die Teilnehmer Video-Aufzeichnungen von Unterricht mithilfe der Merkmale ‚Echtheit bzw. Unechtheit des Verhaltens‘ und ‚Wertschätzung bzw. Geringschätzung der anderen Person‘. Der *dritte Abschnitt* beinhaltete Rollenspiele nicht-direktiver Lehrer-Tätigkeit und der *vierte* die Verbalisierung emotionaler Erlebnissvorgänge. Im *fünften Trainingsabschnitt* machten die Seminarteilnehmer dann kleine Unterrichtsversuche von 10 bis 15 Minuten Dauer, die auf Video aufgezeichnet und anschließend analysiert wurden. In den ersten vier Trainingsabschnitten des Basistrainings von Nickel war also deutlich der Einfluss von Rogers und Tausch zu spüren, während der letzte Abschnitt eher vom Microteaching beeinflusst war.

Im Laufe der 70er-Jahre änderte sich der Zeitgeist: Der Gedanke der Emanzipation und Selbsterfahrung spielte jetzt eine größere Rolle als die Frage nach einer adäquaten Lehrerausbildung. Ende der Siebzigerjahre erkrankte A.-M. Tausch, die Initiatorin des Erfahrungstrainings, sie zog sich aus dieser Arbeit zurück und starb 1983. R. Tausch und seine Mitarbeiter wandten sich immer mehr vom Gedanken des Lehrertrainings ab. Besonders deutlich kommt diese Abwendung in einem Beitrag zum Ausdruck, den R. Tausch 1983 für das „Handbuch zum Lehrertraining“ schrieb: „Ich verspüre wenig Neigung zu Trainingsseminaren oder Kursen der Verhaltensmodifikation, sei es zum Unterrichtsverhalten oder zur Persönlichkeit der Lehrer. Dieses Unbehagen bleibt auch, wenn ich annehme, dass manche dieser Kurse effektiv sind. Die Gründe meiner Abneigung sind vor allem: Ich selbst mag mich nicht gerne trainieren oder modifizieren lassen. Ich mag es nicht, dass andere Menschen mir sagen, was ich tun soll, was richtig ist, welche Übungen ich zu tun habe“ (Tausch 1983, S. 277). Beispielhaft kam in dieser Äußerung zum Ausdruck, warum die Trainings zu dieser Zeit auch von denjenigen abgelehnt wurden, die sie ursprünglich befürwortet und sogar mitentwickelt hatten: Trainings standen nicht für Emanzipation und Selbstbestimmung, sondern für Gängelung und Fremdbestimmung. Wer auf der Höhe der Zeit war, musste sie ablehnen und sich Encountergruppen und Selbsterfahrungsgruppen zuwenden.

Folgerichtig war in den späteren Auflagen der „Erziehungspsychologie“ nicht mehr von ‚Trainingsseminaren‘ die Rede, sondern nur noch von ‚*personenzentrierten Encountergruppen*‘. Auch die meisten Tausch-Schüler führten ab Ende der 70er-Jahre keine Erfahrungstrainings mehr durch, sondern berufsbezogene Selbsterfahrungsgruppen (Fittkau 1983; Schulz von Thun 1983). Die Zeit der Lehrertrainings, insbesondere der Erfahrungstrainings nach Tausch, schien entgültig vorbei zu sein.

Möglicherweise trug noch eine zweite Tatsache zum Niedergang des Erfahrungstrainings bei: Die Evaluationsergebnisse für diesen Trainingstyp waren keineswegs überwältigend: Die von Tausch und Mitarbeitern beabsichtigte Einstellungsänderung in Richtung auf eine nicht-direktive Einstellung wurde oft nicht erreicht (Nickel 1983, S. 172; Klinzing/Klinzing-Eurich 1988, S. 126). So fand zum Beispiel Armin Kuhr (1975) in einer gründlichen empirischen Untersuchung nur geringe Effekte des Erfahrungstrainings auf das Verhalten und die Einstellungen der trainierten Lehrer. Er führte diese unbefriedigenden Ergebnisse auf die unzureichenden theoretischen Grundlagen des Erfahrungstrainings zurück und auf die Tatsache, dass das von Tausch vorgeschlagene Lehrerverhalten zu schematisch sei und sich deshalb nicht auf alle Schüler anwenden lasse (Kuhr 1975, S. 188). Eine weitere Ursache der geringen Effizienz des Erfahrungstrainings war seine weit gehende Beschränkung auf die *Diskussion* problematischer Erziehungssituationen. Die geeigneten Verhaltensweisen wurden also nicht wirklich *geübt*, so wie es eigentlich von einem Training zu erwarten wäre, sondern nur *besprochen*. Ein Training mit praktischen Übungen war der im Erfahrungstraining praktizierten Diskussions-Methode sogar bei der Vermittlung sozial-integrativer Verhaltensweisen überlegen (Neber 1979).

Trotz dieser Einschränkungen bleibt das Erfahrungstraining von Tausch ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung von Lehrertrainings im deutschen Sprachraum: Das Ehepaar Tausch und ihre Mitarbeiter hatten schon sehr früh erkannt, dass sich die Lehrerausbildung nicht auf die Vermittlung theoretischen Wissens beschränken darf und dass sich die Wahrnehmung und das Verhalten von Lehramtsstudenten durch geeignete Übungen verbessern lässt. Besonders die Hinweise zur Berücksichtigung der Schülerperspektive bei Konflikten und die Methoden der nicht-direktiven Gesprächsführung sind nach wie vor bedeutsam. Sie werden deshalb auch in neueren Trainingskonzepten berücksichtigt.

Während das Erfahrungstraining nach Tausch heute kaum noch durchgeführt wird, konnte ein anderes Trainingsmodell in der Tradition von Rogers bis heute seinen Platz behaupten: das ‚*Gordon-Lehrertraining*‘. Es handelt sich hier um ein Training, das Th. Gordon, ein ehemaliger Mitarbeiter von C. Rogers, in den 60er-Jahren in den USA entwickelte. Es wurde von dem

Schweizer F. Briner ins Deutsche übersetzt, bearbeitet und im gesamten deutschen Sprachraum verbreitet. Das Gordon-Lehrertraining war über viele Jahre hinweg erfolgreich, weil es sehr praxisnahe Übungen zur Gesprächsführung enthielt. Außerdem bildete Briner Trainer aus, die das Training dann selbstständig durchführen konnten. Es wird hier nicht ausführlich auf dieses Modell eingegangen, weil es sich in erster Linie um ein Fortbildungsmodell handelte und weil die Trainingsunterlagen nicht allgemein zugänglich sind. F. Sauter von der Universität Würzburg hat das Gordon-Lehrertraining auch in der Lehrerausbildung eingesetzt und konnte zeigen, dass die Teilnahme an diesem Training längerfristige Einstellungs- und Verhaltensänderungen im Sinne der humanistischen Psychologie bewirkte (Sauter 2001).

