

Weisbach, Christian-Rainer; Donzelli, Daniela
Training des Beraterverhaltens in tutoriellen Kleingruppen
Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 4, S. 350-363



Quellenangabe/ Reference:

Weisbach, Christian-Rainer; Donzelli, Daniela: Training des Beraterverhaltens in tutoriellen Kleingruppen
- In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 4, S. 350-363 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294998 - DOI:
10.25656/01:29499

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294998>

<https://doi.org/10.25656/01:29499>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Training des Beraterverhaltens in tutoriellen Kleingruppen

Ein Bericht zur Evaluation eines multiplikativen Ausbildungsdesigns [1]

Anstelle von Direktausbildung wurden intensivtrainierte Tutoren in einem Kompaktkurs „Beratungspraxis I“ eingesetzt. Aus Teilnehmern dieses Kompaktkurses wurde eine neue Tutorenausbildungsgruppe zusammengesetzt, deren Mitglieder ein Semester später selbstständig eine Trainingsgruppe im Folgekurs „Beratungspraxis I“ leiteten. Die hier dargestellten Ergebnisse legen die Beibehaltung und den Ausbau dieses Ausbildungsdesigns nahe.

Training of counseling behavior in minigroups with tutors – an evaluation report treating a multiplicative training design

Instead of direct training, intensively trained tutors operated in a compact training “Counseling Practice I”. Some participants of this compact training were chosen for a new tutorial training group in order to lead a training group by their own in the succeeding compact training “Counseling Practice I”. Regarding below mentioned results, this article suggests the use of this training concept for future teachings of counseling behavior.

1. Ziel des Trainings

- a) Auszubildende sollen in einem Kompakttraining von zehn Tagen Dauer (80 Zeitstunden) ihr Beraterverhalten so verändern, daß sich ihre Gesprächsführung im Ausgangstest nicht mehr signifikant von dem ihrer Tutoren unterscheidet.
- b) Teilnehmer, die im Nachtest einen festgelegten Standard erreicht haben, erhalten die Möglichkeit, im darauffolgenden Semester an der Tutorenausbildungsgruppe (70 Zeitstunden) teilzunehmen, um im folgenden Kompakttraining als Tutoren selbständig zu fungieren.

2. Fragestellung der Untersuchung

Welche Auswirkungen hat teilnehmerorientiertes Trainingsdesign unter ausschließlichem Einsatz von intensivtrainierten Tutoren mit Einzel- und Gruppensupervisoren im Rahmen der Ausbildung von pädagogischen Beratern? Untersucht werden die Unterschiede zwischen dem Eingangsverhalten (Vortest) und dem Ausgangsverhalten (Nachtest) jedes Trainingsteilnehmers während eines Beratungsgesprächs von 15 Minuten Dauer. Neben den individuellen Unterschieden wird als Vergleichsmaßstab das Tutorenverhalten zugrunde gelegt. Um der Frage nachgehen zu können, welchen Einfluß das Tutorenverhalten (in bezug auf die Beraterrolle) auf die Lernergebnisse der Auszubildenden hat, werden die Gesprächsaufzeichnungen aller Tutoren gesondert ausgewertet; desgleichen werden die verschiedenen Trainingsgruppen einzeln und gegeneinander ausgewertet, um Gruppenlernerfolg in Abhängigkeit zur Tutorenqualifikation messen zu können. In An-

Lehnung an vorausgegangene Untersuchungen (Weisbach 1978, 1979b) erhalten die Teilnehmer keine vorgegebenen Lernziele, sondern leiten diese individuell aus ihrem Eingangstest (vgl. Diagnosetest, Klinzing 1976) ab; gefragt wird hierbei, wieweit die Teilnehmer ihre eigenen Ziele erreichen konnten und inwieweit diese Ergebnisse sich mit einem Standard, der sich aus vorangegangenen Untersuchungen ergibt (Weisbach 1979a), decken.

Darüber hinaus soll die individuelle Einschätzung dieses Ausbildungsangebots (erhoben durch einen Endfragebogen) berücksichtigt werden (vgl. Eckstein 1974).

3. Stand der Forschung

Das Konzept des Lehrverhaltenstrainings wurde schon früh vorgelegt (Zifreund 1966), die Fragen des Trainingsdesigns sind verschiedentlich beschrieben (Ansorge 1976, Utendorfer 1976) und Fragen der Evaluation sowie der Kombination von Lehrverhaltenstraining mit Interaktionsanalyseverfahren sind hinlänglich dargestellt (Klinzing 1976, 1978, 1982, Klinzing-Eurich und Klinzing 1981, Zifreund 1972). Die Übertragung der Microteachingstruktur (Allen und Ryan 1972) auf die Ausbildung von Beratern wurde ausführlich erläutert (Ivey 1968, Ivey und Allen 1976). Die Erweiterung des Lehrverhaltenstrainings zu einem Training kommunikativer Fertigkeiten für Gespräch und Unterricht erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland durch Klinzing (1974). Für die Interaktionsanalyse von Beratungsgesprächen wurde in Fortführung der Arbeiten von Flanders (1970) ein Kategoriensystem entwickelt, das sowohl zur Kursevaluation (Weisbach 1982) als auch direkt in der Ausbildung als Feedbackinstrument (Weisbach 1979c) eingesetzt werden kann.

Einschränkend muß aber an dieser Stelle betont werden, daß für die Ausbildung von pädagogischen Beratern im deutschsprachigen Raum wenig an Untersuchungsbefunden vorliegt. Zwar gibt es mittlerweile eine breite Literatur über Beratungsausbildung selbst (Benz und Rückriem 1978, Mucchielli o.J., Rogers 1972) bis hin zum Funkkolleg Beratung in der Erziehung (1977), doch geht kaum ein Autor über die Deskription seines Ansatzes hinaus.

