

Wahl, Diethelm

Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 227-241



Quellenangabe/ Reference:

Wahl, Diethelm: Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 227-241 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38318 - DOI: 10.25656/01:3831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38318>

<https://doi.org/10.25656/01:3831>

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

Diethelm Wahl

Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?

Zusammenfassung: Wenn es nahezu allen Ausbildungsformen schwer fällt, den weiten Weg vom Wissen zur Handlungskompetenz zurückzulegen, dann fragt es sich, ob Trainingsverfahren eine sinnvolle Alternative oder wenigstens eine brauchbare Ergänzung sein könnten. Aus handlungstheoretischer Sicht kann die Frage durchaus bejaht werden, wenn folgende Sachverhalte beachtet werden: Die Trainings – gemeint sind ‚praktische Übungen‘ – sind auf der Ebene des reflexiven Bewusstseins anzusiedeln, müssen in situationsübergreifende Ziele und Planungen eingebettet sein, dürfen nicht nur Kognitionen und Aktionen ansprechen, sondern müssen auch die ‚trägen‘ Emotionen einbeziehen, schließlich sind sie nur dann wirklich erfolgreich, wenn sie in einem Drei-Schritt erstens die vorhandenen handlungssteuernden Strukturen bearbeitbar machen, zweitens Expertenwissen einbeziehen und drittens neue handlungssteuernde Prozesse in Gang setzen. Für methodisch-didaktisches Handeln ebenso wie für Interaktionshandeln werden abschließend unterschiedliche ‚Trainings‘-Vorschläge gemacht.

1. Vom Wissen zum Handeln oder vom Handeln zum Wissen?

In allen Ausbildungsbereichen ist bekannt, dass das erworbene Wissen nur unzureichend in professionelles Handeln umgesetzt wird. Für diesen Sachverhalt gibt es Bezeichnungen wie „der weite Weg vom Wissen zum Handeln“ (Wahl 1991), „träges Wissen“ (Renkl 1996) oder „die Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Mandl/Gerstenmaier 2000). Besonders häufig wird das angesprochene Phänomen in der Lehrerbildung thematisiert. Hier wird beispielsweise mit Recht gefragt wird, ob es denn angehe, Lehrerin oder Lehrer werden zu können, ohne über die hierfür erforderlichen Kompetenzen zu verfügen (vgl. Bayer u.a. 2000)? Meine eigenen Erfahrungen sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Erwachsenenbildung sind äußerst schmerzlich und haben mich an meinen Kompetenzen als Lehrender zweifeln lassen: trotz aufwendiger didaktischer Bemühungen blieben die erreichten Handlungskompetenzen in der Regel weit hinter dem verfügbaren theoretischen Wissen der Lernenden zurück (vgl. Wahl 1991, S. 1 ff.; Wahl 2001, S. 157ff.).

Ein Ausweg aus den derzeit noch überwiegend wissensorientierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen wird in Trainingsmaßnahmen gesehen. ‚Praktische Übungen‘ (vgl. den Beitrag von N. Havers und S. Toepell in diesem Heft) sollen bewirken, dass Handlungskompetenzen für didaktische wie für interaktionelle Handlungsfelder entstehen. Wissen soll durch unterschiedliche Trainingsmaßnahmen schrittweise in nachhaltiges Handeln überführt werden

(,vom Wissen zum Handeln‘) oder es sollen – auf umgekehrtem Wege – durch Training einfache bis komplexe ‚Fertigkeiten‘ entstehen, die durch Integration in das Handlungsgesamt zu einer höheren professionellen Kompetenz führen (sozusagen ‚vom Handeln zum Expertenwissen‘).

Wenn man aus Sicht der psychologischen Handlungstheorie (vgl. Wahl 1991, S. 18-64) die Komplexität menschlichen Handelns betrachtet, dann stellen sich in Zusammenhang mit Trainingsmaßnahmen eine ganze Reihe von Fragen.

Als Erstes kann man fragen, *was* denn überhaupt trainiert werden kann. Sind es *einzelne Fertigkeiten*, wie etwa im Bereich des Micro-Teaching und wenn ja, wie viele Hundert oder Tausend einzelne Fertigkeiten muss man trainieren, um umfassend professionell handeln zu können? Sind es *Vorgehensschritte* oder Lösungsstrategien, wie etwa bei Mutzecks problemorientiertem Lehrertraining (Mutzeck 1983) oder sind es eher *allgemeine Haltungen* wie im Trainingskurs des Ehepaars Tausch (Tausch/Tausch 1963)? Oder sollte man beim Trainieren lieber nicht beim Verhalten, sondern besser bei den *Situationen* ansetzen, wie dies beispielsweise im situativen Lehrertraining von Becker (1973) geschieht?

Eine zweite Frage bezieht sich auf die *Dauer* solcher praktischer Übungen. Wie oft bzw. wie lange muss geübt werden, bis eine angemessene Kompetenzstufe erreicht ist? Reicht ein *einmaliges* Durchlaufen eines Plenum-Rollenspiels, wie es in vielen Trainingsformen Brauch ist, benötigt man einen *Zweitversuch* wie in Zifreunds Micro-Teaching-Grundformat (1966), soll man ein ‚*Vierundzwanzigstundentraining*‘ absolvieren, also 12 mal 2 Stunden trainieren, wie im Konstanzer Trainingsmodell (KTM) vorgeschlagen (vgl. den Beitrag von Dann und Humpert in diesem Heft), oder muss man gar *eineinhalb Jahre* im ‚kleinen‘ und im ‚großen Sandwich‘ zubringen, wie in meiner eigenen Ausbildungskonzeption im Bereich der Erwachsenenbildung (Wahl 2000)?