2. Lehrertrainings in der Tradition des Microteaching

Unter ‚*Microteaching*‘ versteht man einen Unterrichtsversuch, der unter erheblich vereinfachten Bedingungen stattfindet und wesentlich kürzer ist als eine normale Unterrichtsstunde: Die Länge einer Microteaching-Einheit beträgt meist nur 5 bis 10 Minuten und die Zahl der Schüler ist oft nicht größer als zehn. Wegen der reduzierten Komplexität kann der trainierende Student oder die trainierende Studentin die volle Aufmerksamkeit auf diejenige Lehrfertigkeit richten, die geübt werden soll, z.B. auf die Stundeneröffnung oder auf Arbeitsaufträge im Unterricht.

Die entscheidende Idee des Microteaching ist, dass sich das Unterrichten in eine *Reihe von Einzelfertigkeiten* zerlegen lässt, die gezielt geübt werden können. Im Unterschied zum Erfahrungstraining nach Tausch steht hier wirklich der Gedanke des Übens im Vordergrund. Im so genannten ‚Trainingszyklus‘ wird eine bestimmte Fertigkeit zweimal hintereinander geübt (‚Erst- und Zweitversuch‘) und anhand von Videoaufzeichnungen analysiert.

Die Microteaching-Methode wurde zwischen 1961 und 1963 von K. Acheson und H. Albertine, zwei Doktoranden der Stanford Universität, und dem Dozenten D. Allan entwickelt (Allan/Ryan 1972; Olivero/Brunner 1973). Im deutschen Sprachraum wurde das Microteaching-Verfahren vor allem durch W. Ziffreund (Tübingen) und seine Mitarbeiter bekannt gemacht. Ziffreund stellte im März 1966 auf einem Symposium in Düsseldorf ein ‚Konzept für ein Training des Lehrerverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen‘ vor, das große Ähnlichkeiten zum Microteaching aufwies. Obwohl die Entwicklung dieses Trainingsverfahrens anfänglich unabhängig vom Microteaching erfolgte, griff Ziffreund schon Ende 1966 das in Stanford entwickelte Konzept auf und verwendete in den folgenden Jahren ebenfalls die Bezeichnung ‚Microteaching‘. Das Zentrum für Neue Lernverfahren an der Universität Tübingen wurde in

der Folgezeit zum wichtigsten Zentrum der Entwicklung und Erforschung des Microteaching in Deutschland. Als sich Zifreund nach 1971 immer mehr aus dieser Arbeit zurückzog, übernahm sein Schüler H.-G. Klinzing den größten Teil der Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

In einigen Punkten wurde das klassische Microteaching in Tübingen verändert und weiterentwickelt. Eine wichtige *inhaltliche* Weiterentwicklung war die Abkehr von isolierten Lehrfertigkeiten. So entwickelte Klinzing (1976) ein „*Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht*“. In diesem Training wurden unterschiedliche, aber sachlich zusammengehörige Fertigkeiten in einem einzigen Trainingsseminar geübt, z.B. ‚Klarheit der Darstellung‘ und ‚Wecken von Interesse bei Vorträgen‘. Trainiert wurden hier *allgemeine* kommunikative Fertigkeiten, die sich innerhalb oder außerhalb der Schule anwenden ließen. Der Gedanke eines spezifischen Lehrertrainings trat so etwas in den Hintergrund.

Auch *methodisch* ging man beim Microteaching in Tübingen zum Teil anders vor als in Stanford: Während im klassischen Microteaching immer in der *Gruppe* gearbeitet wurde, gab es in den Tübinger Trainings ausgedehnte *Individualphasen*, in denen sich die Seminarteilnehmer die Video-Aufzeichnung ihres Rollenspiels *alleine* ansahen.

Im ursprünglichen Microteaching wurden die Schülerrollen von Schülern übernommen. Zifreund und seine Mitarbeiter verzichteten in der Regel auf die Beteiligung von Schülern und arbeiteten meist nur mit Studenten bzw. Lehrern („*Peerteaching*“). Auch die Themen der Trainings, die an der Universität stattfanden, waren eher dem Universitätsalltag als dem Schulalltag entnommen, z.B. ‚Halten eines Referats‘ oder ‚Leiten einer Diskussion‘.

In der Tübinger Variante des Microteaching wurden die Studenten außerdem aufgefordert, den Unterricht mithilfe wissenschaftlicher Beobachtungsinstrumente genau zu analysieren. Dies führte zu einem beträchtlichen Arbeitsaufwand für die Teilnehmer, was von Praktikern manchmal als „zu umständlich und zu aufwendig“ empfunden wurde (Heidemann 1983, S. 41). Andererseits hatte der routinemäßige Einsatz wissenschaftlicher Beobachtungsinstrumente den Vorteil, dass man die so gewonnenen Daten auch für wissenschaftliche Zwecke nutzen konnte. In Tübingen entstanden so zahlreiche empirische Untersuchungen zum Thema Microteaching, in denen die hohe Effizienz dieses Verfahrens empirisch nachgewiesen wurde (Klinzing/Klinzing-Eurich 1988; Klinzing 1990).

Eine andere Weiterentwicklung des Microteaching im deutschen Sprachraum war das ‚*Situative Lehrtraining*‘ von G. Becker (1973). Ähnlich wie Klinzing hielt es auch Becker für wenig sinnvoll, isolierte Lehrfertigkeiten zu trainieren. Becker gruppierete die Lehrfertigkeiten nach ‚*Unterrichtssituationen*‘. Er verstand darunter Situationen, die Lehrkräfte regelmäßig in ihrem Unter-

richt bewältigen müssen, z.B. die Schüler motivieren oder ihnen einen Sachverhalt erklären. Es ging Becker also um ganz *spezifische* Fertigkeiten, die Lehrer im Unterricht brauchen, nicht um *allgemeine* kommunikative Fertigkeiten.

Becker und seine Mitarbeiter entwickelten für ihre Trainings auch recht differenzierte Unterlagen (Becker/Clemens-Lodde/Köhl ²1980; Clemens-Lodde/Jaus-Mager/Köhl 1978). In diesen Trainingsunterlagen wurden die trainierten Unterrichtssituationen detailliert einschließlich ihrer Voraussetzungen, ihres Stellenwerts innerhalb des Unterrichts und der Verhaltensmöglichkeit des Lehrers beschrieben. Das Buch von Clemens-Lodde u.a. enthielt außerdem eine Darstellung des Trainingsablaufs und praktische Hinweise für Trainer. Diese Darstellungen waren so konkret, dass man diese beiden Bücher zumindest ansatzweise als Trainingsmanuale verwenden konnte.

Eine weitere Veröffentlichung aus der Tradition des Microteaching, die anschauliche Hinweise zu den Trainingsinhalten enthielt, war das Buch von Heidemann (1983) „Körpersprache vor der Klasse“. Leider sind solche konkreten Darstellungen der Trainingsinhalte und des Trainingsablaufs im Bereich des Microteaching eher selten geblieben.