4. Relevanz eines derartigen Trainings

Beratungsaufgaben gehören wie selbstverständlich zur Berufstätigkeit des Pädagogen; ob Lehrer oder Sozialarbeiter, Erwachsenenbildner oder Erzieher, wer im sozialen Bereich tätig ist, steht immer wieder vor der Situation, einem oder mehreren Ratsuchenden gegenüberzustehen, die sich – aus welchen Gründen auch immer – an ihn gewandt haben, um in ihrer speziellen Situation Hilfe zu bekommen. Sicherlich bringen viele Pädagogen ein gerüttelt Maß an „natürlicher Kompetenz“ mit in ihren Beruf; doch fehlt es bislang an einer gezielten Aus- und Weiterbildung für die doch eigentlich „unpädagogische“ Situation des Beratens. Denn Beraten heißt nicht Belehren, sowenig wie Zuhören gleich Predigen ist. Doch führt dies gerade im Rahmen der Schule zu schier unüberwindlichen Diskrepanzen, da die Funktion des Lehrers oftmals so festgelegt ist, daß er im „Besitz von Wissen“ sei, um dies an andere weiterzugeben. „Diese primäre Funktion des ‚Belehrens‘ fließt auch in die Art der Beratungsgespräche, die er mit Schülern oder deren Eltern führt, ein: Er kennt

den Schüler (in seinen Schwachpunkten manchmal besser als die eigenen Eltern), er klärt die Eltern darüber auf, zeigt seine Informiertheit, äußert Bedenken, bewertet, untersagt, erteilt Aufforderungen, gibt Rat“ (*Bachmair* 1982, S. 11). Doch wie werden Pädagogen auf diese Berufsanforderung vorbereitet? Die traditionelle Leitlinie akademischer Ausbildung ist die des inhaltlich breiten, theorien- und methodenübergreifenden Wissensspektrums. Das Ziel ist, dem Auszubildenden eine kritische Urteilsfähigkeit bezüglich verschiedener Ansätze zu vermitteln und ihm zu ermöglichen, neue Entwicklungen einzuleiten, sowie die eigene Tätigkeit nach wissenschaftlichen Kriterien zu evaluieren (*Birtsch* 1982, S. 16).

Für die meisten Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen bleibt es auch dabei. Eine Umsetzung auf die konkreten beruflichen Anforderungen wird nicht vorgenommen und vielerorts mit der Begründung auf personelle Engpässe den späteren Tätigkeitsfeldern zugeschoben. In aller Konsequenz führt diese Vorgehensweise dazu, daß Berufsanfänger ihr Verhaltensrepertoire dort gewinnen, wo andere Menschen sich in Nöten an sie wenden. Man stelle sich nur einmal vor, in der medizinischen Ausbildung würde man aus personellen Engpässen auf die Sezierkurse verzichten und den Erwerb dieser Qualifikation auf die spätere Arztpraxis verschieben (vgl. *Zifreund* 1966). Es reicht also nicht aus, über pädagogisches und psychologisches Wissen zu verfügen und wissenschaftlich denken zu können; die Auszubildenden benötigen für die späteren Berufsanforderungen auch praktische Fertigkeiten in Beraterischen Basiskompetenzen. Ziel des hier dargestellten Trainingsangebots ist es, über das Rollenspiel dieses Basisverhalten auszubilden. Um der Gefahr entgegenzuwirken, eine Sozialtechnologie zu vermitteln, bei der die Trainierenden aus dem Zusammenhang gerissene Einzelfertigkeiten einüben, ist ein weiteres, wichtiges Lernziel die Selbsterfahrung der Auszubildenden: „Die Kenntnis der eigenen Reaktionsweisen, der Wirkung eigenen Verhaltens auf andere und das Wissen um persönliche Empfindlichkeiten und ‚blinde Flecke‘ durch eigene Problematiken“ (*Birtsch* 1982, S. 17). Während des Trainings erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, ihre persönliche Eignung einzuschätzen und den Umgang mit der Beraterischen Rolle zu erproben und zu überdenken.

Tscheulin (1980) beschreibt drei inhaltliche Dimensionen des therapeutischen Basisverhaltens, die unverändert auch für das pädagogisch-beraterische Basisverhalten gelten und diesem Training zugrunde gelegt wurden:

- Personenbezogenheit ist das Ausmaß des korrekten Verstehens der persönlichen Eigenart der Interaktionspartner.
- Realitätsbezogenheit ist das Ausmaß der Offenheit für die persönliche Wirklichkeit und die reale Situation der Interaktionspartner.
- Bedingungsfreiheit ist das Ausmaß der Achtung vor der individuellen Eigenart der Interaktionspartner.

Diese von *Tscheulin* formulierten Prämissen sind in verschiedenen Schulrichtungen gleichermaßen repräsentiert, haben aber ihren Ursprung in der humanistischen Psychologie (*Maslow* 1954). Vornehmlich *Carl Rogers* hat sich um die Entwicklung der „nicht-direktiven Beratung“ (München 1972) verdient gemacht. Für das hier

beschriebene Training wurde seine Selbst-Theorie von der Beratungssituation auf die Ausbildungssituation übertragen: Um dem einzelnen in seiner Anspannung, seiner Angst und Beunruhigung, um ihm in seinem Problem helfen zu können, muß die Selbstachtung des einzelnen gefördert werden. Ein Weg hierzu besteht darin, dem einzelnen die Erfahrung einer unbedingten positiven Wertschätzung zuteil werden zu lassen. *Tscheulin* spricht hier von „Bedingungsfreiheit“. Diese unbedingte positive Wertschätzung, eine der Hauptprämissen von Beratung im klientenzentrierten Sinn, kann nach *Rogers* nur in einer Situation erlebt werden, die durch einführendes Verständnis geprägt ist, (vgl. *Tscheulin*: Personenbezogenheit). Dieses Klima von einführendem Verständnis und positiver Wertschätzung stellt zwar im Rahmen von Beratung einen Schonraum dar, ist aber nach *Rogers* zunächst unerläßlich, um dem Individuum bestimmte Erfahrungen zu ermöglichen. Es ist also Aufgabe des Beraters, diese Bedingungen herbeizuführen. *Rogers* vertritt die Auffassung, daß der Ratsuchende sich positiv, auf eine natürliche Selbstverwirklichung hin bewegt, sobald er sich in einer Atmosphäre von Wertschätzung und Einfühlung befindet, so daß er in die Lage versetzt wird, seine Probleme selbst zu lösen, d.h. seine eigenen Ressourcen freilegt, um aktiv in die Gestaltung seiner Lebensumstände einzugreifen. Diese Bedingungen schlagen sich in bestimmten Verhaltensweisen des Beraters nieder, die sich auch operationalisieren lassen; somit können sie der Ausbildung von Beratern, einem Training, zugänglich gemacht werden. Um den Prozeß der Einstellungsänderung zu ermöglichen, müssen im Rahmen der Ausbildung die Prämissen einer Beratung das Ausbildungsklima bestimmen. Das heißt, die Ausbildung muß (analog der Beratung) durch folgende Grundbedingungen gekennzeichnet sein:

- Die Auszubildenden müssen unbedingt positive Wertschätzung erfahren.
- Die Auszubildenden erleben ein einführendes Verständnis für ihre subjektive Realität.
- Die Lernsituation muß als echt erlebt werden; das bezieht sich sowohl auf die Mittrainierenden als auch auf den ausbildenden Tutoren.
- Die Lernatmosphäre muß als angstfrei erlebt werden.

