

Katzenberger, Peter
**Ein Trainingsprogramm für Tutoren im Studiengang
Erziehungswissenschaft. Erste Ergebnisse**

Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 4, S. 391-404



Quellenangabe/ Reference:

Katzenberger, Peter: Ein Trainingsprogramm für Tutoren im Studiengang Erziehungswissenschaft. Erste Ergebnisse - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 4, S. 391-404 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295867 - DOI: 10.25656/01:29586

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295867>

<https://doi.org/10.25656/01:29586>

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

Ein Trainingsprogramm für Tutoren im Studiengang Erziehungswissenschaft

Erste Ergebnisse

Gruppendynamische Trainingsprogramme für studentische Tutoren wurden in den vergangenen 15 Jahren wiederholt gefordert, entwickelt und zum Teil evaluiert. Aus mehreren Gründen hat der Verfasser dieses „alte“ Thema wieder aufgegriffen:

- Nach wie vor fehlt es an einer handlungsorientierten Ausbildungsmöglichkeit im Gruppenleiterverhalten für Studenten der Erziehungswissenschaft an der Hochschule;
- ein gruppenspezifisches Trainingsprogramm, das in ein Ausbildungskonzept für Tutoren sinnvoll integriert ist, könnte dieses Defizit beheben helfen;
- die bisherigen Ergebnisse der Unterrichtsforschung lassen vermuten, daß eine Ausbildung in gruppenspezifischen Interventionsverfahren auf der Basis eines verhaltensorientierten Trainingsdesigns möglich und sinnvoll ist.

In diesem Aufsatz wird solch ein Trainingsdesign vorgestellt und von ersten Ergebnissen berichtet.

A Training Programme for Tutors in Education

In the last 15 years training programmes for student-tutors have been repeatedly called for, developed and to a certain extent evaluated. It is for several reasons that the author has once again taken up this „old“ topic:

- There is still no practical training in group-leader behaviour available for students studying education at university.
- A training programme in group dynamics sensibly integrated into a study-plan for tutors could help to remedy this deficit.
- The results of teaching-research have up to now lead us to believe that training in group dynamic intervention-procedures, based on a behaviour orientated training-plan is both possible and useful.

This essay attempts to introduce such a training-plan and to report on first results.

Das im folgenden beschriebene Trainingsprogramm für Tutoren ist Teil eines 4-stufigen Ausbildungsdesigns „Beratungspraxis“, das am Institut für Erziehungswissenschaft II, Arbeitsbereich: Zentrum für Neue Lernverfahren (Neue Lernverfahren/Unterrichtstechnologie) der Universität Tübingen als Forschungsprojekt im Rahmen des universitären Lehrangebots durchgeführt wird. Der Grundkurs dieses Designs besteht aus einem 10- (ganz-)tägigen Ferienkompaktkurs. Die Teilnehmer werden auf sechs Kleingruppen zu je sechs Teilnehmern aufgeteilt, die anstelle von Direktausbildung von jeweils zwei Tutoren betreut werden. Die Veranstaltung zielt darauf ab, das Beraterverhalten der Teilnehmer in Richtung der vermehrten Verwendung von Verhaltensweisen klientenzentrierter Gesprächsführung (Rogers 1972, S. 34ff.) zu verändern (vgl. Weisbach, Donzelli 1982, S. 350; Weisbach 1983, S. 5). Die zwölf Tutoren bekommen zwar ein Rahmenprogramm mitgeliefert, haben jedoch ansonsten bezüglich der Programmgestaltung freie Hand. Während des Kompaktkurses ist für die Tutoren die Teilnahme an der täglich stattfindenden, ca. zweistündigen Supervisionssitzung obligatorisch. Darüber hinaus stehen die Aus-

bildungsleiter den ganzen Tag über als Ansprechpartner zur Verfügung. Ein kurzer Überblick über die zur Anwendung kommenden Trainingselemente mag genügen:

- Übungen zu ausgewählten Skills,
- selbsterfahrungsbezogene Übungen,
- Trainingsversuche.

Dieser Teil des Ausbildungsdesigns wurde bereits systematisch evaluiert (*Weisbach, Donzelli* 1982) und repliziert (*Weisbach* 1983, *Donzelli* 1984). Eine detaillierte Darstellung des ganzen Ausbildungskonzepts findet sich bei *Weisbach* (1984). Die zweite Ausbildungsphase hat die Ausbildung von Tutoren für den Grundkurs zum Ziel. Interessierte ehemalige Teilnehmer des Grundkurses werden von speziell dazu ausgebildeten ehemaligen Tutoren (den „Tutorenausbildern“, zwei Dreierteams), die kurz vor oder nach dem Examen stehen, in zwei Gruppen von je sechs Teilnehmern einer intensiven, sich über ein Semester erstreckenden Ausbildungsphase unterzogen, die zwei inhaltliche Schwerpunkte hat (vgl. *Weisbach, Donzelli* 1982, S. 362):

- beraterisches Verhalten
- Gruppenleitung, Gruppendynamik.

Der gruppenspezifische Teil der Tutorenausbildung, der vom Verfasser entwickelt wurde und in diesem Aufsatz vorgestellt wird, findet ca. 4–6 Wochen vor dem Einsatz der Tutoren als 4- (ganz-)tägliches Kompaktraining statt.

Das Ziel der folgenden zwei Ausbildungsphasen ist, qualifizierte und interessierte ehemalige Tutoren dahingehend zu schulen, daß sie ihrerseits in der Lage sind, Tutoren auszubilden: damit generiert sich das Ausbildungsdesign selbst.

1. Wozu ein Tutorentaining?

Auf den Einsatz von Tutoren in Trainingsgruppen wurde schon wiederholt zurückgegriffen. So begründete *Uttendorfer* (1976, S. 272f.) die Verwendung von Tutoren in Microteaching-Grundkursen, wie sie am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen durchgeführt wurden, folgendermaßen:

- Propädeutische Maßnahmen sollen den Teilnehmern den Umgang mit der Technik usw. erleichtern.
- Als Multiplikatoren haben sie die Aufgabe, organisatorische Informationen weiterzugeben.
- Als Orientierung für Verhaltensalternativen sollen sie Verhaltensmodelle für die Teilnehmer darstellen.

Darüber hinaus fordert *Uttendorfer* (1976, S. 272) „... die Integration des Tutors in die Trainingsgruppe durch eine weitgehende Rangplatznivellierung“, die es ihm erleichtern soll, „... Funktionen zu delegieren“. Die Notwendigkeit einer regulären Ausbildung der Tutoren, die über die Teilnahme in einer „Projektgruppe“ hinausgeht, sieht *Uttendorfer* (1976, S. 273) jedoch nicht. Dagegen wurde bereits von verschiedenen Seiten eine gruppenspezifische Ausbildung von Tutoren gefordert (z.B. *Heiner* 1972, S. 49; *Eckstein* 1972, S. 33f.) und die Notwendigkeit der Ent-

wicklung gruppenspezifischer Curricula zur Ausbildung von Tutoren und Studenten betont (Ritter, Ritter 1972, S. 112).