Eine andere interessante Weiterentwicklung des Microteaching-Ansatzes war das „*Training methodisch- didaktischer Lehrverhaltensweisen*“ von W. Palasch (Palasch/Strehlow 1987). Die Besonderheit dieses Modells war die Integration des Microteaching in ein schulpädagogisches Blockpraktikum.

Vor Beginn dieses Praktikums wurden die Studierenden in einem Wochenendseminar mit den *theoretischen Grundlagen* vertraut gemacht: Anhand von Videoaufzeichnungen wurde zunächst die systematische, nicht-interpretierende *Beobachtung* geübt. Dann überlegten sich die Seminarteilnehmer, welche *Lehrfertigkeiten* jeder von ihnen in der kommenden Woche trainieren wollte. Im Unterschied zu anderen Trainingsmodellen wurden diese Fertigkeiten also *nicht* vom Seminarleiter vorgegeben. Anschließend wurden die Teilnehmer angeleitet, die von ihnen selber gewählten didaktischen Fertigkeiten durch die Angabe einzelner Verhaltensweisen zu *präzisieren* und pädagogisch zu *begründen*. Am Ende dieses Wochenendseminars übten die Studierenden noch das *Geben von Feed-back* („Feedback-Training“).

Der *praktische Teil* des Trainings fand in der darauf folgenden Woche statt. Die Schulklassen wurden geteilt, um die Schülerzahl zu reduzieren, so wie es im Microteaching vorgesehen ist. Jeder Praktikant wurde einer halben Schulklasse zugeteilt. Vor diesen geteilten Schulklassen unterrichteten die Praktikanten dann jeweils eine „Mini-Unterrichtsstunde“ von etwa 20 Minuten, die auf Video aufgezeichnet wurde. Diese Mini-Lektionen waren so angelegt, dass die von den Teilnehmern ausgewählten didaktischen Fertigkeiten darin vorkamen. Nachmittags trafen sich die Trainingsgruppen in der Pädagogi-

schen Hochschule, um die Videoaufnahmen des Vormittags miteinander zu besprechen und auszuwerten.

Das von Pallasch entwickelte Verfahren stellte somit einen beachtenswerten Versuch dar, Microteaching in die Unterrichtspraktika zu integrieren und auf diese Weise Theorie und Praxis in der Ausbildung besser miteinander zu verbinden.

In den 70er- und 80er-Jahren wurden eine Fülle verschiedener Modelle im deutschen Sprachraum entwickelt, die hier nicht alle dargestellt werden können (vgl. dazu Klinzing/Klinzing-Eurich 1988). In den 90er-Jahren ist die Zahl der Veröffentlichungen zum Microteaching zwar zurückgegangen, die Methode wird aber nach wie vor in beiden Phasen der Lehrerbildung und besonders häufig in der fachdidaktischen Ausbildung verwendet.

Microteaching eignet sich besonders gut zum Üben komplexer, aber relativ *klar definierter* didaktischer und kommunikativer Fertigkeiten. Diese können sowohl *allgemeiner* Art sein, wie z.B. ‚die Fähigkeit sich klar auszudrücken‘, oder sie können sehr *unterrichtsbezogen* sein, wie ‚Informationsvermittlung mithilfe des Tageslichtprojektors bzw. der Tafelzeichnung‘. Microteaching ist außerdem eine sehr *vielseitige* Lehrmethode. Sie wird im Hochschulunterricht ebenso erfolgreich angewandt wie in der Seminausbildung, in der Allgemeinen Didaktik ebenso wie in der Fachdidaktik. Sie hat ihre Grenzen wahrscheinlich da, wo es um sehr interaktionsabhängige Formen der Kommunikation geht, wie z.B. beim Umgang mit Konflikten oder mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht.

3. Lehrertrainings in der Tradition der Verhaltensmodifikation

Unter ‚Verhaltensmodifikation‘ versteht man die Anwendung psychologischer Lerntechniken zur Veränderung abweichenden Verhaltens, z.B. Aggressionen, Hyperaktivität oder massiven Disziplinschwierigkeiten. Im Rahmen der schulischen Verhaltensmodifikation wurden vor allem die folgenden Lerntechniken eingesetzt: Operantes Konditionieren, Regellernen, Lernen am Modell und Token-Strategien. Der Begriff ‚Verhaltensmodifikation‘ deckt sich weitgehend mit dem Begriff ‚Verhaltenstherapie‘, wird aber vorzugsweise für solche Anwendungsgebiete gebraucht, die auf der Grenze zwischen Therapie und Pädagogik liegen, wie z.B. für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern. Die beiden Begriffe ‚Verhaltensmodifikation‘ und ‚Verhaltenstherapie‘ werden häufig auch synonym verwendet, so auch in der vorliegenden Arbeit.

Microteaching und verhaltenstherapeutische Trainings hatten in der Art der Durchführung große Ähnlichkeiten, denn in beiden wurde überwiegend

mit Rollenspielen und Video-Feedback gearbeitet. Die beiden Formen unterschieden sich aber in den zu trainierenden Inhalten. Während es beim Micro-teaching überwiegend darum ging, Lehrfertigkeiten für den *normalen Unterricht* zu lernen, sollten in den verhaltenstherapeutischen Trainings meist Strategien und Verhaltensweisen gelernt werden, die Lehrer *zum Umgang mit schwierigen Schülern* befähigen. Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass zumindest die ersten Trainings in dieser Tradition fast ausschließlich mit Lerntechniken arbeiteten, die der behavioristischen Lernpsychologie entlehnt waren, wie z.B. Verstärkung.

Die Entwicklung des Microteaching und der verhaltenstherapeutischen Trainings lief zunächst völlig getrennt voneinander: Während das Micro-teaching im Rahmen der Lehrerbildung entstand, liegen die Anfänge der Verhaltensmodifikation in der Klinischen Psychologie. Zunächst arbeiteten die Verhaltenstherapeuten direkt mit den betroffenen Kindern. Sie erkannten jedoch schon sehr bald, dass eine Therapie nur dann dauerhaften Erfolg haben konnte, wenn sich gleichzeitig das soziale Umfeld, also Elternhaus und Schule, änderte. Nachdem verschiedene Untersuchungen nachweisen konnten, dass das Einbeziehen der Eltern und Lehrer wesentlich zum Therapieerfolg beitrug, entstanden an den Universitäten von Oregon und Kansas sowie im Bureau of Child Research in Kansas City die ersten Eltern- und Lehrertrainings (Patterson/Gullion 1971; Hall 1971).

Ähnlich wie in den USA wurde auch in Deutschland die Verhaltensmodifikation zuerst und vor allem bei der Behandlung verhaltensauffälliger Kinder eingesetzt. Pionierarbeit leistete hier P. Innerhofer vom Münchner Max-Planck-Institut für Psychiatrie, der schon Anfang der 70er-Jahre Verhaltenstherapien mit verhaltensauffälligen Kindern und deren Eltern durchführte (Innerhofer/Müller 1974). 1977 veröffentlichte er sein Buch über das ‚Münchner Trainingsmodell‘, in dem er das erste Elterntrainings-Manual in deutscher Sprache vorstellte. Das Buch enthielt außerdem verschiedene Untersuchungen zur Erfolgskontrolle dieses Modells (Innerhofer 1977).