Drittens muss man fragen, welche *Trainingsformen* besonders wirksam sind. Ist es das schriftliche oder mündliche *Verbalisieren* eigener Gedanken und Gefühle, wie etwa bei Selbstreflexionen, ist es das Hineinversetzen in die Rollen von Interaktionspartnern beim *Wechsel der Perspektiven*, ist es das Agieren in einer Rolle, wie etwa beim *Rollenspiel*, ist es das Erproben der Zielhandlungen in vereinfachten Situationen, wie etwa bei *Lehrversuchen* oder muss es das *Handeln in ökologisch validen Kontexten* sein mit entsprechend validen Rückmeldestrukturen durch geschulte Beobachter oder Videoaufzeichnungen?

Solche Fragen lassen sich nur sinnvoll beantworten, wenn man begründete Vorstellungen davon hat, wie menschliches Handeln zustande kommt und wie es prinzipiell verändert werden kann. Deshalb werde ich versuchen, zu-

erst einige wichtige Gesichtspunkte zur Steuerung menschlichen Handelns darzustellen, bevor ich analysiere, welche Funktionen Trainingsmaßnahmen beim Aufbau professioneller Handlungskompetenzen haben können.

2. Wie lässt sich menschliches Handeln verändern? Vier allgemeine Konsequenzen

Ganz dezidiert wird hier von *Handeln* und nicht von *Verhalten* gesprochen. Dabei ist doch der Begriff ‚Verhaltenstraining‘ sehr viel vertrauter als der Begriff ‚Handlungstraining‘. Handlungs – Training? Das klingt ein wenig wie ein Widerspruch. Folgen wir der scharfsinnigen Analyse von N. Groeben, so sind in der Psychologie drei Gegenstandseinheiten zu unterscheiden: das Handeln, das Tun und das Verhalten (Groeben 1986). Ausgehend von einem Menschenbild, das als zentrale Merkmale Intentionalität und damit Zielgerichtetheit postuliert, dem Menschen Reflexivität und damit Bewusstheit zuschreibt, von Sprach- und Kommunikationskompetenz ausgeht und dem Menschen darüber hinaus die Fähigkeit zuschreibt, Denken, Fühlen und Agieren sinnhaft zu integrieren (‚potenzielle Rationalität‘), kann professionelles Agieren z.B. von Lehrern, Hochschullehrern oder Erwachsenenbildnern vernünftigerweise nur als ‚Handeln‘ interpretiert werden und nicht als ‚Tun‘ oder als ‚Verhalten‘. Unter ‚Tun‘ verstehen wir im Gegensatz zum Handeln ein Agieren, beim dem einem Menschen der Blick auf die eigene Motivation verstellt ist: er durchschaut nicht, warum er so und nicht anders agiert. Das wäre in einer Ausbildung, die auf den Erwerb professioneller Kompetenzen abzielt, gewiss kein erstrebenswertes Ziel. Mit ‚Verhalten‘ ist schließlich die niedrigste Komplexitätsebene des Agierens gemeint, nämlich jene, die im Gegensatz zum Handeln keine bewusste oder unbewusste Intention und keine Reflexivität mehr enthält. Training wäre hier Dressur nach behavioristischen Maximen und ein solches Vorgehen zieht wohl niemand ernsthaft in Erwägung, der Lehrer, Hochschullehrer oder Erwachsenenbildner aus- oder fortbildet.

Handeln ist demgegenüber eine ganz besondere Form des Agierens. In der Handlungspsychologie besteht Übereinstimmung, Handeln als zielgerichtet und bewusst zu charakterisieren. Aus Sicht der *Kontrolle* des eigenen Agierens kann das reflexive Bewusstsein als „*höchstes Selbstüberwachungssystem*“ bezeichnet werden (von Cranach/Ochsenbein 1984, S. 5). Damit wird schon ein erstes Spannungsverhältnis deutlich: Reflexivität contra Training. Sicherlich ist es so, dass beim Handeln nicht alle internen Prozesse bewusstseinspflichtig sind. Beim *Lernprozess* müssen sie es aber gewesen sein. Trainieren mit eingeschränkter Bewusstheit oder Trainieren ohne angemessene Reflexivität können aus dieser Perspektive keine nachhaltige Wirkung haben. Begreifen wir

mit Havers/Toepell den unscharfen Begriff ‚Training‘ als Metapher für verschiedene Formen ‚praktischer Übungen‘, so ergibt sich als *erste* Konsequenz: *Trainingsverfahren bzw. praktische Übungen müssen auf der Ebene des höchsten Selbstüberwachungssystems angesiedelt werden, also auf der Ebene des reflexiven Bewusstseins.* Möglicherweise ergibt sich als Konsequenz daraus, dass es künftig vernünftiger ist, auf Begriffe wie ‚Training‘ und ‚Trainer‘ zu verzichten, um nicht die unzutreffende Vorstellung des bloßen Einübens ohne genügende Bewusstheit und Reflexivität hervorzurufen.

Konsens besteht in der Handlungspsychologie auch darüber, Handlungsgeschehen als hierarchisch organisiert und sequenziell gegliedert zu konzeptualisieren, weshalb auch häufig verkürzend von *hierarchisch-sequenzieller Handlungsorganisation* gesprochen wird. Die höheren Ebenen der Handlungsorganisation wie etwa situationsübergreifende Ziele und Planungen umgreifen die weiter unten liegenden. Dieser zweite Gesichtspunkt hat ganz enorme Folgen für die Frage, ob und in welcher Weise Handeln trainiert werden kann. Nach meiner Auffassung ist es nicht möglich, Handeln auf weiter unten liegenden Handlungsebenen zu trainieren, *ohne* zuvor die situationsübergreifenden Ziele und Pläne verändert zu haben. Daraus ergibt sich die *zweite* Konsequenz: *‚Trainings-‘ bzw. ‚praktische Übungen‘ müssen in die Modifikation situationsübergreifender Ziele und Pläne eingebettet sein.*