Gegenstand der Ausbildung ist sowohl die Praxis der Beratung als auch die Lernsituation selbst. Der Lernende in der Ausbildungssituation wird gewissermaßen mit dem Ratsuchenden der Beratungssituation verglichen bzw. gleichgesetzt.

In Abhebung zur modifizierten Übertragung des Lehrverhaltenstrainings (Micro-teaching) auf das Beraterverhaltenstraining (Microcounseling; *Ivey* 1968, 1976, *Klinzing* 1974, 1976), stellt gerade die tutorielle Kleingruppe einen Ausbildungsansatz dar, der dem Auszubildenden verstärkt Möglichkeiten schmerzlicher Selbsterfahrung anbietet und ihn so zu einer differenzierteren Realitätswahrnehmung führt. Für die Ausbildung bedeutet dies, daß der Lernende als ganzer Mensch im Mittelpunkt der Ausbildungssituation steht und nicht ein spezifisches Problem, eine isolierte Einzelverhaltensweise. Dabei soll die Aufmerksamkeit dem aktuellen Prozeß und nicht irgendwelchen zurückliegenden Details gelten. So wie in der Beratungssituation vorrangig die emotionalen Äußerungen des Ratsuchenden und

nicht so sehr seine rationalen Erwägungen aufgegriffen werden, so geschieht auch im Training die Realitätsauffassung der Auszubildenden in erster Linie über das subjektive Empfinden und nicht so sehr über rationale Kognitionen. Hier steuernd einzugreifen ist Aufgabe der dafür ausgebildeten Tutoren.

5. Untersuchungsaufbau

Die erste Untersuchung bestand in einem Vortest-Nachtest- und in einem Versuchsgruppen-Standardgruppen-Vergleich, wobei für $n = 26$ (5 Trainingsgruppen plus Tutoren) der Trainingsgruppenteilnehmer acht Trainingstage mit sieben Zeitstunden zur Verfügung standen.

Die Standardgruppe, $n = 9$, waren ausgebildete Tutoren, die vor Trainingsbeginn einem Eignungstest unterzogen worden waren.

Die zweite Untersuchung wurde 3,5 Monate später durchgeführt und bestand wieder in einem Vortest-Nachtest- und in einem Versuchsgruppen-Standardgruppen-Vergleich, wobei für $n = 26$ (5 Trainingsgruppen plus Tutoren) der Trainingsgruppenteilnehmer dieses Mal zehn Trainingstage mit acht Zeitstunden zur Verfügung standen.

Die Standardgruppe, $n = 9$, waren neu ausgebildete Tutoren die wieder vor Trainingsbeginn einem Eignungstest unterzogen worden waren.

Die Vergleichbarkeit der Trainingsgruppen in der ersten und zweiten Untersuchung wurde durch einen Vortest-Vortest-Vergleich abgesichert.

Bei den Trainingsteilnehmern handelt es sich in erster Linie um Studenten der Pädagogik und der Psychologie sowie um Lehramtskandidaten. Das Durchschnittsalter lag bei 25 Jahren, das entspricht dem 9. bis 10. Studiensemester.

6. Das Training im Sinne des Prozeß-Produkt-Paradigma

Die Auszubildenden erwerben während des Trainings nicht nur neue Verhaltensweisen, sondern werden in erster Linie aufgefordert, alte, eingefahrene Verhaltensweisen aufzugeben. Da der Neuerwerb bestimmter Beraterischer Grundfertigkeiten Hand in Hand mit dem Ablegen eines tradierten, überkommenen Verhaltens geht, können das Feedback und die damit einhergehende Verhaltenssteuerung nicht am Interaktionsprozeß selbst, sondern sie müssen an den Auswirkungen des jeweiligen Verhaltens auf den Ratsuchenden festgemacht werden. Die Trainingsteilnehmer werden vom 1. Tag an mit den direkten und den indirekten Konsequenzen ihres Handelns konfrontiert, d.h., ausschließlich der jeweilige Ratsuchende ist in der Lage zu beurteilen, ob eine bestimmte verbale Äußerung in der betreffenden Situation angemessen bzw. ihm hilfreich war oder nicht. Eine Diskussion darüber erübrigt sich genauso wie die nachgeschobene Erklärung oder Rechtfertigung. Aufgabe der Tutoren ist allerdings, genau zu klären, was im Detail den Ratsuchenden an der jeweiligen Aussage gestört hat, bzw. ihm hilfreich war. Erst über die Detailanalyse (durch Nachfragen des Tutoren beim Ratsuchenden) wird für die Ausbildungsgruppe nachvollziehbar, was bestimmte Beraterreaktionen bei einem Ratsuchenden auszulösen imstande sind. Die Auszubildenden lernen von vornherein, daß es keine „richtige“, keine „goldene Lösung“ (im Sinne linearer Kausalität) gibt. Was im Einzelfall durch die Berateräußerung ausgelöst wird, ist abhängig von der Beratungssituation, dem Problem und insbesondere vom Ratsuchenden selbst, dessen Individualität nicht über einen allgemeinen Kamm geschoren werden kann.

Im Gegensatz zu der von *Klinzing* vorgeschlagenen Form des Interagierens als Experimentieren (1979) wird hier die starke Verunsicherung des Anfängers als äußerst positives Lernelement, ja gewissermaßen als *conditio sine qua non* angesehen. Der Anfänger soll bewußt mit der für ihn schmerzlichen Situation konfrontiert werden, daß sein bisheriges Verhalten (das er unreflektiert doch nicht minder sicher beherrschte) für Beratungsgespräche wenig förderlich, ja oftmals schockierend hinderlich ist. Nicht die Verhaltenssicherheit, das reiche Verhaltensrepertoire

und die gute Beobachtungsfähigkeit gegenüber den Interaktionspartnern sind Voraussetzung für ein Experimentieren mit dem eigenen Verhalten (vgl. *Klinzing und Klinzing-Eurich* 1979, S. 220), sondern das Feedback (und die sich anschließende Einsicht), daß die Interaktionspartner, die Ratsuchenden, andere Reaktionen erwarten bzw. erhoffen. In Anlehnung an *Zifreund* (1967, S. 1116), der dem Nachahmungslernen erhebliche Bedeutung beimißt, wenn er sagt: „Wie man ein Gespräch mit Menschen sich entwickeln läßt, die in bedrängter innerer oder äußerer Lage sind, das begreift man am ehesten, wenn man sieht und hört, wie es einer macht, der das wirklich kann“; sollen hier die Teilnehmer nicht in ihrer eigenen „Unfertigkeit“ hängen gelassen werden. Durch das Vorführen von Gesprächsaufzeichnungen ihrer Tutoren (mit Ratsuchenden aus derselben Gruppe) sehen sie, daß es Verhaltensweisen gibt, die zu erlernen nicht allzu schwer sein können, da ihre Tutoren noch ein Semester zuvor selbst an diesem Training teilgenommen haben und lediglich über einen Vorsprung von ca. 80 Ausbildungsstunden verfügen. Weiterhin wird der Vorschlag von *Zifreund* aufgegriffen, statt des Supervisorenfeedbacks die ganze Trainingsgruppe einzusetzen. In praxi bedeutet dies, daß der jeweilige Berater zunächst die Reaktion seines Ratsuchenden erfährt und darüber hinaus noch Beobachtungen und Anregungen von seinen mittrainierenden Gruppenteilnehmern erhält. Die Tutoren beschränken sich hier mehr auf die Rolle des „Animateurs“ als auf die eines „Schiedsrichters“, der über „gut“ oder „schlecht“ zu entscheiden versteht. Dabei ist das Feedback stets so zu halten, daß die situative Kritik jeweils in eine Verhaltensalternative mündet, dem Berater also ein breites Spektrum von alternativen Formulierungen angeboten wird, die ihm helfen, seine originale Äußerung selbst einzuschätzen. Auch bei den aus der Gruppe vorgeschlagenen Alternativformulierungen ist der Ratsuchende aufgefordert mitzuteilen, wie ihm diese oder jene Äußerung geholfen oder auch nicht geholfen hätte. Die „retrospektive Verbalkritik“ mündet in ein „Demonstrieren von Alternativen“ (*Zifreund* 1973). Bei aller Konfrontation des Auszubildenden mit den Konsequenzen seines Verhaltens (eine Konfrontation mit der Realität!) bildet die Trainingsgruppe dennoch einen Schonraum, da die Konsequenzen nie „Ernstfallkonsequenzen“ sind. Um die Auszubildenden nicht zu überfordern, findet im Training eine Komplexitätsreduktion der „normalen“ Beratungssituation statt:

- Reduktion der Gesprächszeit auf 15 Minuten,
 - Reduktion der Gesprächsteilnehmer auf einen,
 - Reduktion des Beraterverhaltens auf wenige, beobachtbare Verhaltensweisen.
- Die Isolierung von einzelnen Beraterverhaltensweisen und die Konzentration auf gewisse Fertigkeiten ist notwendig, um überhaupt das Beraten trainieren zu können. Es verbietet sich aus moralischen Gründen, die Fertigkeit des Beratens in der Ernstsituation erwerben zu wollen.

Deshalb wurden für das Training einzelne Beraterfertigkeiten aus der Komplexität des Beratungsgeschehens herausgelöst und durch Bezeichnung kenntlich gemacht (z.B. Paraphrase, Zusammenfassen, Nachfragen, Denimpuls setzen etc.). Allerdings: Ein additives Aneinanderreihen von Fertigkeiten ist noch kein Beraterverhalten, d.h., die trainierten Verhaltensweisen müssen in den komplexen Zusam-

menhang der Beratungssituation reintegriert werden. Das Training erschöpft sich also nicht darin, einzelne Berater-„techniken“ einzuüben, sondern Ziel der Ausbildung ist es, den Trainierenden zu einer Flexibilität zu befähigen, die es ihm erlaubt, aus dem Repertoire verfügbarer Einzelfähigkeiten diejenigen auszuwählen, die für die vorliegende Gesprächssituation am angemessensten sind. Für die Durchführung ergibt sich ein offenes Design. Die Trainingsgruppe stößt immer wieder auf Schwierigkeiten, auf fehlende Sicherheiten und Fertigkeiten und bestimmt maßgeblich, wo die Schwerpunkte der eigenen Arbeit zu setzen sind. Die Tutoren der jeweiligen Gruppe entscheiden, welche einzelnen Übungen in der spezifischen Situation des Gruppengeschehens angemessen sind, und bieten diese an. Dabei ist der Übungskatalog so reichhaltig gefächert, daß die Teilnehmer durchweg zwischen mehreren Angeboten wählen können. Lediglich die Anfertigung einer Tonbandabschrift des ersten Beratungsgesprächs (Vortest) ist für alle Teilnehmer Pflicht. Neben einer genauen Satz- und Wortanalyse erhalten die Auszubildenden die Aufgabe, ihre Assoziationen (soweit sie sich derer noch entsinnen können) auf ein weiteres Blatt neben die jeweilige Äußerung zu notieren. Die Analyse der Verbalprotokolle deckt die Steuerungsfunktion von Assoziationen auf. Hierbei wird weniger der Frage nachgegangen, warum etwas gesagt worden ist, sondern vielmehr, mit welcher Intension, wozu etwas gesagt worden ist. Auf diesem Weg erhalten die Auszubildenden Rückmeldung über Absichten/Motive, die ihnen in der Gesprächssituation im seltensten Fall bewußt gewesen sind. Dieses Stückchen Selbsterfahrung erhöht die Bewußtheit der Trainierenden für die Beratungssituation selbst und dient mit dazu, die Gefahr einer Vermittlung von Sozialtechnologie, das Nebeneinanderreihen von Einzelfertigkeiten, möglichst gering zu halten.

7. Hypothese und erfaßte Verhaltensmerkmale

Um abklären zu können, inwieweit die Kursteilnehmer das gelernt haben, worauf das Kursdesign abzielt, bzw. um über einen Modus zu verfügen, mittels dessen die Einzelkurse miteinander vergleichbar gemacht werden können, und um schließlich den Kursaufbau fortlaufend kritisch hinterfragbar und modifizierbar zu machen, ist es unerläßlich, die unter Zuhilfenahme der Gesprächsanalyse erfaßten Verhaltensmerkmale (Weisbach 1979) einer grundlegenden Hypothese zu unterziehen. Bei dieser Hypothese wird von der Annahme ausgegangen, daß sich die Teilnehmer im Nachtest bezüglich ihres Beraterverhaltens nicht signifikant vom Beraterverhalten der Tutoren unterscheiden.

Zur Untersuchung, inwieweit diese Annahme verifizierbar ist, wurden nachstehende Beraterverhaltensweisen auf der Grundlage der Gesprächsanalyse einer Testung unterzogen. An dieser Stelle sei noch vermerkt, daß zwei intensivtrainierte Beobachter die Videoaufzeichnungen von Vor- und Nachtest nach dem Verfahren der Gesprächsanalyse im 3-Sekunden-Rhythmus kodierten, wobei aus Gründen der Vergleichbarkeit bei sämtlichen Versuchen nur jeweils die ersten 15 Gesprächsminuten berücksichtigt wurden.

1. Gesprächspausen des Ratsuchenden

Das Trainingsprogramm sieht vor, Kursteilnehmer nicht nur dazu zu befähigen, interaktionshemmende Verhaltensmuster wie beispielsweise „dem Ratsuchenden ins Wort fallen“, zu vermeiden. Es hebt vielmehr darauf ab, daß dem Ratsuchenden Gesprächspausen zugestanden werden, ohne daß diese für den Berater eine Belastung darstellen. Unter Berücksichtigung des *Watzlawickschen* Axioms über „die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren“ (*Watzlawick* 1969), erlernt der Teilnehmer den Umgang mit Pausen. Hier bietet das Programm die Möglichkeit, die Bedeutung der Pausen für den Interaktionsprozeß in Abhängigkeit von der jeweiligen beraterischen Situation kennen- und erkennenzulernen. Vorangegangene Untersuchungen lassen den Rückschluß zu, daß der Anteil der Pausen des Ratsuchenden im Vor- und Nachtestvergleich signifikant zunimmt.

2. Gesprächspausen des Beraters

Vortestanalysen aus früheren Untersuchungen zeigen die Tendenz des Beraters, auf Klientenäußerungen oftmals mit längeren Pausen zu reagieren. Indiz hierfür liefert die anfängliche Unsicherheit des Beraters, gekoppelt mit der Unfähigkeit, das Wesentliche aus jeder Klientenäußerung herauszuhören respektive unmittelbar eine hilfreiche Äußerung zu formulieren. Das Trainieren der Fertigkeit, als Berater ohne längere Pause zu reagieren, besitzt im Hinblick auf ein für den Beratungsprozeß förderliches Klima große Relevanz, da sie dem Klienten zu vermitteln vermag, daß ihm bedingungsloses Zuhören sowie Wärme und Einfühlungsvermögen (*Rogers* 1972a) zuteil wird. Bisherige Vor- und Nachtestvergleiche zeigten eine Reduktion dieses Verhaltensmerkmals.

3. Feststellende Berateräußerungen

Hierunter fallen prinzipiell alle diejenigen Beraterreaktionen, die sich voll und ganz auf den Ratsuchenden bzw. dessen Äußerungen beziehen. Hierzu zählen Wiederholungen, Umschreibungen und Zusammenfassungen des bisher Gesagten. Besondere Bedeutung sei in diesem Zusammenhang den Lerninhalten beigemessen, welche sich mit dem Erkennen und Verbalisieren von emotionalen Einstellungen und Erlebnisinhalten befassen. Hierdurch kann ein tieferer Zugang zum Ratsuchenden und seinem Problem geschaffen und somit der Prozeß der Beratung vorangetrieben werden (*Rogers* 1972b). In vorangegangenen Testungen traten deutlich signifikante Zunahmen dieser Kategorie auf.

4. Vertiefende Berateräußerungen

Zu den vertiefenden Berateräußerungen zählen Reaktionen, in welchen der Berater an Äußerungen vom Ratsuchenden anknüpft, um diesen in seinem Problem weiterzuführen. Den Teilnehmern bietet sich die Möglichkeit, Fertigkeiten zu er-

werben, wie Gegenüberstellen von Aussagen, Formulieren von weiterführenden Fragen, Hervorheben von Wünschen und Absichten des Ratsuchenden sowie Setzen von Impulsen in Form von Gedankenspielen auf der verbalen Ebene. Auf diese Weise zeigt der Berater eine große Bandbreite von Wahlmöglichkeiten auf, welche der Klient zur Lösung seines Problems benötigt (*Bandler und Grinder 1981*). Auch hier konnte bei vorangegangenen Untersuchungen eine signifikante Zunahme von vertiefenden Berateräußerungen festgestellt werden.

5. Fragen des Beraters

Sämtliche Fragen, welche der Berater mit der Absicht stellt, sich selbst informieren zu wollen, erweisen sich einer hilfreichen Beratung als abträglich: Die Fragen nach Kausalitäten befassen sich mit bereits abgeschlossenen unabänderlichen Tatsachen. *Watzlawick* (1969, S. 125) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der finalen Frage nach dem „wie“ und „wozu“ im Gegensatz zu Fragen, welche das „warum“ erörtern. Da sich das Fragen nach Ursachen in Form eines festgefahrenen unhinterfragten Interaktionsmusters in einem beträchtlichen Teil aller Vortests mit Deutlichkeit niederschlägt, setzt das Kursprogramm bezüglich der Diskussion über Beraterfragen einen deutlichen Schwerpunkt. Vorangegangene Untersuchungen lassen eine signifikante Reduktion erwarten.