1976/77 erarbeiteten Innerhofer, Havers und Mitarbeiter auf der Grundlage des ‚Münchner Trainingsmodells‘ ein Lehrertraining, das zur Ausbildung von Studenten der Sonderpädagogik eingesetzt wurde (Speck/Gottwald/Havers/Innerhofer 1978, S. 52). Das Training wurde als fünftägiges Blockseminar durchgeführt und enthielt neun Lerneinheiten mit folgenden Lernzielen:

- 1) Umfassendes, systematisches und nicht-interpretierendes Beobachten.
- 2) Die Abhängigkeit des Schülerverhaltens von seinen unmittelbaren (positiven oder negativen) Konsequenzen erkennen und durch deren Veränderung Erziehungsschwierigkeiten lösen.
- 3) Die Aufmerksamkeit des Lehrers auf möglichst viele Schüler verteilen.

- 4) Die Abhängigkeit des Verhaltens von ‚direkter Steuerung‘, z.B. durch individuelle Hilfestellung bei Lernschwierigkeiten, erkennen und Erziehungsprobleme durch ihre Veränderung lösen.
- 5) Das Schülerverhalten in seiner Abhängigkeit von Regeln und räumlich-zeitlichen Bedingungen erkennen und Erziehungsprobleme durch deren Veränderung lösen. (Ein Beispiel für eine räumliche Bedingung war die Einrichtung des Klassenzimmers, ein Beispiel für eine zeitliche Bedingung der Wechsel von Arbeits- und Sozialformen innerhalb einer Unterrichtsstunde.)
- 6) Die Schüler durch Vorgabe realistischer Ziele und durch regelmäßiges Feed-back motivieren.
- 7) Analyse des Problemverhaltens und Vorbereitung eines Gesprächs mit den Eltern der verhaltensauffälligen Schüler.
- 8) Erarbeitung eines *Schemas für die Konfliktanalyse*.
- 9) *Anwendung* der Konfliktanalyse auf den konkreten Einzelfall.

Eine Besonderheit der Eltern- und des Lehrertrainings nach dem Münchner Trainingsmodell war, dass diesen Trainings *keine theoretische Einführung* in die Lerntheorie vorausging. Die verschiedenen Lernprinzipien wurden vielmehr durch Rollenspiele einsichtig gemacht. Dies erleichterte es, an Alltagserfahrungen der Teilnehmer anzuknüpfen und die Lernprinzipien sofort mit diesen Alltagserfahrungen zu verbinden. Das Münchner Trainingsmodell hatte einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung weiterer Eltern- und Lehrertrainings (z.B. Mutzeck 1983; Havers 1998).

Auch das ‚*Kooperative Training*‘, das P. Jehle ab 1977 am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Düsseldorf entwickelte und mehrmals durchführte, hatte die Bearbeitung von Problemfällen zum Ziel (Jehle 1983). Der Grundgedanke dieses Trainings war, Studierende in den Prinzipien der Pädagogischen Verhaltensmodifikation so intensiv zu unterweisen, dass sie in der Lage waren, gemeinsam mit Lehrern einen ‚pädagogischen Fall‘ zu lösen. Die Studierenden sollten dabei als Berater dienen und die Lehrer hatten die Aufgabe, die gemeinsam erarbeiteten Maßnahmen in die Praxis umzusetzen.

Leider wurden die Projektziele (Bewältigung der Problemfälle) nur mit ‚zufriedenstellendem Erfolg‘ erreicht. Als problematisch erwiesen sich der große Zeit- und Arbeitsaufwand bei der Kooperation von Lehrern und Studenten sowie der Versuch, Studenten als pädagogische Berater für erfahrene Lehrer einzusetzen.

1983 stellte der Kieler Sonderpädagoge W. Mutzeck eine Weiterentwicklung des Münchner Trainingsmodells unter dem Titel ‚*Problemorientiertes Lehrertraining*‘ vor. Durch die Bezeichnung ‚problemorientiert‘ kam die Be-

sonderheit der Lehrertrainings nach dem Münchner Trainingsmodell deutlich zum Ausdruck: Diesen Trainings ging es nicht in erster Linie um das Erlernen bestimmter Prinzipien oder Fertigkeiten, sondern um eine *Strategie zur Problembewältigung*. In diesem Punkt gingen die verhaltenstherapeutischen Trainings wesentlich über das Microteaching hinaus.

Der Gedanke, dass Trainings die Kompetenz zur Bewältigung sozialer Probleme vermitteln können, wurde aufgegriffen und weiterentwickelt vom „*Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK-Training)*“ (Hinsch/Pfingsten 1982). Ähnlich wie das Münchner Trainingsmodell entstand das GSK-Training innerhalb der Klinischen Psychologie, führte dann aber auch zur Entwicklung von zwei Lehrertrainings, den Trainingsmodellen von Jürgens (1986) und Hinsch/Ueberschär (1998).

Obwohl auch die GSK-Trainings in der Tradition der Verhaltensmodifikation standen, setzten sie andere Schwerpunkte. Es ging hier *nicht mehr direkt* um eine Strategie zur Problembewältigung beim Umgang mit schwierigen Schülern, sondern in erster Linie um eine allgemeine Verbesserung der sozialen Kompetenzen der Trainingsteilnehmer. Eine effizientere Problembewältigung war dann eher eine *indirekte Folge* dieser verbesserten sozialen Kompetenzen. Die Auswahl der Trainingsschwerpunkte machte deutlich, worin nach Auffassung der Trainings-Autoren soziale Kompetenzen von Lehrern bestehen:

- 1) Durchsetzungsverhalten
Beispiel: Forderungen klar formulieren
- 2) Beziehungsverhalten
Beispiel: Gefühle direkt und in der ‚Ich-Form‘ ansprechen
- 3) Regeln aushandeln
Beispiel: Feste Vereinbarungen treffen
- 4) Um Sympathie werben
Beispiel: Interessiert zuhören

Bei der Entwicklung der GSK-Trainings bezog man sich zwar auf die Verhaltenstherapie, baute deren Theorie und Techniken aber aus zu einer *kognitiven* Verhaltensmodifikation. So spielten in GSK-Trainings die Analyse und die Veränderung von Gedanken, Gefühlen und Bewertungen eine große Rolle.

Die GSK-Trainings sind besonders geeignet für Menschen, die Defizite in einem der vier Trainingsschwerpunkte aufweisen, z.B. für Personen, die Probleme haben, klare Forderungen zu stellen und Anweisungen zu erteilen (Defizite im ‚Durchsetzungsverhalten‘). Ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung von Trainingsmodellen war die Erkenntnis, dass ‚sozial kompetentes Verhalten‘ je nach Situation ganz unterschiedlich aussehen kann und dass man dies auch in Trainings berücksichtigen sollte.