Handeln hat drittens nicht nur mit Kognitionen, sondern auch mit Emotionen zu tun. Damit von Handeln und nicht von Tun gesprochen wird, müssen Kognitionen, Emotionen und Aktionen eine bestimmte Mindestintegration aufweisen. Heute weiß man, dass zum Zustandekommen von Emotionen vielfältige Wechselprozesse zwischen Kognitionen und Emotionen erforderlich sind (vgl. z.B. Ledoux 1998). Umgekehrt benötigen kognitive Bewertungs- und Entscheidungsprozesse Verknüpfungen mit emotionalen Prozessen. Professionelle Kompetenzen mithilfe von Trainingsverfahren aufzubauen heißt aus dieser Sicht, verändernd auf emotionale Strukturen und Prozesse einzuwirken. Aus dieser Perspektive erweitert sich die Kluft zwischen Wissen und Handeln um eine ‚Kluft zwischen Emotionen und Handeln‘. Entsprechend wird das ‚träge Wissen‘ durch ‚träge Emotionen‘ ergänzt. Daraus ergibt sich als *dritte* Konsequenz: *‚Trainings‘ bzw. ‚praktische Übungen‘ müssen neben kognitiven und aktionalen ganz ausdrücklich auch emotionale Veränderungen aktiv und nachhaltig unterstützen.*

Viertens beinhaltet die psychologische Gegenstandseinheit ‚Handeln‘ – und das ist bei genauer Hinsicht recht trivial – dass gewisse Speicherleistungen vollbracht werden müssen. ‚Handeln‘ setzt also ‚Wissen‘ voraus (vgl. z.B. Kaminski 1981). Diese internen Repräsentationen kann man als ‚Expertenwissen‘ konzeptualisieren (vgl. Bromme 1992) oder alternativ als ‚Subjektive Theorien‘ (Groeben u.a. 1988). Ausgehend von den weiter oben skizzierten

Menschenbildannahmen bevorzuge ich es, von ‚Subjektiven Theorien‘ zu sprechen. Subjektive Theorien sind komplexe Aggregate von Konzepten, die untereinander in Form von impliziten Argumentationsstrukturen verbunden sind (Groeben u.a. 1988, S. 19). Die Analogie zu wissenschaftlichen Theorien ist gewollt und spielt in unserem Zusammenhang eine besondere Bedeutung: ein Austausch zwischen wissenschaftlichen und Subjektiven Theorien findet in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern stets in beiden Richtungen statt. Diese Subjektiven Theorien sind nach meinen eigenen Untersuchungen in ganz spezieller Weise organisiert (vgl. Wahl 1991).

Erstens gibt es Subjektive Theorien größerer Reichweite, die wir uns als ein sehr elaboriertes semantisches Netzwerk vorstellen müssen. Bei kognitiven Lernprozessen werden neue Elemente in dieses Netzwerk integriert. Dadurch verändert es sich. Dies kann ohne große Widerstände geschehen, denn die elaborierten Subjektiven Theorien sind nicht direkt mit dem Agieren verbunden. Im Gegensatz dazu gibt es zweitens Subjektive Theorien, die wesentlich handlungsnäher sind. Sie können als Subjektive Theorien kurzer Reichweite bezeichnet werden. Diese zu verändern ist deutlich schwieriger. Ein Problem liegt darin, dass sie in Form von Situationsprototypen und Reaktionsprototypen organisiert sind. Darunter sind „Strukturkomprimierungen“ (vgl. Fuhrer 1984, S. 169f.) zu verstehen, die es ermöglichen, schnell und effizient auf eine Situation zu reagieren. Rasches Handeln in dynamischen Umfeldern ist also nur möglich, wenn die Handlungsmöglichkeiten nicht völlig neu erfunden werden müssen, sondern wenn sie rasch abgerufen werden können. Genau das meint auch Bromme (1992), wenn er den Begriff Expertenwissen sinngemäß so charakterisiert, dass mit dem Erkennen des Problems zugleich die Lösung gesehen wird. Für Trainingsverfahren bedeutet dies, dass das Durchlaufen von ‚praktischen Übungen‘ eine Umorganisation in den Situations- und Reaktionsprototypen bewirken muss. Entweder müssen neue Situationsprototypen gebildet werden oder es müssen neue Reaktionsprototypen gebildet werden. Es kann aber auch sein, dass bestehende Situationsprototypen ebenfalls schon vorhandenen sind, aber anderen Reaktionsprototypen zugeordnet werden müssen usw. Ist ein solches *direktes Einwirken* auf die Prototypenstrukturen überhaupt möglich? Ich bezweifle das aus verschiedenen Gründen. Erstens sind diese Strukturen dem Handelnden selbst in hohem Maße verborgen, also gar nicht so einfach zugänglich (vgl. Messner/Reusser 2000). Zweitens sind diese Strukturen biografisch entstanden und deshalb vielfältig innerhalb der Subjektiven Theorien größerer, mittlerer und kürzerer Reichweite vernetzt. Drittens steuern sie das ‚Coping‘ beim raschen Reagieren und sind deshalb von ungewöhnlich hoher Stabilität (Wahl 1991). Sie sind nicht einfach durch einige praktische Übungen aus-