6. Meinungsäußerungen des Beraters

Sämtliche Äußerungen, in welchen der Berater interpretierend, bewertend oder Ratschläge erteilend in den Beratungsprozeß eingreift, helfen dem Ratsuchenden selten weiter, da sie ihn in der Regel seiner Verantwortlichkeit für sich selbst und sein Problem berauben. In Anlehnung an *Rogers' Theorie*, laut derer jeder Mensch die Tendenz zur Selbstverwirklichung in sich birgt (1973), ist es Bestandteil des Kursprogramms, mit Hilfe der Detailanalyse des Vortests den Teilnehmern die Meinungsäußerungen in ihrer Bedeutung für den Beratungsprozeß bewußt und erfahrbar zu machen, sowie diese gesprächshemmenden Verhaltensmuster durch aktives Zuhören (vgl. *Schulz von Thun 1981, S. 57*) allmählich abzubauen. Alle Beobachtungen legen nahe, daß eine hochsignifikante Abnahme dieser Verhaltensweise eintritt.

7. Der Berater spricht von sich

In der Regel herrscht bei vielen Kursteilnehmern anläßlich der Vortestanalyse die Ansicht vor, daß der Berater, indem er von sich rede, dem Ratsuchenden ein gewisses Maß an Anteilnahme und Solidarität vermittele. Diese Vermittlung findet jedoch nur allzuoft dadurch statt, daß der Berater beginnt, seine eigenen Erfahrungen (seine Geschichte) dem Ratsuchenden zu erzählen, zumeist mit der irrigen Annahme verbunden, wenn dieser sich nur genauso verhielte, sei das Problem gelöst.

Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, daß diese Verhaltensweise im Nachtest nicht mehr auftritt.

Versuchsgruppe-Standard	1. Untersuchung (April 1982) <i>Vortest</i>				1. Untersuchung (April 1982) <i>Nachtest</i>			
	Tu- toren	Kurs	Diffe- renz	Signi- fikanz	Tu- toren	Kurs	Diffe- renz	Signi- fikanz
1. Schweigen des Ratsuchenden	4,7	2,8	-1,9	5%	5,9	6,3	+0,4	/
2. Schweigen des Beraters	3,0	2,0	-1,0	/	3,3	1,7	-1,6	/
3. Feststellende Äußerungen des Beraters	12,0	6,1	-5,9	1%	12,0	11,3	-0,7	/
4. Vertiefende Äußerungen des Beraters	3,4	0,9	-2,5	5%	3,4	2,6	-0,8	/
5. Fragen des Beraters	2,4	10,1	+7,7	1%	2,7	2,8	+0,1	/
6. Meinungsäußerungen des Beraters	1,8	6,6	+4,8	1%	1,0	2,2	+1,2	/
7. Berater spricht von sich	0,4	0,6	+0,2	/	0,0	0,0	0,0	/

Tabelle 1.

Versuchsgruppe-Standard	2. Untersuchung (Juli 1982) <i>Vortest</i>				2. Untersuchung (Juli 1982) <i>Nachtest</i>			
	Tu- toren	Kurs	Diffe- renz	Signi- fikanz	Tu- toren	Kurs	Diffe- renz	Signi- fikanz
1. Schweigen des Ratsuchenden	6,9	3,2	-3,7	5%	8,7	7,6	-1,1	/
2. Schweigen des Beraters	2,8	2,4	-0,4	/	1,7	1,8	+0,1	/
3. Feststellende Äußerung des Beraters	13,1	4,6	-8,5	1%	15,9	13,3	-2,6	/
4. Vertiefende Äußerung des Beraters	4,8	0,6	-4,2	1%	4,2	4,7	+0,5	/
5. Fragen des Beraters	2,5	10,1	+7,6	1%	1,2	2,3	+1,1	/
6. Meinungsäußerungen des Beraters	1,0	9,2	+8,2	1%	0,4	1,5	+1,1	/
7. Berater spricht von sich	0,2	2,0	+1,8	/	0,0	0,0	0,0	/

Tabelle 2.

Bemerkungen zu den Tabellen 1 bis 3:

- Die Angabe der Mittelwerte und ihren Differenzen ist als ein grobes Maß zu verstehen und dient hier nur dem leichteren Verständnis.
- Die Berechnung der Signifikanzen beruht auf dem Tedif-Test bzw. dem t-Test zur Prüfung der Mittelwertsdifferenzen für unabhängige Stichproben. Zur Testung der Voraussetzung für den t-Test wurde der F-Test angewandt.

Vortest-Nachtest-Vergleich	1. Untersuchung (April 1982)				2. Untersuchung (Juli 1982)			
	Vor- test	Nach- test	Diffe- renz	Signi- fikanz	Vor- test	Nach- test	Diffe- renz	Signi- fikanz
1. Schweigen des Ratsuchenden	2,8	6,3	+3,5	5%	3,2	7,6	+4,2	1%
2. Schweigen des Beraters	2,0	1,7	-0,3	/	2,4	1,8	-0,6	/
3. Feststellende Äußerungen des Beraters	6,1	11,3	+5,2	1%	4,6	13,5	+8,9	1%
4. Vertiefende Äußerungen des Beraters	0,9	2,6	+1,7	/	0,6	4,7	+4,1	1%
5. Fragen des Beraters	10,1	2,8	-7,3	1%	10,1	2,3	-7,8	1%
6. Meinungsäußerungen des Beraters	6,6	2,2	-4,4	1%	9,2	1,5	-7,7	1%
7. Berater spricht von sich	0,6	0,0	-0,6	/	2,0	0,0	-2,0	5%

Tabelle 3.

8. Diskussion der Ergebnisse

Aufgrund vorliegender Untersuchungsergebnisse läßt sich die zugrunde gelegte Hypothese, laut welcher die Kursteilnehmer in ihren Nachtests den Ansprüchen einer Standardgruppe genügen sollen, eindeutig verifizieren.

Während sich die Teilnehmer in ihren Vortests noch in 5 von 7 erfaßten Verhaltensmerkmalen signifikant von den Tutoren unterschieden, konnte mittels intensiven Trainings unter Anwendung von Detailanalysen, Modellernen am Tutorenverhalten und Übungen zur Aneignung von Beraterfertigkeiten eine Angleichung der Teilnehmer an das Beraterverhalten der Tutoren festgestellt werden. Im Nachtest traten zwischen Tutoren und Teilnehmern keine signifikanten Unterschiede mehr auf.