4. Lehrertrainings in der Tradition der Kognitionspsychologie

In den 70er-Jahren wurde der Behaviorismus als führendes Paradigma der Psychologie von der Kognitionspsychologie abgelöst. Die so genannte ‚kognitive Wende‘ beeinflusste auch die Entwicklung mehrerer Lehrertrainings.

Auf dem Internationalen Microteaching-Symposium in Tübingen 1972 hielt die Psychologin A. Wagner ein Referat mit dem Titel „Ist Übung wirklich notwendig?“ (Wagner 1976). Sie berichtete darin über eine experimentelle Untersuchung, die sie im Rahmen ihrer Dissertation an der University of Michigan durchgeführt hatte. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass in erster Linie nicht die Übung bestimmter Lehrverhaltensweisen zu Verhaltensänderungen führte, sondern ‚kognitives Diskriminationslernen‘ (Unterscheidungslernen). Dieses Lernen bestand darin, dass bei der Analyse konkreter Unterrichtsbeispiele auf Tonband der Unterschied zwischen ‚schülerzentriertem‘ und ‚nicht-schülerzentriertem‘ Lehrerverhalten gelernt wurde. Beim Diskriminationslernen handelte es sich gleichzeitig auch um eine Form der Begriffsbildung, denn es ging letztlich darum, anhand der Beispiele zu verstehen, was ein abstrakter Begriff wie ‚schülerzentriertes Verhalten‘ konkret bedeutet und wie man ihn in die Praxis umsetzen kann.

Ausgehend von diesen Untersuchungsbefunden entwickelte Wagner ein *kognitives Diskriminationstraining*² für Lehramtsstudierende (Wagner 1983). Dieses Training bestand im Kern darin, dass die Studierenden eine Unterrichtsaufzeichnung anhand eines vorgegebenen Kategoriensystems analysierten. Methodisch gesehen, sollte diese ‚Mikroanalyse‘ den Blick der Studierenden schärfen für ablaufende Interaktionsprozesse.

Trotz ursprünglich positiver Erfahrungen konnte sich das kognitive Diskriminationstraining nicht dauerhaft durchsetzen. Dies lag wahrscheinlich daran, dass die systematische Analyse von Unterrichtsaufzeichnungen über mehrere Tage hinweg eine ziemlich mühsame und für Studenten wenig motivierende Tätigkeit ist.

Eine Weiterentwicklung des kognitiven Diskriminationstrainings war das *kognitive Lehrtraining* „*Gesprächsführung im Unterricht*“ von H. Thiele (1983). Inhalt dieses Trainings war die Förderung von Lehrfertigkeiten im vom Lehrer gelenkten Unterrichtsgespräch. Thiele führte dieses Training in verschiedenen Varianten durch, einmal als ‚kognitives Training‘ (Diskriminations- und Entscheidungstraining) und ein anderes Mal als ‚Handlungstraining‘ (eine Variante des Microteaching).

2 Das kognitive Diskriminationstraining von Wagner hatte große Ähnlichkeiten mit der von Glissman/Pugh (1987) beschriebenen ‚conceptual instruction‘, einer Übung zur Bildung praxisnaher Begriffe anhand vieler konkreter Beispiele.

In Thieles erster Untersuchung erwies sich das Diskriminationstraining (im Unterschied zu der Studie von Wagner) als *weniger effektiv* im Vergleich zum Microteaching. Thiele führte dieses Ergebnis darauf zurück, dass es sich bei seinem Training um relativ *komplexe* Lehrtätigkeiten gehandelt hatte, in der Untersuchung von Wagner dagegen um relativ *einfache*. In einer späteren Nachuntersuchung konnte er diese Interpretation bestätigen: Beim Training einfach strukturierter Lehrtätigkeiten erwies sich das Diskriminationstraining (erweitert durch ein ‚Entscheidungsstraining‘) als genauso effektiv wie das zeitaufwendigere Microteaching (Thiele 2000). Zusammenfassend kann man also sagen: Für das Training *einfacher* Lehrtätigkeiten scheinen das erweiterte Diskriminationstraining (nach Thiele) bzw. die ‚conceptual instruction‘ (nach Gliesman/Pugh 1987) auszureichen, beim Training *komplexerer* Lehrtätigkeiten bringt das Microteaching dagegen bessere Resultate.

In den Jahren 1983 bis 1987 entwickelte eine Arbeitsgruppe an der Universität Konstanz unter der Leitung von H.-D. Dann ein weiteres Trainingsmodell auf kognitionspsychologischer Grundlage, das ‚*Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*‘ (Tennstädt/Krause/Humpert/Dann 1987). Das KTM wurde vor allem in der Weiterbildung eingesetzt, nach Aussage der Autoren eignet es sich aber auch zum Einsatz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Dem KTM ist im vorliegenden Heft ein eigener Beitrag gewidmet, in dem seine theoretischen Grundlagen und sein Aufbau vorgestellt werden. Im Folgenden wird deshalb lediglich dargestellt, worin sich das KTM von den bisherigen Trainingsmodellen unterscheidet und welche Impulse für die Entwicklung weiterer Lehrertrainings von ihm ausgingen.

Lernziele der bisher dargestellten Trainings waren die Vermittlung von Lehrfertigkeiten, sozialen Kompetenzen und Problemlösefähigkeit sowie die Förderung eines sozial integrativen Erziehungsstils. Die bisherigen Trainingsmodelle gingen davon aus, dass es Aufgabe des Trainings war, diese zu lehren, weil sie bei den Trainingsteilnehmern nicht oder nicht im ausreichenden Maß vorhanden waren. Im Unterschied nahmen die Autoren des KTM an, dass die Trainingsteilnehmer bereits über *umfangreiche Kenntnisse, pädagogische Überzeugungen und erzieherische Fertigkeiten* verfügten, die ihr pädagogisches Handeln beeinflussten (Tennstädt 1987, S. 13). Dieses handlungsrelevante Lehrerwissen bezeichneten die Konstanzer Forscher als ‚*handlungsleitende subjektive Theorien*‘. Die Ziele des KTM bestanden nun darin, diese Subjektiven Theorien bewusst zu machen, sie mit anderen Auffassungen zu konfrontieren, sie gegebenenfalls in Frage zu stellen und zu verändern. Erst nach dieser Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien wurden neue Verhaltensweisen im Rollenspiel erprobt – ähnlich wie im Microteaching oder in den verhaltenstherapeutischen Trainings.