tauschbar, denn ihre Veränderung bedeutet zumindest vorübergehend den Verlust von Verhaltenssicherheit. Nach meiner Überzeugung können sie nur durch einen mehrschrittigen Umlernprozess verändert werden, wie es auch aus dem Beitrag von Dann und Humpert (in diesem Heft) hervorgeht: In einem ersten Schritt müssen sie ins Bewusstsein gerufen werden. In einem zweiten Schritte müssen sie reflexiv bearbeitet werden und in einem dritten Schritt müssen neue handlungsleitende Prototypenstrukturen entstehen (vgl. Wahl 2000, 2001). Ein direktes Angehen der Prototypenstrukturen durch Trainieren und praktisches Üben scheint aus Sicht der Handlungstheorie wenig erfolgversprechend. Daraus ergibt sich als *vierte* Konsequenz: ‚Trainings‘ bzw. ‚praktische Übungen‘ müssen so angesetzt werden, dass sie das Bewusstmachen handlungsleitender Prototypenstrukturen (1. Schritt), die Handlungsreflexion unter Einbeziehen von Expertenwissen (2. Schritt) und das erneute In-Gang-Setzen handlungssteuernder Prototypenstrukturen (3. Schritt) wirksam unterstützen.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei Folgendes angemerkt: Es wird hier eine Position eingenommen, die Training bzw. praktische Übungen eindeutig bejaht! Denn wenn man ‚Training‘ und ‚praktische Übungen‘ als den Versuch versteht, handlungsnähere Wege in Aus- und Weiterbildung zu gehen als bei einer überwiegend kognitivistisch orientierten Wissensvermittlung, dann gibt es keinen Zweifel, dass solche Bemühungen *notwendig* sind. Das Scheitern reiner Wissensvermittlung ist nicht nur sattsam bekannt, sondern auch aus handlungstheoretischer Perspektive keinesfalls eine Überraschung: nur durch das Erweitern elaborierter semantischer Netzwerke ohne nachhaltige Beziehung zu Emotionen und prototypengesteuerten Aktionen wäre es geradezu ein Wunder, wenn professionelle Handlungskompetenzen entstehen würden. Dass beim heutigen Stande wissenschaftlicher Erkenntnisse überwiegend noch immer derart kognitiv akzentuiert gelehrt wird, stützt meine These von der Stabilität handlungsleitender Subjektiver Theorien. Ein besonders schönes Beispiel hierfür sind die extrem stabilen (subjektiven) hochschuldidaktischen Theorien vieler Lehrenden in Psychologie und Erziehungswissenschaft bei weitaus ‚besserem‘ (wissenschaftlichen) Wissen. Umgekehrt reicht es sicherlich nicht, Aus- und Weiterbildungen einfach mit ‚praktischen Übungen‘ anzureichern. Vielmehr muss sehr genau überlegt werden, wie solche ‚praktischen Übungen‘ aussehen können und wie sie in einem umfassenderen Modifikationskonzept zu positionieren sind. Die Frage heißt somit nicht: praktische Übungen bzw. Training ja oder nein, sondern sie heißt: praktische Übungen bzw. Training ja, aber an welcher Stelle im Lernprozess? Nachfolgend werden einige *Vorschläge* gemacht, getrennt nach den Bereichen des *Planungshandelns* und des *Interaktionshandelns*.

3. Wie kann man Planungshandeln verändern?

Je nach den inhaltlichen Zielen von Bildungsmaßnahmen sehen die in Frage kommenden Trainingsverfahren bzw. praktischen Übungen recht unterschiedlich aus. Im Bereich schnell ablaufenden *Interaktionshandelns*, also einem „Handeln unter Druck“ (Wahl 1991), wird der Schwerpunkt darauf liegen, vor allem in kritischen Situationen handlungsfähig zu werden bzw. zu bleiben. Dies ist besonders schwierig zu erreichen und wird deshalb weiter unten beschrieben. Einfacher ist es, im Bereich des *Planungshandelns* Veränderungen zu bewirken. Gemeint sind hier *didaktische und methodische Veränderungen*. Diese spielen eine große Rolle in der Lehrerbildung, aber auch in der Erwachsenenbildung und in der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Lehrenden. Planungshandeln bzw. didaktisch-methodisches Handeln ist unter anderem deshalb leichter zu verändern, weil es eine größere zeitliche Erstreckung hat als das Interaktionshandeln. Im Bereich des Lehrerhandelns erstreckt sich die Planungstätigkeit – gemessen in einer außerordentlich gründlichen Studie durch Anwesenheit des Forschers am Arbeitsplatz von 36 Biologielehrer/innen – durchschnittlich auf etwa 20 Minuten pro Lektion (Haas 1998, S. 206f.). Sicherlich spielen bei einer zwanzigminütigen methodisch-didaktischen Planung auch zeitliche Grenzen eine Rolle, sodass man nicht von einer unirdisch-losgelösten Kreativität, sondern eher von einer unter mildem Zeitdruck ablaufenden, stark ritualisierten Planungshandlung sprechen muss. Unsere Erfahrungen zeigen aber, dass dennoch in kurzer Zeit relativ umfangreiche Veränderungen in Gang gesetzt werden können. Das hängt aus handlungstheoretischer Sicht damit zusammen, dass die Planung von Unterrichtsstunden, universitären Lehrveranstaltungen und Kursen der Erwachsenenbildung zu einem beachtlichen Teil auf hierarchisch weiter oben liegenden Ebenen angesiedelt ist. Nimmt man die skizzierten handlungstheoretischen Überlegungen ernst, so muss die Modifikation auf den übergeordneten Ebenen des Planungshandelns beginnen! Ganz konkret heißt dies: man sollte nicht mit dem Training einzelner Lehrverhaltensweisen oder Skills anfangen, wie etwa mit dem Stellen von Fragen, wie es beispielsweise im Micro-teaching geschieht. Denn mit dem Stellen von Fragen wird implizit eine ganz bestimmte Art einer Lernumgebung vorweggenommen (vgl. etwa die Typisierung von Lernumgebungen bei Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). In unserem Beispiel wäre dies eine auf dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch aufbauende *kognitivistische* Lernumgebung. Lehrpersonen im Stellen von Fragen zu trainieren, die z.B. auf selbstgesteuertem Lernen aufbauende, *konstruktivistische* Lernumgebungen bevorzugen, würde wenig Sinn machen, weil das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch in solchen Lernumgebungen eher kontraindiziert ist. Folglich sollte man nicht mit einem

Training einzelner Fertigkeiten beginnen, sondern reflexiv ansetzen, indem man die planungssteuernden Subjektiven Theorien bewusst und damit bearbeitbar macht.