Das veränderte Verhalten der Kursteilnehmer in Annäherung an das Beraterverhalten der Tutoren tritt noch deutlicher bezogen auf die einzelnen Trainingsgruppen zutage. Es hat sich gezeigt, daß ausgeprägte Verhaltensweisen der Tutoren während des Trainings von den Teilnehmern imitiert wurden. (Zum Beispiel bei einer Trainingsgruppe, in welcher die Tutoren das Verlaufspattern „Feststellen“ kombiniert mit „Vertiefen“ häufig einsetzten, konnte in der zeitlich-linearen Verlaufsdarstellung der Nachtests der Teilnehmer eine Übernahme des Gesamtpatterns festgestellt werden.)

Beim Vortest-Nachtest-Vergleich hat sich das Teilnehmerverhalten in beiden Untersuchungen in 6 von 7 beobachtbaren Verhaltensweisen entsprechend der gemachten Vorannahmen signifikant verändert. Lediglich bei der Annahme „Reduktion der Beraterpausen“ waren keine Veränderungen nachzuweisen; dies erklärt sich aus dem Umstand, daß die Trainingsteilnehmer bereits im Vortest ein der Standardgruppe angeglichenes Verhalten aufwiesen.

Diese Ergebnisse lassen erkennen, daß die einsemestrige Ausbildung von ehemaligen Trainingsteilnehmern zu Tutoren hinreichend ist, um sie in einem nachfolgenden Kurs einzusetzen.

Die Ergebnisse beider Untersuchungen decken sich weitgehend und stützen somit die für die Verhaltensmerkmale ermittelten Einzelannahmen. In Relation zum April-Kurs weist der Juli-Kurs stärkere Verhaltensänderungen bei „feststellenden“ und „vertiefenden“ Berateräußerungen auf. Dies mag dahingehend interpretiert werden, daß durch die Erfahrungen der Tutoren aus der ersten Untersuchung den Teilnehmern im zweiten Kurs ein größerer Zeitraum zum Üben dieser Verhaltensweisen zur Verfügung stand.

Nachdem sämtliche Videoaufzeichnungen von Vortest und Nachtest unter dem Aspekt der individuellen Lernziele analysiert worden waren, läßt sich die Frage, ob die Kursteilnehmer ihre persönlichen Lernziele erreichten, durchweg positiv beantworten. Dies gilt sowohl für Lernziele, welche mit den von der Gesprächsanalyse vorgegebenen Verhaltensweisen kongruent sind, als auch für Lernziele, die sich in beobachtbarem Verhalten niedergeschlagen haben (z.B.: „Ich möchte lernen, ruhiger auf meinem Stuhl zu sitzen.“ „Ich möchte lernen, deutlicher zu artikulieren.“ „... langsamer zu sprechen.“ „... Blickkontakt zu halten.“ etc.).

Bei den unzureichend operationalisierten Lernzielen war eine Kontrolle nicht möglich.

Bei der Gesamttrainingseinschätzung äußerten sich 66 % aller Teilnehmer zu der Frage, ob diese Art des Lernens sie angesprochen und ihnen Freude gebracht habe, mit „weitgehend“ und 25 % aller Teilnehmer mit „ganz und gar“. Eine Frage lautete: „Das Training pendelte zwischen den Polen ‚Planung‘ und ‚Improvisation‘. Wieweit konntest Du Dich (Deine Interessen, Möglichkeiten, Ideen) dennoch entfalten, wenn Du Dir den Gesamtablauf des Trainings nochmals vor Augen führst?“ Hier äußerten 80 % aller Teilnehmer: „im wesentlichen“. Bei der Frage, wie zufrieden die Teilnehmer mit ihren eigenen Lernergebnissen seien, äußerten 72 % aller Teilnehmer: „ziemlich zufrieden“.

Das Bedürfnis nach Teilnahme an einem Aufbaukurs bekundeten 76 % aller Teilnehmer.

Die Teilnehmereinschätzung (in Verbindung mit offenen Fragen und der Aufforderung, Anregungen und Vorschläge mitzuteilen), läßt den Schluß zu, daß die Durchführung des Trainings sich an den Teilnehmerbedürfnissen orientiert hat und daß dem überwiegenden Teil die Erwartungen an diese Ausbildung erfüllt worden sind. Die starke Nachfrage nach dem Aufbaukurs läßt eine hohe Beteiligung an der nächstfolgenden Tutorenausbildungsgruppe erwarten.

9. Perspektiven

Worin liegen die besonderen Möglichkeiten eines derartigen Ausbildungsangebotes? Zum einen ganz sicher in der hohen Motivation der Teilnehmer, das von den Tutoren vorgeführte Modellverhalten zu imitieren. Dabei scheint es gerade nütz-

lich zu sein, daß diese studentischen Tutoren in der Beraterrolle selbst nicht absolut perfekt sind, sondern noch genügend Unsicherheit und Unangemessenheit an den Tag legen und daß somit der oft Distanz gebietende Perfektionismus entfällt. Hinzu kommt die Festlegung der Lernziele aus den akuten Bedürfnissen der Teilnehmer. Das offene Kursdesign und die Betonung von Selbsterfahrungsprozessen fördert die Eigeninitiative der Teilnehmer (Einbeziehung der ganzen Person in den Lernprozeß). Vorhandene Bedürfnisse, Fähigkeiten und Sachverstand werden nicht verschüttet, sondern aktualisiert und in den Gesamtprozeß einbezogen. Zum anderen bietet dieses Ausbildungsangebot die Möglichkeit, 30 bis 40 Studenten pro Semester in den Basiskompetenzen des Beratens auszubilden. Da es im Hinblick auf die Qualifikation der Ausbilder in erster Linie auf die Beherrschung, das Demonstrieren und Vermitteln einzelner Fähigkeiten beraterischen Verhaltens in Verbindung mit gruppendynamischen Interventionstechniken ankommt und nicht so sehr auf wissenschaftliche Fundierung und Qualifikation im Sinne eines Abschlußexamens, sollte in Zukunft auf studentische Tutoren zurückgegriffen werden. Die finanziellen Schwierigkeiten, die einer personalintensiven pädagogischen Beraterausbildung entgegenstehen, legen es nahe, das hier vorgestellte multiplikative Ausbildungsdesign für den Erwerb der Basiskompetenz überall dort einzusetzen und auszuweiten, wo der Andrang an Studenten größer ist, als die Lehrenden selbst noch qualifiziert ausbilden können.