Am Ende der 80er-Jahre zeigten empirische Untersuchungen, dass Alltagstheorien (Subjektive Theorien) auch bei Lehramtsstudenten und Referendaren einen starken Einfluss darauf haben, was sie überhaupt aus der Lehrerbildung mitnehmen (Hollingsworth 1989). Aus diesen Forschungsergebnissen ergab sich die Forderung, Alltagstheorien der Studierenden auch in der Ausbildung stärker als bisher zu beachten. Das Konstanzer Trainingsmodell hatte diese Entwicklung schon Mitte der 80er-Jahre vorweggenommen, weil seine Autoren schon damals erkannt hatten, wie wichtig Subjektive Theorien für das Lehrerhandeln sind.

5. Die 90er-Jahre – Krise und Neubeginn

In den 70er- und den frühen 80er-Jahren blieb das Interesse an den Lehrertrainings in etwa gleich (Brunner 1985), wohingegen es zu Beginn der 90er-Jahre deutlich nachließ. So erschienen in den 80er-Jahren im deutschen Sprachraum durchschnittlich etwa *acht* Veröffentlichungen pro Jahr zum Thema Microteaching, in den 90er-Jahren jedoch nur *eine bis zwei* Publikationen (Fachinformationssystem Bildung 2001).

In gewisser Hinsicht waren das Microteaching und andere Formen des Lehrertrainings ‚Opfer ihres eigenen Erfolges‘ geworden (MacLeod 1987). Fast 30 Jahre nach ihrer ersten Einführung waren Lehrertrainings keine Neuigkeit mehr und es gab deshalb auch nicht mehr viel Neues darüber zu berichten. Hinzu kam, dass sich das führende Paradigma geändert hatte und vor allem die Trainings mit einem behavioristischen Hintergrund nicht mehr im Trend lagen. Außerdem waren die Lehrertrainings nicht wirklich in die Lehrerbildung integriert worden. Sie blieben meist freiwillige Angebote, die so lange zur Verfügung standen, wie ein Dozent sich zu ihrer Durchführung bereit erklärte und die von den Studierenden entweder wahrgenommen werden konnten oder nicht. In dem Augenblick, als die Trainings nicht mehr ‚modern‘ waren, glaubten viele, darauf verzichten zu können. Die Frage nach dem Wert oder nach der Effizienz der Trainings wurde nur selten gestellt.

Ausnahmen waren die Arbeiten von Klinzing und die Studie des Schweizer J. Kramis (1991), der eine *Kombination von Microteaching, Unterrichtsbeobachtung und Reflexionsübungen* („*reflective teaching*“) auf ihre Effektivität untersuchte. Kramis fand, dass die Absolventen dieses kombinierten Trainings einen hochsignifikant höheren Mittelwert in den schulpraktischen Schlussprüfungen erhielten (Effektgröße: 0.80). Dieses bemerkenswerte Ergebnis konnte in vier aufeinander folgenden Jahren repliziert werden und es blieb auch dann noch erhalten, wenn das Training schon ein Jahr zurücklag. Die Studie von Kramis machte so auf eine neue Form des Lehrertrainings

aufmerksam, die im Laufe der 90er-Jahre noch mehr an Bedeutung gewinnen sollte. Diese neue Form ließ sich nicht mehr einer bestimmten Tradition zuordnen, sondern sie verband Elemente aus verschiedenen Trainingsrichtungen so miteinander, dass der Trainingserfolg optimiert wurde.

1992 entwickelten N. Havers und Mitarbeiter ein Training für Lehramtsstudierende, das den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht zum Thema hatte (Havers 1998). Auch im so genannten ‚*Münchener Lehrertraining*‘ wurden Elemente aus unterschiedlichen Traditionen aufgegriffen: Prinzipien aus den verhaltenstherapeutischen Trainings, Elemente aus der Gesprächstherapie, kognitionspsychologische Gesichtspunkte (Subjektive Theorien) und Erkenntnisse aus der Classroom-Management-Forschung (Kounin 1976). Ähnlich wie das Training von Kramis hatte auch das Münchener Lehrertraining hervorragende Evaluationsergebnisse über mehrere Jahre hinweg (Havers 2001).

Im ‚*Braunschweiger Modell zum Erwerb sozialer Basisfähigkeiten und Trainerkompetenz*‘ wurden ebenfalls verschiedene theoretische Ansätze miteinander verbunden, allerdings auf eine andere Art und Weise. Die Teilnehmer an diesem Modell besuchten nacheinander drei unterschiedliche Trainingsseminare bei verschiedenen Trainern: ein Kommunikationstraining (Heckt 1996), ein Training beruflicher und sozialer Kompetenzen (Jürgens 1986) und ein Training zur Bewältigung sozialer Konfliktsituationen (Krause 2001). Das Braunschweiger Modell zeigte, dass sich solch unterschiedliche Trainings zu einem einheitlichen Konzept verbinden lassen und dass sie sich gegenseitig ergänzen.

Ein weiteres Trainingsmodell, das so wie das Braunschweiger Modell nicht nur für die Lehrerbildung, sondern auch für einen größeren Personenkreis konzipiert wurde, war das ‚*Training zur konstruktiven Konfliktbearbeitung*‘ von G. Müller-Fohrbrodt (1999). Die Besonderheit dieses Trainings war seine sorgfältige theoretische Fundierung und seine Spezialisierung auf das eine Thema ‚konstruktive Konfliktbearbeitung‘. In diesem Training ging es *nicht* um eine schnelle Konfliktlösung wie z.B. bei Disziplinschwierigkeiten, sondern um eine *gründliche, rationale Analyse* von besonders schwierigen Konflikten im Alltag und in der Schule. Auch dieses Training ließ sich nicht einer einzigen theoretischen Richtung zuordnen.

Im Unterschied zu den beiden letzten Modellen, die eine relativ breite Adressatengruppe ansprachen, wandte sich B. Meißner (2001) mit seinem Trainingsmodell nur an *Referendare des gymnasialen Lehramts*. Das Training von Meißner bestand aus mehreren Teilen, die er zu verschiedenen Zeitpunkten der Referendar-Ausbildung durchführte und es orientierte sich stark an den Bedürfnissen der Teilnehmer. Auch dieses Modell verwendete Elemente aus ganz unterschiedlichen Theorien und praktischen Ansätzen. Das Training

von Meißner nahm unter den neueren Trainingskonzepten eine Sonderstellung ein, weil es speziell für die zweite Phase der Lehrerausbildung entwickelt wurde. Solche Trainings waren in den 90er-Jahren noch selten, obwohl gerade die zweite Ausbildungsphase für den Einsatz von Lehrertrainings besonders geeignet erscheint (Terhart 2000, S. 123).

Ein allgemeiner Trend in den 90er-Jahren war also der *Rückgriff auf verschiedene Traditionen*, um den Lernerfolg der Trainings zu verbessern. Eine weitere Entwicklungstendenz, die allerdings schon in den 80er-Jahren grundgelegt wurde, war die *Berücksichtigung der Alltagsauffassungen* (Subjektiven Theorien) der Teilnehmer.