Dies kann durch verschiedene ‚praktische Übungen‘ geschehen. Eine der wirksamsten Formen ist der ‚*pädagogische Doppeldecker*‘ (Geissler 1985). Damit ist gemeint, dass die Lernenden genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen sollen (Beispiel: Ist es ein Ziel, die Methode ‚Freiarbeit‘ zu vermitteln, so erarbeiten sich die Lernenden dieses Thema in Form von Freiarbeit. Sie erleben die Stärken und Grenzen der Methode, indem sie diese handelnd erfahren). Der ‚*pädagogische Doppeldecker*‘ hat die Funktion, die Subjektiven Theorien zum didaktisch-methodischen Handeln bewusst zu machen. Er ist insofern eine rundum *praktische* Erfahrung bzw. eine *ökologisch valide Übung*, als darin die theoretisch angepriesenen Lernumgebungen ganz konkret ‚am eigenen Leibe‘ erlebt werden können. Die Wirkungen sind beachtlich, wie Untersuchungen von Schmidt (2001) am Beispiel eines Erwachsenenbildungsstudiums sowie Erprobungen von Traub (1999) zum Thema ‚Freiarbeit‘ in der Lehrerfortbildung zeigen. Ursache ist der ständige ‚Switch‘ zwischen zwei Rollen. In der ersten Rolle (ich als *lernende* Person) wird der Lernprozess ‚hier und jetzt‘ aktuell erlebt. Die lernende Person erfährt ganz praktisch, wie sich die Lernumgebung ‚anfühlt‘. Sie spürt deutlich die mit dem Lernen verbundenen emotionalen Prozesse. In der zweiten Rolle (ich als *lehrende* Person) wird darüber nachgedacht, welche Aspekte des didaktisch-methodischen Arrangements in das eigene Lehren übernommen werden könnten. Das ständige Reflektieren in der Doppelrolle bewirkt erhebliche Bewusstmachungsprozesse. Dadurch können bisherige didaktisch-methodische Überzeugungen wirkungsvoll außer Kraft gesetzt und einer gezielten Bearbeitung zugeführt werden. Wichtig ist es dabei, die automatisch in Gang kommenden Reflexionsprozesse durch metakommunikative Phasen zu unterstützen, in denen die Teilnehmenden ihr Erleben aus der Perspektive beider Rollen systematisch thematisieren. Und genau das ist der Begegnungspunkt von Theorie und Praxis: was eben praktisch erlebt wurde, wird theoretisch reflektiert und auch begründet (vom Handeln zum Wissen). Und umgekehrt: das, was die Teilnehmenden künftig selbst beim Lehren praktizieren möchten, resultiert aus einer Verknüpfung von Eigenerfahrung und theoretischer Reflexion (vom Wissen zum Handeln)! Interessant ist auch, welche positiven und negativen Emotionen beim ‚Flug mit dem Doppeldecker‘ frei werden! Teils zeigen sich enorme Widerstände gegen (vgl. etwa Häcker 1999), teils freudige Begeisterung für bestimmte Lernumgebungen. Das Verbalisieren der hier und jetzt erlebten Gefühle reduziert die ‚Trägheit‘ der Emotionen und macht es möglich, den einen oder anderen ‚Rubikon‘ zu überschreiten. Die Erfahrungen zeigen, dass

der ‚pädagogische Doppeldecker‘ eine der wichtigsten praktischen Übungen ist, wenn es darum geht, einen Paradigmenwechsel in der Wahl von Lernumgebungen herbeizuführen (vgl. die empirischen Ergebnisse von Schmidt 2001; Traub 1999). Das ganzheitliche Erleben einer Lernumgebung als ‚Gestalt‘, die Reflexion des eigenen Denkens und Fühlens beim Lernen sowie die Auseinandersetzung mit der theoretischen Begründung der Lernumgebung führt auf den höchsten Ebenen der Handlungsregulation zu Veränderungen (oder auch zu Stabilisierungen) der situationsübergreifenden Ziele und Pläne. Danach ist der Weg frei (in manchen Fällen auch völlig versperrt) für Trainingsmaßnahmen, die auf didaktische oder methodische Teilaspekte *innerhalb* der gewählten Lernumgebung abzielen.

Viele Lehrende, vor allem an wissenschaftlichen Hochschulen und Universitäten, sträuben sich kognitiv und emotional gegen den ‚pädagogischen Doppeldecker‘. Sie sind der Meinung, Erwachsene besäßen die Fähigkeit, eine Lernumgebung, von der sie kognitiv überzeugt sind, ohne weitere Flankierungsmaßnahmen in die eigene Praxis umzusetzen. Damit wäre es in einer wissenschaftlichen Ausbildung unnötig, genau das selbst zu praktizieren, was man theoretisch lehrt. Aus meiner Sicht ist dies ein fataler Irrtum (vgl. Wahl 2001; Schmidt 2001; Schmidt/Wahl 1999). Eine wissenschaftliche Ausbildung ist nicht nur mit dem ‚pädagogischen Doppeldecker‘ verträglich, sondern sie benötigt ihn dringend einerseits als ganzheitliches Modell und andererseits zum Bewusstmachen mitgebrachter Subjektiver Theorien. Ohne ihn ist sie sicherlich kognitiv bereichernd, aber in der Regel unfruchtbar für nachhaltige Veränderungen im didaktisch-methodischen Handeln.

Es reicht nicht aus, sich kognitiv und emotional für eine Lernumgebung zu entscheiden. Es bedarf auch vielfältiger einzelner Kompetenzen, Lernarrangements theorieadäquat in die Praxis umzusetzen. Als praktische Übungen hierfür eignen sich beispielsweise Lehrversuche. Im Rahmen der hier vorgeschlagenen, handlungstheoretisch begründeten Top-Down-Strategie können sie als erste Gehversuche angesehen werden, Lernumgebungen in groben Formen zu realisieren. Die Teilnehmenden erhalten beispielsweise im Kontaktstudium Erwachsenenbildung (vgl. z.B. Schmidt 2001) die Aufgabe, einen Inhalt aus ihrem Arbeitsbereich im Sinne der gewählten Lernumgebung didaktisch-methodisch aufzubereiten. Umfangreiches Planungshandeln steht also am Anfang des Lehrhandelns. In diesen workshopartigen Planungsphasen setzen sich die Teilnehmenden sowohl mit dem Inhalt, als auch mit der gewählten Lernumgebung auseinander und versuchen, beide Bereiche stimmig aufeinander zu beziehen. Dies kann in Einzelarbeit, in Partnerarbeit oder in Kleingruppenarbeit geschehen. Darüber hinaus werden sie von den Leitern der Maßnahme beraten. Erst wenn Ziele und Pläne genügend ausdifferenziert und diskutiert sind, das eigene Handeln also grob klar