In erster Linie haben zwei Erwägungen den Ausschlag gegeben, ein gruppenspezifisches Training in die oben skizzierte Tutorenausbildung zu integrieren:

1. Die Trainingsgruppen arbeiten an sehr Ich-nahen Themen: Wer sich mit dem Inhalt „Beratung“ auseinandersetzt, kann nicht umhin, sich zu fragen, welche persönlichen Erfahrungen sich für ihn mit „beraten werden“, „Rat holen“, „einen Rat nötig haben“, „ein Problem haben“, „Rat annehmen“ usw. verbinden. In Universitätsveranstaltungen ist es nicht üblich, sich in so einer persönlichen Art mit einer „Sache“ auseinanderzusetzen – in einer überschaubaren Trainingsgruppe ist es dagegen unvermeidlich, daß Unsicherheit, Ängste, Gefühle thematisiert werden. Die bisherige Erfahrung hat gezeigt, daß diese Konfrontation, so fruchtbar, ja unumgänglich sie für einen dauerhaften Lernerfolg sein mag, nie ohne Reibung, Wehtun, Schmerzen abgeht. Aufgabe der Tutoren ist es, hier im Sinne von klientenzentrierter Gesprächsführung steuernd einzugreifen, um eine für den einzelnen optimale Lernatmosphäre zu schaffen (vgl. Weisbach, Donzelli 1982, S. 353f.; Weisbach 1983, S. 12). Daß dieses Modellverhalten der Tutoren in erheblichem Maße für den Lernprozeß der Teilnehmer förderlich ist, lassen die Ergebnisse der Evaluation eines ohne Tutoren (anhand objektivierten Instruktionsmaterials) durchgeführten Kurses vermuten (vgl. Weisbach 1983, S. 49; Helle 1984).

2. Jeder Pädagoge hat mit „Gruppen“ und „gruppenspezifischen Problemstellungen“ zu tun – mit Mitarbeitern im Team oder mit der Klientel – sei es in der Jugendarbeit oder in der Erwachsenenbildung. Da folglich gruppenspezifische Grundkenntnisse und -fertigkeiten zum Handwerkszeug eines jeden Pädagogen (vgl. Heiner 1972, S. 42ff.; Reuter 1972, S. 99) gehören, stellt ein gruppenspezifisches Training für einen Studenten der Erziehungswissenschaft eine sinnvolle und wertvolle Ausbildungsmöglichkeit dar¹.

An dieser Stelle soll betont werden, daß das hier vorgestellte Training in „Praxis“ eingebettet ist: Der auszubildende Tutor qualifiziert sich nicht für eine Tätigkeit, die „irgendwann“, nach Abschluß des Studiums auf ihn wartet, er trainiert auch nicht aus dem Zusammenhang herausgelöste Einzelfertigkeiten, sondern der „Prüfstein der Wirklichkeit“ liegt unmittelbar vor ihm: Indem er sich der konkreten Aufgabe: Leitung eines Tutoriums stellt, kann sich jeder Tutor anhand des Feedbacks seiner Gruppe Rechenschaft darüber ablegen, wie er seine Aufgabe gemeistert hat, was er gelernt hat und wo seine Grenzen liegen².

Ein Hinweis darauf, daß sich Studenten dieser Lernchance durchaus bewußt sind, besteht im großen Interesse nach einer Ausbildung zum Tutor: obwohl die Tutoren für ihre Tätigkeit nicht bezahlt werden, müssen in einem speziellen Auswahlverfahren von ca. 20–25 Bewerbern 12 Teilnehmer ausgesucht werden.

2. Die Rolle der Tutoren

Das Ziel des Trainingsprogramms ist, die zukünftigen Tutoren auf ihre Rolle als Gruppenleiter vorzubereiten. Allgemein läßt sich die Rolle der Tutoren folgen-

dermaßen beschreiben: Sie sind verantwortlich für förderliche Rahmenbedingungen, welche die Entfaltung des Potentials der Teilnehmer möglich werden lassen (vgl. Rogers 1974, S. 50; Vopel 1978b, S. 46ff.). Dies läßt sich nach folgenden Aufgabenbereichen differenzieren:

Setzen von Strukturen. Ausgehend vom jeweiligen Stand der Gruppenentwicklung und -Interaktion ist es Aufgabe der Tutoren, aufgrund didaktisch-methodischer Überlegungen geeignete Vorschläge zur Gestaltung der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit zu unterbreiten (vgl. dazu Cohn 1980, S. 113ff.; Fittkau, Schulz von Thun 1977, S. 105ff.). Damit ist der Bereich gezielter prozeßbezogener Interventionen gemeint wie

- Auswahl und Durchführung von Übungen, Interaktionsspielen (vgl. Vopel 1978a) usw.;
- Abklären der Gruppenaktivität: Arbeitszeiten, Pausen, gemeinsame Planung, Anregen von „informellen Aktivitäten“ wie gemeinsames Essen usw.;
- klare Delegation von Funktionen an andere Teilnehmer;
- Thematisieren, Klären von Gruppenprozessen; Beziehungsklärung; Intervention in „kritischen Situationen“.

Umgang mit sich und anderen. Inwieweit die Teilnehmer den ihnen gebotenen Freiraum, Erfahrungen zu sammeln, nützen können, hängt erheblich davon ab, wie sich die Tutoren als Personen in die Gruppeninteraktion mit einbringen (vgl. dazu: Rogers 1974, S. 53f.). Tausch, Tausch (1977, S. 99ff.) unterscheiden in Anlehnung an Carl Rogers „einstellungs- oder erlebnismäßige Elemente beim Therapeuten“ (Rogers 1983, S. 212) vier „Dimensionen“ („Haltungen, Aktivitäten“), die „in der Begegnung von Person zu Person“ für die Persönlichkeitsentwicklung und für signifikantes Lernen bedeutsam sind:

- „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“
 - „Vollständiges einführendes Verstehen“
 - „Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit“
 - „Viele fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten“
- (Tausch, Tausch 1977, S. 99f.).

Tausch, Tausch (1977, S. 374ff.) betonen, daß das Ausmaß der Realisierung dieser Dimensionen das Ergebnis eines (lebenslangen) Prozesses der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung ist.