Neben diesen Gemeinsamkeiten gab es allerdings auch *Unterschiede*: Einige Trainings wandten sich an einen größeren Personenkreis, *nicht* nur an zukünftige Lehrer. In diesen Trainingsmodellen ging es eher um *allgemeine soziale Fähigkeiten*. Andere Trainingsmodelle richteten sich dagegen speziell an Lehramtsstudenten oder Referendare und die Trainingsziele waren *speziell* auf deren Ausbildungsbedürfnisse bezogen. Offenbar bestand für beide Trainingsformen ein Bedarf.

Zur Jahrtausendwende nahm das Interesse an Lehrertrainings wieder deutlich zu. Dafür gab es mehrere Gründe: Einer war die wachsende Unzufriedenheit mit den traditionellen Formen der Lehrerbildung (Bohnsack 2000). Ein anderer waren neuere Ergebnisse der Expertise- und der Lehrerkognitionsforschung. In einer Zusammenfassung dieser Ergebnisse hieß es: Das Berufswissen von Lehrern ist nicht abstrakt und es besteht nicht aus Einzelaussagen, sondern ist vielmehr „*erfahrungsgebunden, handlungsorientiert und situationsspezifisch*“ (Carter 1990, S. 307). Es ist unmittelbar einleuchtend, dass ein solches Wissen eher in Lehrertrainings als in theoretischen Seminaren oder in Vorlesungen vermittelt werden kann. Der Erfolg der Lehrertrainings bei der Übertragung pädagogischer Theorie auf die Praxis, der im Kontrast steht zum geringen Praxis-Transfer der traditionellen Lehrveranstaltungen, fand so auch eine wissenschaftliche Erklärung.

Trotz der günstigen Evaluationsergebnisse und des zunehmenden Interesses bleibt es ungewiss, ob sich Lehrertrainings in der Lehrerbildung durchsetzen werden. Im Unterschied zur Klinischen Psychologie gibt es auch im Jahre 2001 in der deutschsprachigen Pädagogik nur wenige ausgereifte Trainingsmanuale, die sich direkt in die Praxis umsetzen lassen. Ebenfalls gibt es zu wenige ausgebildete Trainer, die qualifizierte Trainings durchführen können. Diese Situation wird sich wahrscheinlich nicht ändern, solange Trainings nicht als ein notwendiger Teil der Lehrerausbildung anerkannt werden. Hier liegt wahrscheinlich das Kernproblem: Nach wie vor sind Lehrertrainings nicht wirklich in die Ausbildung integriert und es besteht deshalb auch keine Kontinuität zwischen ihnen und dem Rest der Ausbildung (Heidemann 1983,

S. 42; Meißner 2001). Erst in einer reformierten Lehrerbildung könnten die Trainings die Rolle übernehmen, für die sie sich unserer Meinung nach besonders gut eignen: Sie könnten einen Beitrag leisten zur Überwindung der häufig beklagten Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrern³.

Literatur

- Allan, D.W./Ryan, K.A. (1972): *Microteaching*. Weinheim: Beltz.
- Becker, G.E. (1973): *Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrtraining*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Becker, G.E./Clemens-Lodde, B./Köhl, K. (1980): *Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn: Klinkhard*, S. 52-123.
- Brunner, R. (1985): Der Einsatz praxisorientierter Verfahren in der Lehrerbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Unterrichtswissenschaft* 13, S. 169-181.
- Carter, K. (1990): Teachers' knowledge and learning to teach. In: Houston, W.R./Haberman, M./Sikula, J. (Hrsg.): *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan, S. 291-310.
- Cruickshank, D.R./Metcalf, K.K. (1990): Training within teacher preparation. In: Houston, W.R./Haberman, M./Sikula, J. (Hrsg.): *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan, S. 469-497.
- Clemens-Lodde, B./Jaus-Mager, I./Köhl, K. (1978): *Situatives Lehrtraining in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Fachinformationssystem Bildung (2001): *CD Bildung. Bibliografische Daten zur Erziehungswissenschaft und zu pädagogischen Praxisfeldern [CD-ROM]*, 8. Ausgabe. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Fittkau, B. (1983): Gestaltorientierte Selbsterfahrung. In: Mutzeck, W./Pallasch, W. (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrertraining*. Weinheim: Beltz, S. 213-225.
- Gliessman, D.M./Pugh, R.C. (1987): Conceptual instruction and intervention as methods of acquiring teaching skills. In: *International Journal of Educational Research* 11, S. 555-564.
- Hall, R.V. (1971): *Managing behavior, part III. Behavior modification – applications in school and home*. Lawrence, Kansas: H & H Enterprises.
- Havers, N. (1998): Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrstudium. In: *Die Deutsche Schule* 90, S. 189-198.
- Havers, N. (2001): Mit Disziplinschwierigkeiten umgehen lernen. Das Münchner Lehrertraining. In: *Grundschule* 33, H. 9, S. 33-35.
- Heckt, D.H. (1996): Professionell kommunizieren lernen. In: Heckt, D.H./Jürgens, E. (Hrsg.): *Anders kommunizieren lernen*. Braunschweig: Westermann, S. 154-168.
- Heidemann, R. (1983). *Körpersprache vor der Klasse. Ein praxisnahes Trainingsprogramm zum Lehrerverhalten*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