ist, geht es an die Umsetzung. Hier erweisen sich Micro-Teaching-Settings als außerordentlich hilfreich: Reduktionen in Zeitdauer, Themenfülle und Teilnehmerzahl erleichtern erste Schritte in Richtung neu gewählter Lernarrangements. In Form des ‚Peer-Teaching‘, z.B. in Dreiergruppen (eine Person lehrt, zwei Personen lernen) versuchen die Teilnehmenden, die gewählte Lernumgebung zu realisieren. Sie erhalten anschliessend Rückmeldungen, inwieweit das realisierte Handeln dem geplanten Handeln entsprach. Die Teilnehmenden erleben diese ‚Peer-Teachings‘ als enorme Herausforderungen kognitiver Art, weil sie eine neue Lernumgebung gestalten müssen. Aber auch im emotionalen Bereich ist die Anforderung zu spüren: es handelt sich um ‚real teaching‘, also um wirkliches Lehren, wenn auch unter erleichterten und geschützten Bedingungen. Im aktionalen Bereich ist die Belastung am höchsten: es müssen Handlungen ausgeführt werden, die möglicherweise zum ersten Mal in dieser speziellen Form zu realisieren sind. Natürlich darf man nicht glauben, dass durch derartige Formen des ‚Peer-Teaching‘ ein professionelles Kompetenzniveau erreicht wird. Aber es werden erste Wege vom didaktisch-methodischen Planen zum Lehr-Handeln geebnet – und zwar in Einklang mit einer theoretisch begründeten und persönlich durch Eigenerleben für richtig gehaltenen Wahl einer Lernumgebung.

Um Planungshandeln auch auf den hierarchisch weiter unten angesiedelten Handlungsebenen zu verändern, können jetzt in der gewählten Lernumgebung kleinere Lernarrangements akzentuiert werden. Bei einer grundsätzlichen Entscheidung für eine problemorientierte Lernumgebung (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 625ff.) wäre es denkbar, solchen Lernarrangements besondere Bedeutung zukommen zu lassen, bei denen die Lernenden sich zuerst Expertenwissen aneignen (Expertenphase), dann ihr Wissen an ‚Novizen‘ weitergeben (Informationsphase) und schließlich jene zum vertiefenden Lernen anhalten (Verarbeitungsphase). Arrangements des ‚Lernens durch Lehren‘ (vgl. z.B. Huber/Konrad/Wahl in Vorb.) innerhalb einer problemorientierten Lernumgebung bedürfen wiederum zuerst des Erlebens im ‚pädagogischen Doppeldecker‘ und des vorauslaufenden Planungshandelns. Danach können in diesem Teilbereich einer problemorientierten Lernumgebung ‚praktische Übungen‘ angesetzt werden. So kann beispielsweise die von uns entwickelte Methode ‚Lerntempoduett‘ erlernt werden (ebd.). Dabei bearbeiten die einen Lernenden in Einzelarbeit Aufgabe 1 (z.B. einen Text lesen, einen Versuch machen, ein Problem lösen), die anderen Lernenden Aufgabe 2. Wer mit seiner Aufgabe fertig ist, signalisiert dies deutlich. Sobald das erste Pärchen gebildet werden kann, beginnt dieses mit dem Austausch. Anhand einer kognitiven Struktur (z.B. Mindmap, Strukturlegetechnik usw.) wird der anderen Person die zentrale Botschaft des Textes, der Ablauf des Versuches oder der Lösungsweg für das Problem mitgeteilt (Lernen

durch Lehren). Danach werden die Aufgaben getauscht oder es werden zusätzliche Aufgaben kooperativ bearbeitet. Vorteil dieser Methode ist es, die Lernenden möglichst wenig Zeit dadurch verlieren zu lassen, dass gewartet wird, bis *alle* mit einer Aufgabe fertig sind. Wer einen ähnlich schnellen Partner gefunden hat, kann sich austauschen und den Lernprozess fortsetzen. Nachteil ist, dass seitens der Lehrperson gut geplant und gut organisiert werden muss. Es bedarf außerordentlich klarer Arbeitsanweisungen. Solche zu geben ist nicht leicht, wie differenzierte Studien zum Gruppenunterricht zeigen (Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999). Während des Lerntempoduets sollte sich die Lehrperson invasiver Interventionen enthalten (ebd. S. 121ff.) und nur responsiv intervenieren, um nicht die Interaktionsprozesse zu stören. Um dies erreichen zu können, müssen vorauslaufend die entsprechenden handlungssteuernden Subjektiven Theorien bewusstgemacht und bearbeitet sein. Möglicherweise – und hier ist schon die Ebene des Interaktionshandelns erreicht – muss die Lehrperson die eigenen Tendenzen zum unaufgeforderten Eingreifen mit Stopcodes (Formen innerer Dialoge) unterbinden, die ihrerseits ausgearbeitet (Planen von Stopcodes) und situationsgerecht eingeübt (Einsetzen von Stopcodes) werden müssen (Wahl 2001, S. 171f.).