Die Tutoren arbeiten in der Regel paarweise. Einerseits erfordert dies ein erheblich Maß an Kooperationsvermögen, andererseits sind die Vorteile dieses Verfahrens beträchtlich:

- Die beiden Tutoren können sich, sooft sie es für nötig erachten, Rückmeldung geben. Diese Möglichkeit wird über die tägliche Supervision hinaus von fast allen Tutoren regelmäßig genutzt und als äußerst hilfreich empfunden.
- Nicht nur in belastenden Situationen gibt die Anwesenheit und Unterstützung des Co-Tutors Unterstützung und emotionalen Rückhalt.
- Ein gut zusammenarbeitendes Tutorenpaar stellt für die Gruppe ein Modell für gelungene Verständigung dar. Dies scheint in erheblichem Maße die Kommunikation in der Gruppe zu fördern (vgl. Weisbach 1983, S. 49).

3. Das Trainingsprogramm

Das Trainingsprogramm stellt kein in sich geschlossenes Curriculum, im Sinne eines Antizipationsmodells zur vollkommenen Steuerung von Lernprozessen, dar. Solch ein linear-kausales Modell müßte davon ausgehen, daß es ein fest umrissenes „Programm“ gibt, das möglichst „reibunglos“, d. h. ohne „Störungen“ durch die Teilnehmer zu absolvieren ist. Dem Trainingsprogramm liegt dagegen ein feldtheoretisch-ganzheitliches Modell zugrunde, das die Steuerung von Lernprozessen als Interaktionsproblem betrachtet (vgl. *Schäffter* 1984, S. 264). „Störungen“ sind demnach kein unerwünschter Nebeneffekt, der so gering wie möglich gehalten werden muß, sie sind vielmehr wertvolle Lernmöglichkeiten als Indikatoren zur Prozeßsteuerung, die im metakommunikativen Akt zur Aufgabe der ganzen Gruppe wird (vgl. *Doerry* 1978, S. 100). Für den oder die Leiter stellt das Trainingsprogramm ein „Modell zur Programmentwicklung“ dar: es ersetzt nicht die individuelle Planung eines Kurses, sondern gibt Hinweise, wie die Planung vorzunehmen ist; es determiniert nicht jede Intervention des Gruppenleiters, sondern gibt ihm Hilfsmittel in die Hand, durch Angebote – „Impulse“, „Initialzündungen“ – den Lernprozeß in der Gruppe voranzutreiben. Ihren individuellen Arbeitsstil, ihre „Spezialthemen“ erarbeitet sich jede Gruppe jedoch selbst. Die Teilnehmer lernen somit auf zwei Ebenen: durch das inhaltliche Angebot des Trainingsprogramms und durch das Verhaltensmodell der Tutorenausbilder.

Das globale Lernziel des Trainingsprogramms ist, den individuellen Handlungsspielraum der Teilnehmer zu erweitern. Im Mittelpunkt stehen dabei rollenspielähnliche Trainingsversuche, die den zukünftigen Tutoren die Möglichkeit geben, persönliche Grenzen zu erfahren und herauszuarbeiten, wann eine Situation „kritisch“ wird. Das Training zielt darauf ab, solche Situationen zu analysieren und Handlungsalternativen zu entwickeln. Obwohl es sich bei dem Kompakttraining nicht um eine Selbsterfahrungsgruppe im therapeutischen Sinne handelt, spielt aus diesem Grunde die „emotionale Erfahrung der Wirkweise der eigenen Person“ (*Antons* 1982, S. 600) eine große Rolle. Anders jedoch als bei „Gruppendynamischen Seminaren“ (z. B. *Scholz* 1975, S. 87f.), die wie die klassischen „T-Gruppen“ „sich selbst zum Objekt ihrer Reflexion machen“ (*Sbandi* 1963, S. 172, Fußn. 3), deren Effizienz bezüglich des „Lernens über ‚Gruppe‘“ jedoch zweifelhaft ist (*Scholz* 1975, S. 98), ist das hier vorgestellte Konzept als „Lerngruppe“ zu verstehen, die im Sinne der „Themenzentrierten Interaktion“ (*Cohn* 1980) das Selbsterleben und Empfinden der Teilnehmer mit einbezieht und sich auf das „ES“, das Thema, den Inhalt, die individuellen Trainingsziele hin zentriert.

Das Trainingsprogramm ist nach drei Schwerpunkten³ gegliedert:

1. Kognitive Orientierung
2. Verhaltenstraining
3. Selbst-Erfahrung.

Im folgenden werden diese Trainingsschwerpunkte nach Themen und Methoden aufgeschlüsselt beschrieben.

3.1. Kognitive Orientierung

Gruppeninteraktion. Als Orientierungsrahmen dient die „Themenzentrierte Interaktion (TZI)“ nach R. C. Cohn (1980). Verschiedene Autoren haben den Wert dieses „pädagogisch-therapeutischen“ Gruppenmodells (Cohn 1980, S. 176ff.) für Ausbildungszwecke betont (vgl. z.B. Eckstein 1972, S. 34; Heiner 1972, S. 48).

Lerntheorie. Die zukünftigen Tutoren sollen mit grundlegenden Prinzipien der Lerntheorie (z.B. „operante Konditionierung“, vgl. Bower, Hilgard 1983, S. 247ff. und „Modellernen“, vgl. Bandura 1976, S. 9ff.) vertraut werden. Didaktisch-methodische Kenntnisse sollen die Teilnehmer in die Lage versetzen, Arbeitseinheiten sinnvoll und realistisch zu planen (vgl. Fittkau, Schulz von Thun 1977, S. 105ff.).

Rolle des Gruppenleiters. Hierbei geht es darum, Aufgaben und Funktionen eines effektiven Gruppenleiters zu vermitteln (vgl. Vopel 1978b, S. 46ff.; Mahr 1979, S. 80ff.).

Analyse von Kommunikationsstrukturen. Anhand der Kommunikationstheorie Watzlawicks u.a. (1969) und der Analyse von Feedback-Prozessen (vgl. Argyle 1972, S. 71ff., 178, 183; Antons 1973, S. 108ff.) soll den Teilnehmern Hilfestellung gegeben werden, transparent und effektiv zu kommunizieren (vgl. Katzenberger 1984).

Als Methoden wurden gewählt: In sich geschlossene *Kurzvorträge*, die an geeigneter Stelle (z.B. Beginn eines Trainingstages) einen Einstieg in eine Arbeitseinheit darstellen; schriftliches *Informationsmaterial*, *Literaturvorschläge* usw. als Anstoß zur selbständigen theoretischen Auseinandersetzung; spontane theoretische *Exkurse*, *Metakommunikation*, die sich an der aktuellen Trainingssituation und am Gruppenprozeß anknüpfen lassen (vgl. Doerry 1978, S. 100, auch dort Fußn. 1). Hierbei lassen sich besonders klar und nachvollziehbar die Verbindungslinien von der Theorie zur Praxis ziehen.