3 Wir danken H.-G. Klinzing für seine Hilfe bei der Literaturbeschaffung.

- Hinsch, R./Pfungsten, U. (1983): Gruppentraining sozialer Kompetenzen. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hinsch, R./Ueberschär, B. (1998): Gewalt in der Schule. Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten. Landau: Empirische Pädagogik.
- Hollingsworth, S. (1989): Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. In: *American Educational Research Journal* 26, S. 160-189.
- Innerhofer, P. (1977): Das Münchner Trainingsmodell. Beobachtung, Interaktionsanalyse, Verhaltensänderung. Berlin: Springer.
- Innerhofer, P./Müller, G. (1974): Behandlung eines hyperaktiven Jungen über ein Verhaltenstraining der Eltern. In: Gottwald, P./Egetmeyer, A. (Hrsg.): *Elternarbeit in der Verhaltenstherapie (Sonderheft 1/1984 der „Mitteilungen der GVT“)*. München: Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Jehle, P. (1983): Kooperatives Training. Anwendung der Pädagogischen Verhaltensmodifikation auf die gemeinsame Ausbildung von Studierenden und Weiterbildung von Lehrern. In: Mutzeck, W./Pallasch, W. (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrertraining*. Weinheim: Beltz, S. 91-102.
- Jürgens, B. (1986): Erhöhung der sozialen und beruflichen Kompetenzen von Lehrern als präventive Maßnahme? In: Beck, M./Mannhaupt, G. (Hrsg.): *Prävention und Intervention bei Schulschwierigkeiten (Tübinger Reihe, Bd. 7)*. Tübingen: dgvt, S. 47-57.
- Kessel, W. (1992): Lehrertraining in der ehemaligen DDR. In: Pallasch, W./Mutzeck, W./Reimers, H. (Hrsg.): *Beratung – Training – Supervision*. Weinheim: Juventa, S. 63-78.
- Klinzing, H.G. (1976): Die Integration von Skilltraining und Interaktionsanalyse in Kursen zum Training des Lehrerverhaltens am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen. In: Ziffreund, W. (Hrsg.): *Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse*. Weinheim: Beltz, S. 304-350.
- Klinzing, H.G. (1982): Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht. Weil der Stadt: Lexika.
- Klinzing, H.G. (1990): Research on teacher education in West Germany. In: Tisher, R. P./Wideen, M. (Hrsg.): *Research in teacher education. International perspectives*. London: Falmer, S. 89-103.
- Klinzing, H.G./Floden, R.E. (1991): The development of the microteaching movement in Europe. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, April 3-7, 1991). [<http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED352341>]
- Klinzing, H.G./Klinzing-Eurich, G. (1988): Lehrerausbildung im Labor. Ein Überblick über die Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Leuteritz, W./Weisbach, C.-R. (Hrsg.): *Konkrete Pädagogik, Festschrift für Walter Ziffreund zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Attempto, S. 121-140.
- Kounin, J.S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kramis, J. (1991): Eine Kombination mit hoher Effektivität: Microteaching – Reflective Teaching – Unterrichtsbeobachtung. In: *Unterrichtswissenschaft* 19, S. 260-277.
- Krause, G. (2001, im Druck): Training zur Bewältigung sozialer Konflikte. In: Heckt, D. H./Jürgens, B./Krause, G.: *Professionell kommunizieren und Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhr, A. (1975): Auswirkungen eines Lehrertrainingskurses auf das Verhalten der Lehrer im Unterricht und auf die kognitiven Leistungen und die Emotionalität ihrer Schüler. Göttingen: Dissertation.
- MacLeod, G. (1987): Microteaching: end of a research era? In: *International Journal of Educational Research* 11, S. 531-541.

- Meißner, B. (2001): Lehrer sind dazu geboren – oder nicht...? In der Ausbildung pädagogisches Handeln optimieren. In: *Grundschule* 33, H. 9, S. 45-48.
- Mulkau, A. (1992): Lehrertraining in der DDR. In: *Unterrichtswissenschaft* 20, S. 374-379.
- Müller-Fohrbrodt, G. (1999): Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Zielsetzungen und Methodenvorschläge. Opladen: Leske & Budrich.
- Mutzeck, W. (1983): Problemorientiertes Lehrertraining. In: Mutzeck, W./Pallasch, W. (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrertraining*. Weinheim: Beltz, S. 117-135.
- Neber, B. (1979): Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Entwicklung und Überprüfung von Trainingskonzepten. Ein Vergleich von vier Trainingskonzepten in experimenteller Anordnung. Frankfurt: R.G. Fischer.
- Nickel, H. (1983): Ein allgemeines Basistraining für Lehrer und Erzieher. In: Mutzeck, W./Pallasch, W. (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrertraining*. Weinheim: Beltz, S. 162-176.
- Olivero, J.L./Brunner, R. (1973): Micro-Teaching ein neues Verfahren zum Training des Lehrverhaltens. München: Reinhardt.
- Pallasch, W./Strelow, V. (1987): Training methodisch-didaktischer Lehrverhaltensweisen, eine Form des Microteaching. In: Pallasch, W. (Hrsg.) *Lehrverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts*. Weinheim: Juventa, S. 14-49.
- Patterson, G.R./Gullion, M.E. (1971): *Living with children. New methods for parents and teachers*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Sauter, F. (2001): Das Gordon-Lehrertraining, ein Training zur Erweiterung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. In: *Grundschule* 33, H. 9, S. 41-44.
- Schulz von Thun, F./Krüger, C. (1983): Berufsbezogene Selbsterfahrung – ein Erfahrungsbericht aus der Beratungsstelle für Soziales Lernen am Psychologischen Institut II der Universität Hamburg. In: Mutzeck, W./Pallasch, W. (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrertraining*. Weinheim: Beltz, S. 226-234.
- Schulz, R. (1982): *Effizienzkontrolle zweier Trainings zum Lehrerverhalten*. Münster: Dissertation.
- Speck, O./Gottwald, P./Havers, N./Innerhofer, P. (1978): *Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder. Bericht über ein Forschungsprogramm*. München: Reinhardt.
- Tausch, A.-M. (1963): Ausmaß und Änderung des Merkmals Verständnis im Sprachverhalten von Erziehern und Zusammenhänge mit seelischen Vorgängen in Kindern. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 10, S. 514-539.
- Tausch, R./Tausch, A.-M. (1963): *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R./Tausch, A.-M. (²1965): *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R./Tausch, A.-M. (³1970): *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. (1983): Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers – notwendig für persönliches und fachliches Lernen der Schüler. In: Mutzeck, W./Pallasch, W. (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrertraining*. Weinheim: Beltz, S. 276-292.
- Tennstädt, K.-C. (1987): *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung*. Bern: Huber.
- Tennstädt, K.-C./Krause, F./Humpert, W./Dann, H.-D. (1987): *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 1: Trainingshandbuch*. Bern: Huber.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Thiele, H. (1983): *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht. Kognitives Lehrtraining zum Selbststudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Thiele, H. (2000): Ein kognitives Lern- und Handlungsmodell als Heuristik für ein theoriegeleitetes Lehrtraining. In: *Bildung und Erziehung* 53, S. 257-269.
- Toepell, S. (2001): Die Entwicklung von Trainingsverfahren in der Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum von 1966-2001. Trainingsmodelle und theoretische Ansätze. München: Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit am Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Wagner, A.C. (1976): Ist Übung wirklich notwendig? Theoretische Überlegungen und experimentelle Ergebnisse zur Rolle des Diskriminationslernens bei Verhaltensänderungen. In: Zifreund, W. (Hrsg.): *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse*. Weinheim: Beltz, S. 637-657.
- Wagner, A.C. (1983): Erfahrungen mit einem Kompaktseminar zum schülerzentrierten Unterrichtsverhalten – oder: von der Mikroanalyse zum Nachträglichen Lauten Denken. In: W. Mutzeck/W. Pallasch (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrtraining*. Weinheim: Beltz, S. 73-87.
- Zifreund, W. (1966): Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren. In: *Programmiertes Lernen und Programmierter Unterricht* 3, Beiheft 1.

Abstract: *In Germany, the early development of laboratory methods in teacher training followed either the microteaching tradition or took place within a framework defined by various psychological theories (such as humanistic psychology, behavioural theory, and cognitive psychology). During the 1990s, the number of publications on microteaching and related methods decreased considerably, but a reorientation simultaneously took place: training models developed since 1990 focused increasingly on the specific needs of teacher training, rather than on certain traditions or theories. According to the authors, training methods are a valuable supplement to traditional teacher preparation.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Norbert Havers, Ludwig-Maximilian-Universität München, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Arabellastr. 1, 81925 München.
Susanne Toepel, Kirchenstr. 6, 81675 München.