Anmerkung

- [1] Im März 1983 wird die hier dargestellte Untersuchung repliziert und mit einer nichttutoriellen Trainingsgruppe verglichen. Der Projektbericht aller vier Untersuchungen liegt ab Mai 1983 über die DFG bzw. die Verfasser vor und kann zum Selbstkostenpreis angefordert werden.

Literatur

- Allen, D. W., K. A. Ryan: Microteaching, Weinheim 1972.
- Ansorge, V.: Der Ablauf der Unterrichtsversuchsreihen (Trainingsdesign) im Rahmen von Microteaching-Kursen am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen als ein Beispiel für Gruppensupervision (Stand März 1972), In: Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse, Weinheim 1976.
- Bachmair, S., J. Faber, C. Henning, R. Kolb, W. Willig: Beraten will gelernt sein – Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene, Weinheim 1982.
- Bandler, R., J. Grinder: Metasprache und Psychotherapie. Die Struktur der Magie I. Paderborn 1981.
- Benz, E., N. Rückriem: Der Lehrer als Berater. Heidelberg 1978.
- Birtsch, V.: Universitäre Ausbildung in Psychotherapie. In: Bastine, R., et al. (Hrsg.): Grundbegriffe der Psychotherapie. Weinheim 1982.
- Eckstein, B.: Gruppenzentrierter Unterricht – Ein Werkstattseminar, Heidelberg 1974.
- Flanders, N. A.: Analyzing Teaching Behavior, Reading, Mass. 1970.
- Hornstein, W. (Hrsg.): Funkkolleg Beratung in der Erziehung, Frankfurt 1977.
- Ivey, A., C. Normington, C. D. Müller, H. Weston, M. und R. Haase: Microcounseling and Attending Behavior, In: J. couns. Psychol. (1968), Heft 5.
- Ivey, S., D. W. Allen: Microcounseling in der Lehrerbildung, In: Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse, Weinheim 1976.
- Klinzing, H. G.: Fertigkeiten der Kommunikation im Gespräch und Unterricht. Das Eingehen auf Gedanken von Gesprächspartnern und Schülern. Unveröffentlichtes Manuskript, 1. Textfassung, Universität Tübingen 1974.

- Klinzing, H. G.: Die Integration von Skilltraining und Interaktionsanalyse in Kursen zum Training des Lehrverhaltens am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen. In: Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse, Weinheim 1976.
- Klinzing, H. G.: Das Microteaching-Verfahren, seine Elemente und seine Organisation. In: Klinzing, H. G., J. Mayer: Beiheft zu den Filmen 33 1860/33 1861 „Unterricht in Dokumenten“. Microteaching, Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht, Grünwald–Stuttgart 1978.
- Klinzing, H. G.: Interagieren als Experimentieren. Habil.-Schrift, Tübingen 1982.
- Klinzing, H. G., G. Klinzing-Eurich: Die Verwendung elektronischer Datenverarbeitung in Verfahren schulpraktischer Lehrerausbildung. In: Unterrichtswissenschaft (1979), Heft 3.
- Klinzing, H. G., G. Klinzing-Eurich: Lehrfertigkeiten und ihr Training. Weil der Stadt 1981.
- Maslow, A.: Motivation and Personality. New York 1954.
- Mucchielli, R.: Das nichtdirektive Beratungsgespräch, Salzburg o.J.
- Rogers, C.: Klientenzentrierte Therapie, München 1972.
- Rogers, C.: Die nicht-direktive Beratung, München 1972.
- Rogers, C.: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973.
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg 1981.
- Tscheulin, D.: Lernziel Therapeutisches Basisverhalten. In: Birtsch, V., D. Tscheulin (Hrsg.): Ausbildung in klinischer Psychologie und Psychotherapie, Weinheim 1980.
- Uttendorfer, J.: Das Kursdesign der Microteaching-Grundkurse am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen, In: Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse, Weinheim 1976.
- Watzlawick, P., J. H. Beavin, D. D. Jackson: Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969.
- Weisbach, C.-R.: Selbstorganisation von Lernprozessen – Ein Erfahrungsbericht zu einem Training der teilnehmerzentrierten Gesprächsführung durch Micro-Discussion und Micro-Counseling mit Video-feedback. In: AV-Forschung 18 (1978).
- Weisbach, C.-R.: Gesprächsanalyse: Trainingshandbuch und Evaluation. Diss. Tübingen 1979.
- Weisbach, C.-R.: Untersuchung der Auswirkungen selbstorganisierter Lernprozesse im Rahmen von Lehrverhaltenstraining. In: Unterrichtswissenschaft (1979), Heft 3.
- Weisbach, C.-R.: Das Beratungsgespräch – Trainingshandbuch. Weil der Stadt 1982.
- Weisbach, C.-R., M. Eber-Götz, S. Ehresmann: Zuhören und Verstehen – Eine praktische Anleitung mit Übungen. Reinbek 1979.
- Zifreund, W.: Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppenseminaren. Berlin 1966.
- Zifreund, W.: Die Kleingruppe in ihrer Eignung für ein Verhaltenstraining von Lehrer und Sozialpädagogen. In: Schwalbacher Blätter 18 (1967), Nr. 73, Heft 1.
- Zifreund, W.: Zur Problematik fachdidaktischer Studiengänge in der Ausbildung von Lehrern (unter besonderer Berücksichtigung der Kombination von Interaktionsanalyse und Microteaching). In: Timmermann, J. (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Hannover 1972.
- Zifreund, W.: Möglichkeiten selbständiger Gruppenaktivitäten im Rahmen eines unterrichtlichen Verhaltenstrainings mit Fernsehaufzeichnungen (microteaching). In: Meyer, E. (Hrsg.): Gruppenaktivität durch Medien. Heidelberg 1973.
- Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse, Weinheim 1976.

Verfasser: Dr. Dipl.-Päd. Christian-Rainer Weisbach und Daniela Donzelli, Institut für Erziehungswissenschaft II, Zentrum für neue Lernverfahren der Universität, Münzgasse 11, 7400 Tübingen.