3.2. Verhaltenstraining

Gruppenleiterverhalten. Im Schonraum des Trainings sollen die Teilnehmer mit ihrem Verhalten als Gruppenleiter Erfahrungen sammeln, sich dabei Rückmeldung holen, Verhaltensalternativen entwickeln und diese einüben.

Beobachten, Rückmeldung geben. Die zukünftigen Tutoren sollen lernen, Gruppenprozesse genau zu beobachten, hilfreiches Feedback zu geben (vgl. Schwäbisch, Siems 1974, S. 73ff.) und Handlungsalternativen vorzuschlagen (vgl. Ziffreund, W. 1966, S. 25). Ihre individuellen Trainingsziele bestimmen die Teilnehmer selbst.

Die *Trainingseinheiten* bilden den Schwerpunkt des Programms und dienen dazu, den Teilnehmern in rollenspielähnlichen Übungssituationen (vgl. Dorst 1983) konkrete Erfahrungen zu ermöglichen. Hier orientiert sich das Programm zum Teil am Konzept der Kurse zum Lehrverhaltenstraining, wie sie ab 1965 im Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen durchgeführt wurden⁴.

Zwei Varianten von Trainingseinheiten kommen in erster Linie zur Anwendung: Ein oder zwei Tutoren bereiten sich auf eine thematische Einheit (z.B. Anleiten einer Entspannungsübung) vor und führen sie mit sechs Teilnehmern ca. zehn Mi-

nuten lang durch. Die vier übrigen Teilnehmer haben Beobachtungsaufgaben. In der anschließenden Auswertungsrunde erhalten die „Tutoren“ detailliertes Feedback von der „Gruppe“ und von den Beobachtern. Dies soll als Hilfestellung dienen, die emotionale Befindlichkeit der „Tutoren“ herauszuarbeiten mit dem Ziel, ihnen deutlich zu machen, auf welche „Signale“ von Gruppenmitgliedern sie „anspringen“, d.h. welche spezifischen Verhaltensweisen von Gruppenmitgliedern spezifische Gefühle und Verhaltensautomatismen bei den Tutoren auslösen. Diese Verhaltensautomatismen gilt es zu hinterfragen, jedoch ohne dabei „retrospektiv-feststellende Verbalkritik“ (Zifreund, W. 1966, S. 24) zu üben, sondern konkret nachvollziehbare Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. Zifreund, W. 1966, S. 25). Mit solchen Handlungsalternativen kann in einem Zweitversuch von den gleichen Tutoren oder in einem Alternativversuch von anderen Tutoren weiter experimentiert werden (vgl. Ansorge 1976, S. 223f.; Uttendorfer 1976, S. 244f.).

Die zweite Variante besteht darin, daß die Gruppe ein „Szenarium“ erarbeitet, eine „Problemsituation“ (z.B. Angriff auf die Kompetenz der Tutoren), der sich zwei Tutoren (freiwillig!) stellen. Die Auswertung wird wie oben vorgenommen. Diese Form des Trainings ist zu Beginn des Kurses sinnvoll. Die Teilnehmer haben dabei die Möglichkeit, ihre (z.T. irrealen) Phantasien einer „ekelhaften Gruppe“ auszuagieren und zu bearbeiten („Schlimmer kann's nicht kommen!“) und können sich anschließend entspannt und offen ihren individuellen Trainingszielen widmen. Der spielerische Charakter beim Ausprobieren von Verhaltensweisen, die bei anderen Gelegenheiten stark sanktioniert wären, unterscheidet diese Trainingseinheiten vom „geschlossenen System des Microteaching“ und stellt eher im Sinne der von U. Zifreund entwickelten „Spielübungen“ ein „offenes Versuchs- und Experimentierfeld“ dar (Zifreund, U. 1971, S. 104; vgl. auch „Interagieren als Experimentieren“: Klinzing 1982, S. 79ff.). Falls mit Video gearbeitet wird, können die beschriebenen Arrangements noch weiter variiert werden: So läßt sich zum Beispiel die Zahl der Beobachter reduzieren und die Auswertung mit Hilfe der Videoaufzeichnungen vornehmen. Je nach Vorkenntnissen, Phantasie und Experimentierfreudigkeit der Ausbilder und der Gruppe kann dieses Modell mit zusätzlichen Techniken erweitert werden (vgl. dazu auch die unter⁵ aufgeführte Literatur). Es hat sich zum Beispiel bewährt, wenn bei den oben beschriebenen Trainingseinheiten einer der Tutorenausbilder die Rolle des „Co-Tutors“ übernimmt. Dadurch wird einem von überkommenen Rollenerwartungen herrührenden Autoritätsgefälle zwischen „Lehrern“ und „Schülern“ entgegengewirkt, denn alle exponieren sich und werden nicht nach dem beurteilt, was sie reden, sondern wie sie sich verhalten (vgl. Zifreund, W. 1966, S. 40). Auch und gerade wenn das Verhalten der Ausbilder nicht „perfekt“ ist, lernen die Tutoren an deren Modell und wachsen gemäß dem alten Prinzip der „Meisterlehre“ in ihre Rolle hinein (vgl. Weisbach 1984, S. 116).

Bei den beschriebenen Einheiten stehen die „Tutoren“ als Trainierende im Vordergrund. Für die Beobachter ergeben sich dabei folgende Lernmöglichkeiten: Sie üben, genau und detailliert Gruppenprozesse zu beobachten und haben in der anschließenden Auswertungsrunde die Gelegenheit zu überprüfen, wie richtig sie mit

ihren Beobachtungen liegen. Da sie aufgefordert sind, ihre Beobachtungen in der Form hilfreichen Feedbacks (vgl. *Antons* 1973, S. 109f.) einzubringen und Handlungsalternativen zu entwickeln, trainieren sie damit diese Fertigkeiten. Die Gesamtgruppe übt dabei Supervisorenfunktion aus (vgl. *Uttendorfer* 1976, S. 271) und interveniert, sobald ein Beobachter falsche Daten liefert oder sich nicht an die „Spielregeln“ hält (z.B. Werturteile fällt, interpretiert usw.). Da auch die Beobachter potentielle „Tutoren“ sind, identifizieren sie sich stark mit den Agierenden. Hierbei kommt das Prinzip der „stellvertretenden Bekräftigung“ (*Bandura* 1979, S. 120ff.) zum Tragen: Die Beobachter tendieren dazu, Verhaltensweisen, die bei den „Tutoren“ positive Resonanz hervorrufen, ihrerseits als Tutoren zu aktualisieren.

3.3. Selbst-Erfahrung

Selbstwahrnehmung – Fremdwahrnehmung. Die zukünftigen Tutoren sollen sich eine realistische Selbsteinschätzung (persönliche Schwächen und Stärken) erarbeiten, indem sie ihre Selbstwahrnehmung der Fremdwahrnehmung durch die Gruppe gegenüberstellen.

Erwartungen. Hier geht es darum, daß die Teilnehmer ihrer Phantasien, Befürchtungen, Ängste, Hoffnungen bezüglich ihrer selbst und bezüglich ihrer Gruppe, die sie leiten werden, bewußt werden.

Motivation. Die Teilnehmer sollen überprüfen, aus welchen Motiven heraus sie eine Gruppe „leiten“ wollen, damit sie als Tutoren nicht Gefahr laufen, ihre Gruppe für persönliche Bedürfnisse zu „mißbrauchen“ bzw. selbst von der Gruppe „mißbraucht zu werden“ (vgl. *Schmidbauer* 1983, S. 43ff.).

Durch das Feedback der „Beobachter“ in den *Trainingseinheiten* werden die „Tutoren“ mit einer möglichen Diskrepanz Selbstwahrnehmung – Fremdwahrnehmung konfrontiert; Erwartungen, Befürchtungen, Ängste, Hoffnungen werden in der zweiten Variante der *Trainingseinheiten* thematisiert. In den Auswertungsrunden wird vertiefend im Sinne klientenzentrierter Gesprächsführung auf die Motivation der Tutoren eingegangen.

*Wahrnehmungsübungen*⁵ dienen dazu, die Sensibilität für gefühlsmäßige Reaktionen, eigener und der anderer, zu fördern.

*Auflockerungs- und Entspannungsübungen, meditative Übungen, gelenkte Phantasien*⁵ sind geeignete Hilfsmittel, gefühlsmäßige Reaktionen im Hier-und-Jetzt deutlich werden zu lassen (vgl. *Kündig* 1981, S. 383f.).

Durch *Kommunikations- und Kooperationsübungen*⁵ können eingeschliffene Verhaltensstereotypen thematisiert werden.

Reflexionsphasen eignen sich dazu, allein, zu zweit oder zu dritt an persönlichen Fragen zu arbeiten wie: Erstellen individueller Trainingsziele; Befürchtungen, Ängste, Erwartungen bezüglich des Tutoriums; persönliche Auswertung des Kompaktkurses.

Feedbackrunden dienen der Klärung des aktuellen Gruppenprozesses (z.B. das „Blitzlicht“, *Schwäbisch, Siems* 1974, S. 242).

4. Durchführung der Untersuchung

Das Ziel der Untersuchung ist nachzuweisen, welche Auswirkungen das Trainingsprogramm auf die spätere Kompetenz und Tätigkeit der Tutoren hat. Dabei steht besonders die Frage im Vordergrund, wie die Tutoren mit „kritischen Situationen“ fertig geworden sind, inwieweit das Training ihnen dafür ausreichend Hilfestellung gegeben hat.

Die Probleme, die Untersuchungen zur Effektivität von Veranstaltungen der „angewandten Gruppendynamik“ (Däumling u.a. 1974, S. 11f.; Sader u.a. 1976, S. 14) aufwerfen, sind vielfältig, sollen aber, da dies schon von anderen ausführlich besorgt wurde (z.B. Lasogga, Metz-Göckel 1984) an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Dem Verfasser ging es in erster Linie darum, Meßverfahren mit möglichst geringer Reaktivität einzusetzen, um detailliert nachvollziehen zu können, welche Auswirkungen das Lernangebot des Trainingsprogramms auf die einzelnen Tutoren gehabt hat. Zu diesem Zweck wurden zwei Varianten von Fragebogen konstruiert: eine Variante, die von den Teilnehmern (Typ „Teilnehmer“) und eine, die von den Tutoren (Typ „Tutoren“) gleichzeitig am Ende der Tutorien beantwortet wurden. Der Typ „Teilnehmer“ enthält 91, der Typ „Tutoren“ 79 zum Teil analog konstruierte Fragen, wobei die Antworten durch ein 5-stufiges Schema vorgegeben sind. Die Bearbeitungsdauer beträgt bei beiden Typen ca. 30 Minuten.

Die Fragen des Typs „Teilnehmer“ sind nach folgenden Bereichen gruppiert:

- Einschätzung der Ausbildungselemente des gerade durchlaufenen Kompaktkurses,
- Feedback bezüglich der Lernatmosphäre in der Trainingsgruppe,
- persönliches Feedback an die Tutoren.

Analog dazu sind die Fragen des Typs „Tutoren“ folgendermaßen gruppiert:

- Einschätzung der Ausbildungselemente bei der Ausbildung zum Tutor,
- Selbsteinschätzung als Tutor,
- persönliches Feedback an das Dreierteam der Tutorenausbilder.

Ergänzend dazu wurde eine Reihe von Daten dokumentiert bzw. erhoben:

... während des Kompaktkurses „Gruppendynamik“:

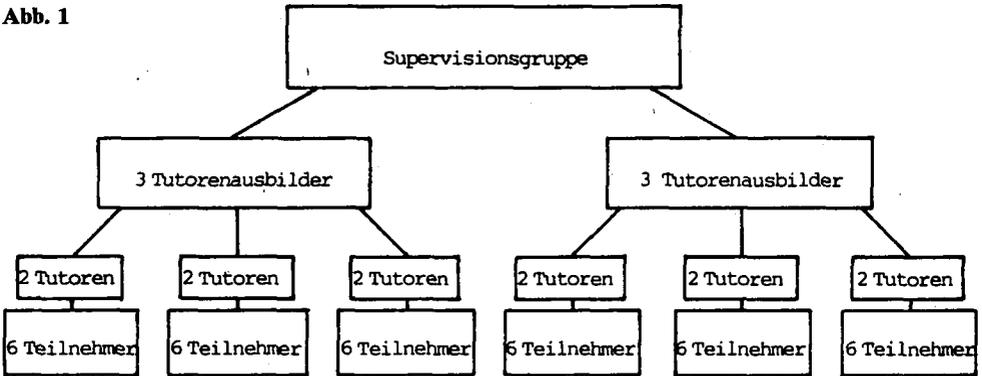
- schriftliche Lernzielbestimmung und
- schriftliche Kursauswertung durch die zukünftigen Tutoren,
- Feedback an die Ausbilder,
- teilnehmende Beobachtung durch die Ausbilder;

... während die Tutoren ihr Tutorium durchführten:

- Anfangsfragebogen zur Erhebung persönlicher Daten,
- prozeßorientierte Fragebogen,
- Sitzungsprotokolle.

Gegenstand der Untersuchung sind zwölf Tutoren, die bis auf den Kompaktkurs „Gruppendynamik“ in zwei Sechsergruppen von je drei Tutorenausbildern im SS 1984 ausgebildet wurden sowie 36 Teilnehmer, die von je zwei der Tutoren in einem 10-tägigen Ferienkompaktkurs zu Beginn der Sommer-Semesterferien 1984 in sechs Gruppen zu je sechs Teilnehmern betreut wurden.

Abb. 1



5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse der Fragebogen des Typs „Teilnehmer“ ergibt ein recht einheitliches Bild⁶: die Teilnehmer schätzten den Kompaktkurs insgesamt sehr positiv ein und gaben an, äußerst viel von dem Kurs profitiert zu haben⁷, auch wenn das Training als anstrengend empfunden wurde. Die Lernatmosphäre wurde als warm, akzeptierend und rücksichtsvoll erlebt. Die Teilnehmer fühlten sich in der Gruppe wohl, der Mehrzahl der anderen Teilnehmer gegenüber frei und gaben an, daß sie ihre Interessen in der Gruppe verwirklichen konnten.

Im persönlichen Feedback gaben die Teilnehmer an, daß sie ihre Tutoren als kompetent angesehen haben, was die Leitung der Trainingsgruppe, Umgang mit Kritik, Konflikten, Meinungsverschiedenheiten u.ä. betrifft. Die Kommunikation der Tutoren untereinander wurde als vorbildhaft empfunden. Die Teilnehmer haben sich von ihren Tutoren verstanden und akzeptiert gefühlt, das Verhalten der Tutoren wirkte auf sie sehr echt und engagiert.

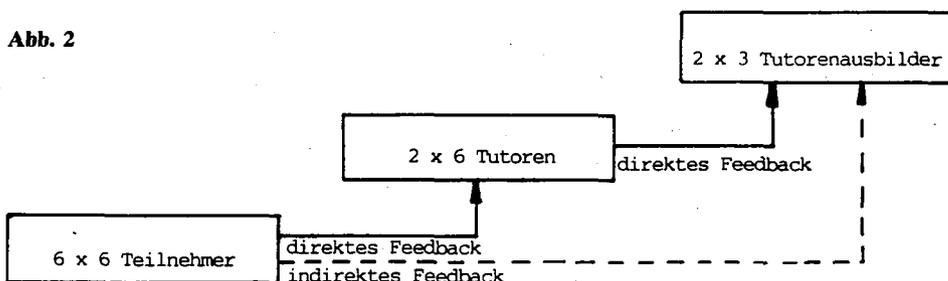
Die Auswertung des Typs „Tutoren“ ergibt folgendes Bild⁸: insgesamt gesehen glaubten die Tutoren, durch ihre Ausbildung gut vorbereitet in ihr Tutorium gegangen zu sein. Sie gaben an, daß speziell das Durchspielen „kritischer Gruppensituationen“ und das Feedback durch die anderen während der Kompaktphase „Gruppendynamik“ hilfreich gewesen sei. Alle Tutoren glaubten, durch das Leiten eines Tutoriums im Umgang mit Gruppen deutlich sicherer geworden zu sein und, was gruppendynamische Prozesse betrifft, viel dazugelernt zu haben. Sie gaben an, daß es ihnen Spaß gemacht hat, das Tutorium zu leiten und daß sie mit der Zusammenarbeit mit ihrem Co-Tutor sehr zufrieden waren.

Die Auswertung des Feedbacks der Tutoren an ihre Ausbilder ergibt unterschiedliche Ergebnisse, wenn nach den zwei Ausbildungsgruppen unterschieden wird. In den Punkten: Kompetenz zur Leitung einer Ausbildungsgruppe, Umgang mit Kritik, Konflikten, Meinungsverschiedenheiten u.ä.; Kommunikation der Tutoren untereinander; akzeptierende Grundhaltung, Echtheit und Engagement fällt das Feedback der Tutoren einer Ausbildungsgruppe signifikant (5%-Niveau) positiver⁹ aus als das der anderen Gruppe¹⁰ (s.u.).

6. Interpretation der Ergebnisse und Ausblick

Das angewandte Evaluationsdesign liefert auf verschiedenen Ebenen Daten über die Ausbildung:

Abb. 2



Die Tutorenausbilder erhalten zum einen direktes Feedback durch die Tutoren, zum anderen indirektes Feedback über die Qualität der Ausbildung durch die Teilnehmer der Tutorien. Auf dieser Ebene sind die Ergebnisse so überzeugend, daß davon ausgegangen werden kann, daß sich die Tutorenausbildung bewährt hat. Auch wenn die Tutoren selbst ihre Ausbilder unterschiedlich beurteilt haben, schlagen diese Unterschiede in der Beurteilung der Tutoren durch ihre Teilnehmer nicht mehr durch. Als indirektes Maß des positiven Feedbacks der Teilnehmer mag die „Mund-zu-Mund Propaganda“ sein: das Interesse am Grundkurs „Beratungspraxis 1“ ist mittlerweile so groß, daß für den im März 1985 stattfindenden Kurs sich zum ersten möglichen Anmeldestermin in der ersten Semesterwoche Mitte Oktober 1984 bereits 68 Studenten auf die Anmeldeleiste eingetragen haben, obwohl klar ist, daß nur 36 Studenten einen Seminarplatz erhalten können!

Über die Frage, wie die unterschiedliche Beurteilung der Tutorenausbilder durch die Tutoren zustandekommt, lassen sich beim gegenwärtigen Stand der Untersuchung nur Vermutungen anstellen. Welche Erfahrungen in der Ausbildung hinter dem unterschiedlichen Ankreuzverhalten der zwei Tutorengruppen stehen, müßte im Einzelfall rekonstruiert werden, um zu entscheiden, ob und wie weit sich daraus Konsequenzen für das Ausbildungsdesign ergeben. Hierüber sollen fokussierte Interviews (Hron 1982, S. 128f.) mit allen Tutoren Aufschluß geben.

Anmerkungen

¹ Im Studienplan für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen schlägt sich dieser Umstand nieder: Als Prüfungsgebiet wird u. a. „Sozialpsychologie ... Psychologische Aspekte der Kommunikation und Interaktion (z. B. Psychologie der Gruppe)“ umrissen (Universität Tübingen 1976, S. 14).

² Somit trägt dieses Ausbildungskonzept folgender Forderung des Wissenschaftsrates Rechnung, bezogen auf die „Gestaltung der Ausbildung für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und angrenzende Tätigkeitsfelder“ (Wissenschaftsrat 1970, S. 215 ff.): „Die Ausbildung selbst ist gekennzeichnet durch das Ineinandergreifen von Forschung, Lehre und Praxis.“ (Wissenschaftsrat 1970, S. 220).

³ Vgl. dazu die Einteilung von Lernzielen in drei Bereiche bei Bloom (Hrsg.) u. a. (1972, S. 20f.) und Krathwohl u. a. (1975, S. 6f.):

– kognitiver Bereich,

- affektiver Bereich,
 - psychomotorischer Bereich
- und die „Drei Straßen des Lernens“ bei *Fittkau, Schulz von Thun* (1977, S. 107f.):
- Informationsvermittlung (kognitiv)
 - Selbsterfahrung (emotional)
 - Verhaltenstraining (aktional)
- ⁴ Vgl. *Zifreund, W.* 1966, S. 38ff.; *Ansorge* 1976, S. 216ff.; *Uttendorfer* 1976, S. 250ff.; *Klinzing* 1976, S. 304ff.; *Zifreund, U.* 1971, S. 101ff.
Vgl. auch das Konzept des „Simulated Social Skill Training“ bei *Flanders* 1970, S. 248; *Vopel* 1972.
- ⁵ Vgl. hierzu die reichhaltige Auswahl an Übungen bei: *Antons* 1973; *Francis, Young* 1982; *Kirsten, Müller-Schwarz* 1976; *Pfeiffer, Jones* 1974 usw.; *Schwäbisch, Siems* 1974; *Stevens* 1975; *Vopel* 1978a; *Vopel, Kirsten* 1974; *Woodcock* 1982.
- ⁶ Fast alle Mediane des 5-stufigen Antwortschemas (wobei 1 dem positivsten und 5 dem negativsten Wert entspricht) liegen zwischen 1,1 und 1,9.
- ⁷ Nur in sehr wenigen, für diesen Zusammenhang unwesentlichen Punkten gab es signifikante Unterschiede (5%-Niveau) im Vergleich der Trainingsgruppen untereinander.
- ⁸ Fast alle Mediane des 5-stufigen Antwortschemas (wobei 1 dem positivsten und 5 dem negativsten Wert entspricht) liegen zwischen 1,1 und 1,8.
- ⁹ Fast alle Mediane des 5-stufigen Antwortschemas (wobei 1 dem positivsten und 5 dem negativsten Wert entspricht) liegen zwischen 1,1 und 1,8.
- ¹⁰ Fast alle Mediane des 5-stufigen Antwortschemas (wobei 1 dem positivsten und 5 dem negativsten Wert entspricht) liegen zwischen 2,1 und 3,0.

Literatur

- Ansorge, V.*: Der Ablauf der Unterrichtsversuchsreihen (Trainingsdesign) im Rahmen der Micro-teaching-Kurse 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. Dokumentation und Bilanz des I. Internationalen Microteaching-Symposiums. (Beltz-Monographien: Erziehungswissenschaft.) Beltz, Weinheim, Basel 1976, 216–249.
- Antons, K.*: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Hogrefe, Göttingen, Toronto, Zürich 1973.
- ders.: Selbsterfahrungsgruppe. In: *Dorsch, Friedrich*: Psychologisches Wörterbuch. Huber, Bern, Stuttgart, Wien 1982, 600.
- Argyle, M.*: Soziale Interaktion. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1972.
- Bandura, A.*: Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: ders.: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Mit Beiträgen von sieb-zehn weiteren Autoren. Klett, Stuttgart 1976, 9–67.
- ders.: Sozial-kognitive Lerntheorie. (Konzepte der Humanwissenschaften.) Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
- Bloom, B. S.* (Hrsg.); *Engelhart, M. D.*; *Furst, E. J.*; *Hill, W. H.*; *Krathwohl, D. R.*: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz, Weinheim, Basel 1972.
- Bower, G. H.*; *Hilgard, E. R.*: Theorien des Lernens I. Klett-Cotta, Stuttgart 1983.
- Cohn, R.*: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. (Konzepte der Humanwissenschaften.) Klett-Cotta, Stuttgart⁴ 1980.
- Däumling, A. M.*; *Fengler, J.*; *Nellessen, L.*; *Svensson, A.*: Angewandte Gruppendynamik. Selbsterfahrung – Forschungsergebnisse – Trainingsmodelle. (Konzepte der Humanwissenschaften.) Klett-Cotta, Stuttgart 1974.
- Doerry, G.*: Lehrveranstaltungen als Rückmeldesysteme. In: *Huber, L.*; *Bürmann, I.*; *Francke, R.*; *Schmidt, W.* (Hrsg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. Band I: Einführung und Überblick. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 50.) Hamburg 1978, 99–122.
- Donzelli, D.*: Evaluation eines Ausbildungsdesigns zur sozialpädagogischen Beraterausbildung. Ein Zwischenbericht. Unveröffentl. Manuskript, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft II. Tübingen 1984.
- Dorst, B.*: Situatives Verhaltenstraining (SVT). In: Gruppendynamik. Zeitschr. f. angewandte Sozialwissenschaft 3/1983, 291–303.
- Eckstein, B.*: Gruppendynamische Arbeit mit Tutoren an der Hochschule. In: *Vopel, K. W.* (Hrsg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 24.) Hamburg 1972, 29–34.

- Fittkau, B.; Schulz von Thun, F.:* Grundzüge unseres Kommunikations- und Verhaltenstrainings für Berufspraktiker. In: *Fittkau, B.; Müller-Wolf, H.-M.; Schulz von Thun, F.:* Kommunizieren lernen (und umlernen). Trainingskonzeptionen und Erfahrungen. (Psychologie und Erziehung.) Westermann, Braunschweig 1977, 101–113.
- Flanders, N. A.:* Analyzing Teaching Behavior. Addison-Wesley, Reading, Mass., Menlo Park, Cal., London, Don Mills, On. 1970.
- Francis, D.; Young, D.:* Mehr Erfolg im Team. Ein Trainingsprogramm mit 46 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen. Windmühle, Essen-Werden 1982.
- Heiner, H.-J.:* Bericht über ein gruppendynamisches Seminar an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In: *Vopel, K. W.* (Hrsg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 24.) Hamburg 1972, 42–52.
- Helle, T. J.:* Ein Modell eines selbstorganisierten Beratungstrainings. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft II. Tübingen 1984.
- Hron, A.:* Interview. In: *Huber, G. L.; Mandl, H.:* Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Beltz, Weinheim, Basel 1982, 119–140.
- Katzenberger, P.:* Verfolger, Retter oder Opfer – das „Drama – Dreieck“. Über psychologische Spiele in der Gruppe. In: Gruppe u. Spiel. Zeitschr. f. Gruppenpädagogik u. Soziales Lernen 2/1984, 9–22.
- Kirsten, R. E.; Müller-Schwarz, J.:* Gruppen Training. Ein Übungsbuch mit 59 Psycho-Spielen, Trainingsaufgaben und Tests. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1976.
- 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.) 1976: Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Dokumentation und Bilanz des I. Internationalen Microteaching-Symposiums. (Beltz-Monographien: Erziehungswissenschaft.) Beltz, Weinheim, Basel 1976, 304–350.
- ders.:* Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht. (Neue Lernverfahren. Bd. 2.) Lexika, Weil der Stadt 1982.
- Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S.; Masia, B. B.:* Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz, Weinheim, Basel 1975.
- Kündig, A.:* Meditationen und meditative Übungen am Leib als Bestandteil der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und ihre Anwendung in Gruppen. In: Gruppenpsychotherapie u. Gruppendynamik Bd. 16/4, 1981, 383–398.
- Lasogga, F.; Metz-Göckel, H.:* Die Problematik von Effektivitätsuntersuchungen bei Veranstaltungen der angewandten Gruppendynamik. In: Gruppendynamik. Zeitschr. f. angewandte Sozialpsychologie 1/1984, 89–102.
- Mahr, A.:* Die Störungsprioritätsregel in TZI-Gruppen. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen 1979.
- Pfeiffer, J. W.; Jones, J. E.:* Arbeitsmaterial zur Gruppendynamik. Bd. 1–6. (Reihe BCS, Abteilung Praxisberatung) Burckhardt-Laetare, Gelnhausen, Berlin, Stein; Christophorus, Freiburg i. Br. 1974, 1976, 1977, 1978, 1979.
- Reuter, K.:* Sensibilisierung für Gruppenprozesse, Erfahrungen mit Pädagogikstudenten. In: *Vopel, K. W.* (Hrsg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 24.) Hamburg 1972, 99–111.
- Ritter, J. A.; Ritter, U. P.:* Notwendigkeit und Möglichkeiten der Entwicklung gruppendynamischer Curricula. In: *Vopel, K. W.* (Hrsg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 24.) Hamburg 1972, 112–117.
- Rogers, C. R.:* Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. (Geist und Psyche.) Kindler, München 1972.
- ders.:* Encounter Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. Kindler, München⁵ 1974.
- ders.:* Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. (Geist und Psyche.) Fischer, Frankfurt a.M. 1983.
- Sader, M.; Schäuble, W.; Theis, W.* (Hrsg.): Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik. Psychologische Grundlagen und pragmatische Strukturierungen. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie. Heft 5.) Aschendorff, Münster, Westf. 1976.
- Sbandi, P.:* Gruppenpsychologie. Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht. (Leben Lernen. Bd. 6.) Pfeiffer, München 1973.
- Schäffter, O.:* Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschr. f. angewandte Sozialpsychologie 3/1984, 249–271.
- Schmidbauer, W.:* Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1983.
- Scholz, G.:* Selbsterfahrungsgruppen in pädagogischen Studiengängen. Ein Vergleich von Inhalt, Ver-

lauf und Ergebnis solcher Gruppen mit bzw. ohne institutionellen Leiter. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 36.) Hamburg 1975.

Schwäbisch, L.; Siems, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1974.

Stevens, J. O.: Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen zur Gestalt-Therapie. Christian Kaiser, München 1975.

Tausch, R.; Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 8., gänzlich neugestaltete Auflage. Hogrefe, Göttingen, Toronto, Zürich⁸ 1977.

Universität Tübingen: Studienplan für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. (Zur „Ordnung für die gemeinsame Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen und der Pädagogischen Hochschule Reutlingen“, Bekanntmachung vom 31. August 1976 H 1554/24. Sonderdruck aus „Kultus und Unterricht“, So.-Nr. 5 b/1976).

Utendorfer, H.-J.: Das Kursdesign der Microteaching-Grundkurse am Zentrum für Neue Lernverfahren (ZNL) der Universität Tübingen. In: Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Dokumentation und Bilanz des I. Internationalen Microteaching-Symposiums. (Beltz-Monographien: Erziehungswissenschaft.) Beltz, Weinheim, Basel 1976, 250–303.

Vopel, K. W. (Hrsg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 24.) Hamburg 1972.

Vopel, K. W.: Simulated Social Skill Training I. Darstellung des Kommunikationskurses aus einem Projekt des Fernstudiums im Medienverbund. In: Vopel, K. W. (Hrsg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 24.) Hamburg 1972, 147–155.

ders.: Interaktionsspiele für Erwachsene. Teil 1–6. (Lebendiges Lernen und Lehren, Hefte 1, 2, 3, 5, 6, 7.) ISKO-PRESS, Hamburg 1978 (a).

ders.: Handbuch für Gruppenleiter. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. (Lebendiges Lernen und Lehren, Heft 8.) ISKO-PRESS, Hamburg 1978 (b).

Vopel, K. W.; Kirsten, R. E.: Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm. (Leben Lernen. Bd. 11.) Pfeiffer, München 1974.

Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Huber, Bern, Stuttgart, Wien 1969.

Weisbach, C.-R.: Abschlußbericht. Evaluation eines Ausbildungsdesigns zur sozialpädagogischen Beraterausbildung. Unveröffentl. Manuskript, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft II. Tübingen 1983.

ders.: Die tutorielle Kleingruppe in ihrer Eignung für ein Training des Beraterverhaltens. Ein generatives Ausbildungskonzept. Unveröffentl. Manuskript, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft II. Tübingen 1984.

Weisbach, C.-R.; Donzelli, D.: Training des Beraterverhaltens in tutoriellen Kleingruppen. Ein Bericht zur Evaluation eines multiplikativen Ausbildungsdesigns. In: Unterrichtswissenschaft 4/1982, 350–363.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd. 2, Anlagen. Bonn 1970.

Woodcock, M.: Team Development Manual. Gower Publ. Comp., Aldershot, Hants, England 1982.

Zifreund, U.: Improvisationsübungen im Rahmen des Microteaching als Beispiel für kompensatorische Lernorganisation. In: Programmierendes Lernen, Unterrichtstechnologie u. Unterrichtsforschung 2/1971, 101–115.

Zifreund, W.: Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppenseminaren. (Beiheft 1 zu: Programmierendes Lernen u. programmierter Unterricht.) Berlin 1966.

Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Dokumentation und Bilanz des I. Internationalen Microteaching-Symposiums. (Beltz-Monographien: Erziehungswissenschaft.) Beltz, Weinheim, Basel 1976.

Das ausführliche Kursprogramm und eine detaillierte Auswertung der Fragebögen kann beim Verfasser angefordert werden.

Das Manuskript wurde am 1. November 1984 abgeschlossen.

Verfasser:

Peter Katzenberger M. A., Institut für Erziehungswissenschaft II/Zentrum für neue Lernverfahren der Universität, Münzgasse 11, 7400 Tübingen