Am Beispiel ‚Lerntempoduett‘ wird damit deutlich, wie die situationsübergreifenden Ziele und Pläne mit den kleinsten Details einer Handlung verbunden sind. Änderungen im Planungshandeln bzw. im didaktisch-methodischen Handeln müssen also so gestaltet werden, dass zuerst handlungsleitende Subjektive Theorien bewusst gemacht werden, bevor man sie auf einer reflexiven Ebene unter Einbeziehung wissenschaftlich begründeten Expertenwissens bearbeitet und schließlich wieder in handlungsleitende Strukturen überführt. Praktische Übungen spielen an vielen Stellen eine Rolle: beim ‚pädagogischen Doppeldecker‘, bei der planerischen Gestaltung von Lernumgebungen, beim Realisieren von Lernumgebungen im Peer-teaching, beim Vertrautwerden mit einzelnen Lernarrangements (Beispiel: Lerntempoduett) und schließlich bei der Kontrolle des eigenen Handelns (Beispiel: Stop-Codes). Klar erkennbar ist, dass ein praktisches Üben auf den unteren Ebenen nur dann Effekte haben kann, wenn die geübten Aktionen mit den umfassenderen Subjektiven Theorien bzw. den umfassenderen Zielen und Plänen verträglich sind. So werden Lehrpersonen, die fest davon überzeugt sind, dass alle Lernenden das Gleiche lernen sollen, das Lerntempoduett nicht einsetzen, weil hier ganz offensichtlich ist, dass Unterschiedliches in Menge und Qualität gelernt wird. Lehrpersonen, die aus einem falsch verstandenen Gerechtigkeitsprinzip heraus stets warten, bis alle Lernenden gleich weit sind, werden nicht durch Stop-Code-Training ihre Überzeugung verlieren! Es kommt also darauf an, Trainingsmaßnahmen und praktische Übungen im Rahmen einer Top-Down-Strategie dort einzusetzen, wo Sub-

jektive Theorien bewusst gemacht werden sollen (Beispiel: pädagogischer Doppeldecker) und wo zunehmend neue handlungsleitende Strukturen geschaffen werden sollen, beginnend beim Planungshandeln und endend beim Interaktionshandeln.

4. Wie kann man Interaktionshandeln lernen?

Interaktionshandeln ist ‚Handeln unter Druck‘. In wenigen Sekunden müssen Situationen analysiert und beantwortet werden. Ein Zurückgreifen auf Situations- und Reaktionsprototypen und damit auf nicht mehr voll bewusste und auch nicht mehr voll zugängliche Strukturen ist unausweichlich (vgl. Wahl 1991). Veränderungen im Handeln sind wegen der Schnelligkeit der Prozesse besonders schwierig. Umso mehr gilt der dreischrittige Lernprozess, der sowohl bei Dann und Humpert (in diesem Heft) als auch von mir selbst (z.B. Wahl 2001, S. 160-172) ausführlich beschrieben worden ist. Besonderes Augenmerk muss dabei auf das Bewusstmachen mitgebrachter, handlungsleitender Subjektiver Theorien gelegt werden. Dies kann durch Selbstreflexionen, Perspektivwechsel, differenzierte Selbstbeobachtungen, rollenspielartige Formen wie Szene-Stop-Reaktion zum Analysieren momentan wirksamer Prototypenstrukturen, Feedbackprozeduren oder auch mit der Weingartner Appraisal Legetechnik geschehen. Dies alles sind ‚praktische Übungen‘, die das Ziel haben, handlungssteuernde Prozesse und Strukturen bewusst und damit bearbeitbar zu machen. Auch im Interaktionsbereich gilt die Top-Down-Strategie. Zielt man beispielsweise an, dass Lehrpersonen Interaktionsprobleme nicht naiv-spontan, sondern strukturiert-metakommunikativ üben, so macht es keinen Sinn, sie als ersten Schritt im ‚therapeutischen Grunzen‘ (Ja, Aha, Mmmh) oder im Verbalisieren herausgehörter Emotionen zu trainieren, wie dies oftmals z.B. in Form des kontrollierten Dialogs (Rat suchende Person, Berater, Beobachter) praktiziert wird. Vielmehr muss zu allererst an die Stelle des spontanen Reagierens eine metakommunikative Strategie gesetzt werden. Beispiel hierfür wäre etwa die von W. Mutzeck entwickelte Problemlösemethode, bei der in sieben (Wahl/Mutzeck 1990, S. 54ff.) bzw. neun Schritten (Mutzeck 1996, S. 86ff.) Interaktionsprobleme systematisch bearbeitet werden. Die einzelnen Schritte sind: Beschreibung des Problems aus der Sicht der ratsuchenden Personen; der Wechsel in die Perspektive der Kontrahenten; die Analyse des Problems; das Entwickeln einer Zielsetzung; die Erarbeitung von Handlungswegen; die Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit; die Planung der konkreten Umsetzung (vgl. Mutzeck 1996). Innerhalb dieser Strategie gibt es viele einzelne Handlungen unterschiedlicher Komplexität, deren Einübung dann Sinn macht, wenn man

sich vorauslaufend bzw. auf einer hierarchisch höher angesiedelten Handlungsebene für ein solches Vorgehen entschieden hat: es sind rollenspielartig Perspektiven zu wechseln, es sind Strukturen zu legen, Ziele sind schriftlich festzuhalten, Brainstormings anzuleiten, Umsetzungen zu planen und Vorsätze zu fassen. Natürlich bedarf es auch einer personenzentrierten Gesprächsführung (ebd. S. 69-83). Aber diese macht nur einen Teil der zu erwerbenden Handlungskompetenzen aus.

Damit überhaupt strukturierte, metakommunikative Verfahren in den Blick genommen werden können, müssen jene Subjektiven Theorien bewusst gemacht werden, die das bisherige Interaktionshandeln steuern. Geschieht dies nicht, bleibt die bisherige Prototypenstruktur in Kraft und es wird reagiert, bevor überhaupt der Gedanke an ein metakommunikatives Vorgehen gefasst werden kann. Allerdings ist es außerordentlich schwer, interaktionssteuernde Subjektive Theorien trotz des oben aufgezählten Methodeninventars bewusst zu machen: diese Theorien sind biografisch entstanden und haben sich über Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter entwickelt. Sie sind von deutlich höherer Stabilität, weil sie enger mit dem Zentrum der Person vernetzt sind als beispielsweise didaktisch-methodische Theorien. Will man hier Änderungen erreichen, so sollte man sich auf längere Zeiträume einstellen!

Wegen der hohen Stabilität interaktionssteuernder Strukturen und der entsprechend langen Modifikationsdauer sollte man die (Um-)Lernprozesse systematisch flankieren. Im Konstanzer Trainingsmodell geschieht dies überwiegend durch Praxistandems, ergänzend gibt es Kleingruppentreffen. Im oben zitierten ‚Kontaktstudium Erwachsenenbildung‘ werden drei soziale Netze zur Verfügung gestellt: das Praxistandem analog zum KTM, die KOPING-Kleingruppe (KOPING = Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen) und die Großgruppe bzw. das Plenum. Wie Schmidt (2001) in einer über einen Zeitraum von zehn Jahren angelegten empirischen Studie zeigen kann, ergänzen und ersetzen sich die drei sozialen Netze und machen es möglich, dass der Weg vom Wissen zum Handeln flankiert durch *Social Support* erfolgreich zurückgelegt werden kann. Allerdings sind vor allem im Interaktionsbereich lange Lernwege unumgänglich. Gerade im Bereich konflikthaften Agierens, wie etwa bei schulischen Aggressionen, kann das von Dann und Humpert vorgeschlagene 24-Stunden-Training (12 zweistündige Tandemtreffen innerhalb von drei bis vier Monaten) nur ein Anfang sein. Wir selbst haben festgestellt, dass sich im eineinhalbjährigen Kontaktstudium Erwachsenenbildung deutlich stärkere didaktisch-methodische als interaktionale Veränderungen im Kursleiterhandeln ergeben haben.

So lautet die Antwort auf die Frage: ‚Kann man mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln kommen?‘ ein wenig wie die Radio-Eriwan-Scherze: im Prinzip ja. Es ist ein komplexer, langandauernder Lern-

prozess, bei dem die praktischen Übungen ihren Platz innerhalb einer Top-Down-Strategie zugewiesen bekommen. Dabei muss jeweils gut überlegt werden, welche dieser praktischen Übungen benötigt werden, um handlungssteuernde Strukturen und Prozesse bewusst und damit bearbeitbar zu machen, welche praktischen Übungen man braucht, um allgemeine Modelle oder Pläne für künftiges Handeln zu erhalten und welche Trainingsformen schließlich auf dem Weg vom Plan zur kompetenten Ausführung hilfreich sind. Umgekehrt müsste aber auch deutlich geworden sein: ohne jede Form praktischer Übungen bleiben träges Wissen und träge Emotionen was sie sind: Hindernisse auf den Wegen vom Handeln zum Wissen und vom Wissen zum Handeln.

Literatur

- Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.) (2000): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, G.E. (1973): *Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrtraining.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern: Huber.
- Cranach, M.v./Ochsenbein, G. (1984): *Selbstüberwachungssysteme und ihre Funktion in der menschlichen Informationsverarbeitung.* Bern: Forschungsbericht Psychologisches Institut.
- Dann, H.D./Diegritz, Th./Rosenbusch H.S. (Hrsg.) (1999): *Gruppenunterricht im Schulalltag.* Erlangen-Nürnberg: Universitätsbund.
- Fuhrer, U. (1984): *Mehrfachhandeln in dynamischen Umfeldern.* Göttingen: Hogrefe.
- Geissler, K.A. (1985): *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“.* Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Groeben, N. (1986): *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie.* Tübingen: Francke.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J. /Scheele, B. (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Francke.
- Haas, A. (1998): *Unterrichtsplanung im Alltag.* Regensburg: Roderer.
- Häcker, T. (1999): *Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen.* Frankfurt: Lang.
- Huber, A./Konrad, K./Wahl, D. (in Vorb.): *Lernen durch wechselseitiges Lehren.*
- Kaminski, G. (1981): *Überlegungen zur Funktion von Handlungstheorien in der Psychologie.* In: Lenk, H. (Hrsg): *Handlungstheorien interdisziplinär III, 1. Halbband.* München: Fink, S. 93-121.
- Ledoux, J. (1998): *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen.* München: Hanser.
- Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln.* Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H./Reusser, K. (2000): *Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess.* In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18, S. 277-294.

- Mutzeck, W. (1983): Problemorientiertes Lehrertraining. In: Mutzeck, W./Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining: Konzepte und Erfahrungen. Weinheim: Beltz, S. 117-135.
- Mutzeck, W. (1996): Kooperative Beratung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 601-646.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47, S. 78-92.
- Schmidt, E. (2001): Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Aachen: Shaker (Im Druck).
- Schmidt, E./Wahl, D. (1999): Kooperatives Lehren lernen. In: Gruppendynamik 30, S. 281-293.
- Tausch, R./Tausch A. (1963): Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Traub, S. (1999). Auf dem Weg zur Freiarbeit. Entwicklung und Analyse eines Lehrerbildungskonzeptes zur Vermittlung von Handlungskompetenz. Weingarten: Pädagogische Hochschule, Fakultät Erziehungswissenschaft, unveröffentlichte Dissertation.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 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.
- Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19, S. 157-174.
- Wahl, D./Mutzeck, W. (1990): Wie Lehrende und Lernende miteinander umgehen – Probleme der sozialen Interaktion. Studienbrief 02042. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Zifreund, W. (1966): Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren. Berlin: Cornelsen.

Abstract: *If almost all forms of education have trouble covering the long way from knowledge to competent acting, it seems appropriate to ask whether training schemes would be a sensible alternative or at least a useful addition. From the perspective of a theory of action the question can certainly be answered in the affirmative if the following aspects are taken into account: the training schemes – meaning: practical exercises – have to be located on the level of reflexive awareness, they have to be embedded in transsituational aims and planning, they must not aim at cognition and action alone, rather they have to include inert emotions, too, because they can only be really successful if they follow three steps, i.e. (1) if they cultivate the given structures for controlling actions, (2) if they include expert knowledge, and (3) if they trigger off new processes for the control of actions. Finally, the author proposes different training schemes for methodological-didactic acting and for interactive acting.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Diethelm Wahl, Pädagogische Hochschule Weingarten, Arbeitsbereich Psychologie und Erwachsenenbildung, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten.