

Langthaler, Werner; Schulz, Renate; Elsinghorst, Jürgen
Effekte eines Lehr-Labor-Trainings "Lob und Tadel"

Unterrichtswissenschaft 14 (1986) 3, S. 291-302



Quellenangabe/ Reference:

Langthaler, Werner; Schulz, Renate; Elsinghorst, Jürgen: Effekte eines Lehr-Labor-Trainings "Lob und Tadel" - In: Unterrichtswissenschaft 14 (1986) 3, S. 291-302 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296059 - DOI: 10.25656/01:29605

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296059>

<https://doi.org/10.25656/01:29605>

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

Allgemeiner Teil

Werner Langthaler, Renate Schulz, Jürgen Elsinghorst

Effekte eines Lehr-Labor-Trainings „Lob und Tadel“

„Lehr-Labor“ wird als eine spezifische Konzeptualisierung von Instruktions-Training vorgestellt; die Einbeziehung der sozio-emotionalen Prozeßebene wird betont.

Lernziele und Ablauf eines solchen Trainings zum Gegenstand „Lob und Tadel“ werden zusammen mit den Methoden der zugehörigen Effektuntersuchung (Verhaltensproben und Fragebogen zu drei Meßzeitpunkten für Trainings- und Kontrollgruppe) dargestellt.

Die Ergebnisse zeigen deutliche erwartungskonforme, über neun Wochen weitgehend stabile Effekte des Trainings.

Training praise and reproach in „Teaching lab“:

„Teaching lab“ is presented as a specific conceptualization for training instruction.

The involvement of the emotional process-level is emphasized. The objectives and the course of the training programme „praise and reproach“ are described together with the methods of the accompanying investigation of effectiveness (samples of behavior and questionnaires of a training- and a control group at three measured times).

Conforming to expectations the results show to a large extent stable effects of the training over a period of nine weeks.

1. Untersuchungsgegenstand

1.1 Trainingssituation

Lehr-Labor (LL) ist eine Lehr-Lern-Form, deren situative Anordnung vom *Micro-teaching* (MT) hergeleitet ist. Im LL werden jedoch – im Unterschied zu MT – einerseits gruppendynamische Aspekte (bes. als *Selbstexploration* bezüglich Selbst- und Fremdwahrnehmung) einbezogen; andererseits liegen die inhaltlichen Ziele der LL-Trainings jenseits der sogenannten didaktischen Fertigkeiten von MT. Deshalb werden insbesondere Lernpakete aus dem Bereich sozialberuflicher Studiengänge (bes. etwa für Lehrer, Pädagogen, Psychologen) in Trainingsform bearbeitet, d.h. in Form von Realitätsausschnitte simulierendem teilstandardisiertem Übungshandeln (z.B. „Hilfreiche Gesprächsführung“; nonverbale Kommunikation etc.). Verhaltensaufbau bzw. -veränderung werden dabei durch mehrkanalige Rückmeldung gestützt. Das Lernmedium ist *inszenierte Erfahrung*.

Für jeden Trainierenden wiederholt sich die Sequenz „Handeln – Rückmeldung – Selbstexploration – Handeln“ als ein Kreisprozeß. Dabei werden die beiden mittleren metakommunikativen Abschnitte als spezifisch risikobelastet erlebt: sowohl das Annehmen von direkter (verbaler bzw. nonverbaler) oder Video-vermittelter Rückmeldung, als auch interner Vollzug und besonders Veröffentlichung von Selbstexploration; Paralleles gilt für den Rückmeldung-Geber. (Vgl. dazu Langthaler, 1986).

Dieses trainingsinhärente Risiko wird nur in Kauf genommen, d.h. die damit verknüpften Ängste werden nur dann nicht zum Verhaltenshindernis, wenn der Verstärkerwert der Situation größer ist als deren aversive Potenz. Neugierverhalten und Interesse an persönlicher Weiterentwicklung, teils als Therapiehoffnungen, zählen sicher hierher, sind aber – als veränderungsgekoppelt – ihrerseits wieder risikobesetzt.

Die positive Färbung der (emotional angehobenen) Erlebnislage resultiert vor allem aus dem Eindruck des Gesichtertseins in der Gruppe. Dieses hält die subjektive Kosten-Nutzen-Bilanz trotz manchmal auch schmerzhafter Erlebnisanteile für die Trainierenden positiv und liefert so die Voraussetzung dafür, daß der erfahrungsbezogene Lernprozeß – einmal in Gang gesetzt – als ein sich selbst verstärkender in Fluß und steuerbar bleibt.

Der Gegenstandsbereich sozio-emotionaler Trainingseffekte wird in vorliegender Untersuchung zwar nur andeutungsweise erhoben und evaluiert. Seine Benennung ist indes wichtig, da die hier untersuchten kognitiven Verhaltensveränderungen im Gesamtkontext gesehen werden müssen: und zwar insofern, als sie erstens nur einen Teil der Lernobjekte des Trainings darstellen, und vor allem zweitens, als diese kontrollierten Teil-Lerngewinne unter Bedingungen der Nutzung der sozialen Prozeßebene zustande kamen.

1.2 Trainingsablauf

Der äußere Rahmen der Trainingssituation für jede der fünf Gruppen (mit je sechs Studenten: fünf Teilnehmern und einem Tutor) bestand in einem Raum mit Fernseh-Einrichtung.

Die Gruppen übten zeitgleich an den jeweiligen Aufgaben. Die zeitliche Organisation ist Abbildung 1 zu entnehmen.

Jedem Teilnehmer standen pro HT 45 Minuten für seine Übungssequenz zur Verfügung. Während der übrigen Zeit war er in anderen Rollen an den Übungen beteiligt.

Jede Übungssequenz bestand aus einer ca. 5minütigen Übung, einer allein vorzunehmenden *Erstsicht* der zuvor mitgeschnittenen Fernsehaufzeichnung, einer mit den übrigen Gruppenmitgliedern gemeinsamen *Zweitsicht* und einer nachfolgenden *Alternativediskussion*. Zwischen diesen Phasen wurden individuell ausgewählte selbstexplorative Inhalte durch den Tutor angesprochen. Er sorgte für die situations-adäquate Wahl der Mittel und der Dosierung bei sozialer wie bei Video-Rückmeldung.

| | | | | | | | |
|--------|--|--|---|---|---|--|--|
| 900 - | 1. HT | 3. HT | 5. HT | 7. HT | 9. HT | 11. HT | 13. HT |
| | Plenum Gruppen: Wissens- stand FS-Ge- wöhnung | Vorb: F 1/2 F 2/1 | F 2/1 + sachl. Lob zum Verhalten | F 2/2 + Lob- Intensität, Variabili- tät | F 3/1 + Person- anteile von Lehrer u. Lerner | F 3/2 + Intensi- tät u. Va- riabilität in nonver- balen An- teilen | F 4/2 + kon- struktiver Vorschlag |
| 1300 - | 2. HT | 4. HT | 6. HT | 8. HT | 10. HT | 12. HT | 14. HT |
| 1400 - | F 1/1 Grundbe- griffe in symbol. Form | F 1/2 Grundbe- griffe in verbal. u. nonverb. Form | Vorb: F 2/2 F 3/1 | Demonstr- Filme, Dis- kussion Lern- Zwischen- bilanz | Vorb: F 3/2 F 4/1,2 | F 4/1 + sachl. Tadel zum Verhalten | Lern- bilanz Vorb. des Plenums ----- Plenum |
| 1800 - | | | | | | | |

Abbildung 1: Organisationsschema

„HT“: Halbtag; „F“: Fertigkeit; „F 1/1“: Fertigkeit eins, erster Versuch; „-/2“: zweiter Versuch; „+“: zum Bisherigen kommt hinzu; Vorb(ereitung): trainingsexterne Einzelarbeit für die folgenden Übungssequenzen; die Stichwörter unter F 1/1 bis F 4/2 verweisen auf die je neuen Trainingsbereiche (s. w. u.)

Der in wechselnden Fremdgruppen stattfindende Zweitversuch zu jeder Fertigkeit wurde einerseits anhand der Ergebnisse der Alternativdiskussion modifiziert geplant, im vorliegenden Trainingsaufbau aber auch durch Zusatzaufgaben über verbesserndes Wiederholen hinaus erweitert.

Vom 4. HT an wurden als zusätzliche rückmeldende Lernhilfe Teile eines MT-Beobachtungsbogens (vgl. Langthaler u. Wothke, 1979) während der Erstsicht des Übens von den übrigen Teilnehmern ausgefüllt. (Acht Skalen zum persönlichen Eindruck vom Üben, sieben zu seiner verbalen Verständlichkeit). – Einer der erfahrensten Tutoren gab jeden HT in einer anderen Gruppe deren Tutor Rückmeldung zu seiner Arbeit. Der Veranstaltungsleiter besuchte die übrigen Gruppen und führte außerhalb der Übungszeiten stattfindende Supervisionsgespräche mit den Tutoren.

1.3 Fertigkeiten

Auszugehen ist von dem Umstand, daß Instruierende (d. h. jeder, der gerade etwas „lehrt“, von der Integralrechnung bis zum Schuhbandschnüren) das Verstärkungs-/Bestrafungs-Management für den Lerner handhabt: und zwar egal, ob er es weiß oder nicht, angemessen tut oder nicht!

Die diesbezüglich undeutliche Bewußtseinslage auch bei sozialberuflichen Studenten gibt als Lernziel zunächst die einstellungsmäßige Akzeptierung des genannten Rollenmerkmals vor und weiter den Erwerb einiger wissensmäßiger Grundinformationen und die korrespondierende handlungsmäßige Grundkompetenz.

Das Wahrnehmen des Verhaltensdetails am Lerner, die Lokalisierung der augenblicklichen Handlungstendenz im Lernprozeß und die Entscheidung für die dazu je zweckdienliche Intervention samt deren Formulierung (sprachlich oder nicht-

| | | LEHRER - INTERVENTION | | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|----------------|------------------|----------------|------------------|---|-----|------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | |
| | | als: | ICH - AUSSAGE | | SACH - AUSSAGE | | | | |
| | | zu: | | | | | | | |
| 1 | L R N E R | -AUF- GABE | | | | | p | LOB | |
| 2 | | | | | | | d | | |
| 3 | | | | 2 _{1,2} | | 1 _{2,2} | | p | TA- DEL |
| 4 | | | | | | 4 _{1,2} | | d | |
| 5 | -PER- SON | | | | | | p | LOB | |
| 6 | | | 3 ₁ | 3 ₂ | | | d | | |
| 7 | | | | | | | | p | TA- DEL |
| 8 | | | | | | | | d | |

| | | | |
|---------------------|----------|--------|----------|
| verbal | nonverb. | verbal | nonverb. |
| Kommunikat. - Kanal | | | |

Abbildung 2: Fertigkeiten-Schema

Lehrer-Intervention erfolgt als Ich-Aussage, als Sachaussage; sie erfolgt im verbalen und/oder nonverbalen (nonverb.) Kommunikationskanal; (dieser Bereich ist unten graphisch abgesetzt, weil er nicht evaluiert wurde). Die Intervention tritt als Lob oder Tadel auf, beide können pauschal (p) oder differenziert (d) formuliert sein; diese Lehrer-Äußerungen können sich auf das Lerner-Verhalten zur Aufgabe oder auf dessen Person beziehen. – Die in den (durch Zeilen- und Spaltenziffer bezeichneten) Zellen des Schemas eingetragenen Zahlen entsprechen der w. u. folgenden Numerierung der Fertigkeiten und verweisen auf deren Schwerpunkte an einzelnen HTn; z. B. ist die am 11. HT vorwiegend trainierte Fertigkeit (F 3₂) in der durch Zeile 6 und Spalte 2 gebildeten Zelle (Z 6/2) eingetragen und macht ablesbar, daß nonverbales differenziertes Lob als Ich-Aussage zur Lerner-Person den Übungsakzent bildete. Die Merkmale sprachliche Angemessenheit und sprachliche Variation (Repertoire) sind im Schema nicht berücksichtigt.

sprachlich) sind jene Ziele, die anhand der möglichst einfach angeordneten Übungsvorgaben in Lerner-Fertigkeiten übergeführt werden sollen.

Bei der Benennung der Fertigkeiten wird hier nur das jeweils neu Hinzukommende aufgeführt. Auf dieses wurde zwar stets zentriert, als Übungsgegenstand galt jedoch auch alles bislang Geübte kumulativ. (Vgl. Abbildung 2: auf diese beziehen sich die Angaben wie „Z 3, 4“; das ist die Zelle von Zeile 2 mit Spalte 4).

F 1/1 (2. HT) (Z 2/3, 4)

Lernpsychologische Grundbegriffe (positive und negative Verstärkung, Erteilungs- und Entzugsstrafe) wurden von jeweils Übenden anhand eigens entwickelter Spielvorgaben verwendet, indem diese Begriffe in Form gegenständlicher Symbole (entsprechender Spielmarken) für die Verhaltenssteuerung an einem Übungspartner eingesetzt (i. e. gezahlt, einbehalten, erteilt, entzogen) wurden.

F 1/2 (4. HT) (Z 2/3, 4)

Zur vertiefenden Aneignung der Grundbegriffe wurden deren gegenständliche Symbolisierungen ersetzt durch einfache verbale und nonverbale (vokale, nonvokale) Äußerungsformen.

F 2/1 (5. HT) Z 3/2)

Der Übende, der „Lehrer“, hat Lob als Sachinformation zur Handlung des Lerners (hier: bestimmte Gebilde aus Bauklötzchen errichten) zu formulieren (z. B. „Diese Handbewegung ist richtig“) und soll dabei zunehmend differenzierend arbeiten. (Diese Interventionsweise kann sich naturgemäß nur auf zumindest teilrichtige Handlungsbruchstücke des Lerners beziehen, unrichtige Handlungsteile werden außer acht gelassen, „gelöscht“.)

Als pauschal gelten Lob oder Tadel, wenn sie den gesamten letzten Reaktionsschritt des Lerners betreffen (z. B. „falsch“, „richtig“); als differenziert, wenn der daran als kritisch angesehene Ausschnitt lobend oder tadelnd bezeichnet wird (z. B. „die Stellung des zweiten Bausteins ist richtig“, „jetzt nimmst du den falschen Teil in die Hand“).

F 2/2 (7. HT) (weiterhin Z 3/2)

Angemessenheit und Variabilität: Zu der wiederholenden Übung der Merkmalskombination von F 2₁ kommen nun zwei zusätzliche Aspekte. Erstens soll Angemessenheit der Lob-Intensität proportional zur wahrgenommenen Leistungshöhe des Lerners hergestellt werden. Die lerngeschichtlich individuelle Verstärker-Hierarchie wird als hier unbekannt betrachtet; der verstärkende Übende handelt daher – schulrealitätsnahe – nach einer gedachten Angemessenheits-Skala mit subjektivem Mittelmaß, bemüht sich aber um eine Zuordnung von Leistungs- und Lobstufen; z. B. „sehr gut“ nicht für als „mittel“ eingestufte Reaktionen.

Zweitens wird eine Bereicherung des sprachlichen Lob-Repertoires angestrebt, also erhöhte Variabilität auf den verschiedenen Intensitäts-Stufen (z. B. anstelle von „sehr gut“ etwa auch „hervorragend“, „ausgezeichnet“ usw.).

F 3/1 (9. HT) (Z 6/1)

An nunmehr meist von den Teilnehmern selbst gewählten Lehr-Objekten (z. B. Gitarre-Spielhaltung) werden sprachliche Interventionen personbezogen eingesetzt, so daß Personanteile von Lehrer und Lerner einbezogen und betont geübt werden (z. B. „Ich freue mich, daß ...“; „Du machst das ...“). Das bisher Geübte bleibt auch weiter Gegenstand und wird vom Dazukommenden überbaut; entsprechend sind die Angaben in den Schema-Zellen zu verstehen.

F 3/2 (11. HT) (Z 6/2)

Wie üblich dient der Zweitversuch in einer Fremdgruppe vorzüglich der Verfolgung der aus dem Erstversuch abgeleiteten Lernziele. Hinzu kommt das Lernziel, die den Verbaläußerungen meist unbeabsichtigt parallel laufenden nonverbalen (bes. nonvokalen) Anteile bewußt als Informationsträger einzusetzen und auch dabei das Kriterium bes. der Angemessenheit, aber auch das der Variabilität zu berücksichtigen. (Dabei sind Veränderungen am Standardvorgehen bei der FS-Aufzeichnung nötig.)

F 4/1 (12. HT) (Z 4/3, 4)

Nun kommt dazu, handlungsbezogenen Sachaussagen als Tadel zu äußern. (Natürlich ist nicht größtmögliche Anwendungshäufigkeit von Tadel das Trainingsziel. Der Übungsweg erfordert indes Ausschöpfung der Versuchschancen.) Das hier praktizierte Straf-Äquivalent „Tadel“ besteht in einer differenzierten Sachaussage über das, was am Lösungsverhalten des Lerners falsch erscheint. (Die übrigen Tadel-Kombinationen des F-Schemas sind nur zur Begriffsverdeutlichung gelegentlich anzuwenden. Die unterschiedlichen Wirkungschancen von Lob und Tadel sind dabei zu beobachten.)

F 4/2 (13. HT) (Z 4/3, 4)

Bisheriges plus Handlungs-Vorschlag: In diesem letzten Wiederholungsversuch wird – zusätzlich zu den bisherigen Lob- und Tadel-Formen – das Anbieten eines nachfolgenden konstruktiven Handlungsvorschlages geübt. (Z. B. Es ist falsch, zu ... und man kann besser ...)

2. Datenerhebung

2.1 Stichproben

Die Untersuchung betrifft kein Experiment, sondern einen Ausschnitt des universitären Ausbildungs-Feldes, was unter den gegebenen Bedingungen wichtige Parallelisierungsmaßnahmen (bes. Zufallszuteilung) ausschloß. Die Pbn der Trainingsgruppe (TG) kamen über ein routinemäßiges Anmeldeverfahren in das Training, wodurch eine interessemäßige Selektivität dieser Stichprobe mit eingeht. Die Pbn der Kontrollgruppe (KG) wurden nach bestimmten Merkmalen (Geschlechtszugehörigkeit, Alter, Semesterzahl, LL-Vorerfahrung) parallelisiert, wobei wiederum Selektivität nach der Motivlage unvermeidbar blieb. TG und KG umfaßten je 25 Pbn.

2.2 Untersuchungsplan

Der Untersuchungsplan wies für TG und KG je drei Meßpunkte auf: eine Voruntersuchung zu Trainingsbeginn (VU), eine Nachuntersuchung am Trainingsende (NU) und eine Folgeuntersuchung nach neun Wochen (FU).

Die Methode zur Datengewinnung bestand in Einzeluntersuchungen als Evozierung von Verhaltensproben in einer standardisierten, dem Trainingsbereich strukturell teilanalogen Situation.

2.3 Stichproben

Unter der in einem Instruktionsfilm vermittelten Vorgabe, ein Gast aus einem fremden Kulturkreis wolle sein Wissen über mitteleuropäische Tischsitten verbessern, sah jeder Teilnehmer der TG und der KG als Pb von VU, NU und FU die Fernsehaufzeichnungen einer jungen Frau, die schweigend an einem gedeckten Tisch speisend hantierte. Der fünf Minuten lange Film umfaßte 28 Items; diese bestanden in geschlossenen und abgegrenzten Einzelhandlungen (z. B. Brot nehmen, Wein eingießen, Säuberung) von je ca. 5 sec. Dauer. Jede davon wurde gefolgt von einer, durch Stillsitzen der Essenden gefüllten Pause von 6 sec., während welcher die Pbn auf die essende Person reagieren konnten. 25% der Items boten falsches Verhalten, 50% teilrichtiges und 25% richtiges; die Items waren in Zufallsfolge gebracht.

Jeder Pb sollte der Absicht folgen, dem Fremdling durch Lob und Tadel zu angemesseneren Verhaltensweisen zu verhelfen. (Unschärfe Items waren in Vorläufen eliminiert worden.)

Zur Kompensation der begrenzten optischen Auflösung der einigermaßen detailreichen schwarz-weißen Fernsehvorgabe hatten die Pbn zwischen sich und dem Bildschirm eben jenen gedeckten Tisch stehen, den sie im Film sahen.

Die Reaktionen der Pbn wurden in Bild und Ton (samt dem eingespiegelten Vorgabe-Film) aufgezeichnet.

Parallel zu den Trainings-Einzelzielen (s. 1.3) wurde ein Kategorien-Schema (s. Abbildung 3) erstellt, das als Auswertungsgrundlage für die Aufzeichnungen der 150 mal 28 Reaktionen diente.

Die den Kategorien entsprechenden Verhaltensweisen waren operationalisiert und konnten demnach auf ihr Vorhandensein hin ausgezählt werden.)

2.4 Kenntnisse

Zu den drei Meßzeitpunkten wurden von den Pbn der TG und der KG Begriffsbestimmungen zu sechs thematischen Grundbegriffen schriftlich abgefragt.

2.5 Einstellungen

In der NU wurde der TG zudem ein Fragebogen vorgelegt, der sechs offene Fragen zum individuellen Lerngewinn und 11 Schätzskaalen zur Trainingsbeurteilung aufwies.

3. Ergebnisse

3.1 Versuchs- und Kontrollgruppe

Zur Vergleichbarkeit von TG und KG ergaben χ^2 -Tests, daß Leistungen der KG in der VU höher als die der TG lagen. Die VU-NU/FU-Differenzen der TG wurden für dennoch interpretierbar gehalten: da Ausgangswerte der KG bereits in trainingskonformer Richtung abwichen, mußte eine vorhergesagte Veränderung der TG umso deutlicher ausfallen, um nachweisbar zu werden.

Der Vorsprung der KG in der VU ging hauptsächlich auf Differenzen in den Kategorien 4 und 14 (s. Auswertungsschema) zurück. In der NU und FU erwies sich jedoch die TG (auch unter Einschluß der gen. Kategorien) als höchst signifikant stärker in Trainingsrichtung verändert als die KG.

Bei näherer Nachfrage stellte sich heraus, daß drei jener fünf Pbn der KG, welche LL-Vorerfahrung hatten, Teilnehmer eines bestimmten 33 Monate zurückliegenden Trainings anderen Zuschnitts und Titels waren, von dem jedoch ein Teil (nämlich vier Halbtage) bereits der Handhabung von Lob und Tadel gewidmet gewesen war. Dieses Merkmal traf auf keinen der LL-Erfahrenen der TG zu.

Vermutlich kann man die trainingskonforme Überlegenheit der Vortrainierten als einen zufällig gewonnenen Hinweis auf eine Langfristwirkung jenes an die drei Jahre zurückliegenden Trainings interpretieren.

3.2 Verhaltensprobe

3.2.1 Interventionshäufigkeit

Das Ereignis „keine Intervention“ auf eines der angebotenen Fernseh-Items nahm bei der TG in seiner Auftretenshäufigkeit von der VU zur NU in hochsignifikanter Weise ab ($\chi^2 = 13.47$), zwischen NU und FU war keine Veränderung nachweisbar.

3.2.2 Sprachrepertoire der Interventionen

Von TG und KG wurden in den drei Meßzeitpunkten insgesamt 2580 Lob- oder Tadelwörter festgestellt. Von diesen Gesamtäußerungen entfielen 84% auf Lob, 16% auf Tadel. Die TG war an den Gesamtäußerungen mit 60% beteiligt. Ihr Anteil stieg von 45% in der VU auf 66% in der NU, bzw. 63% in der FU.

Die drei häufigsten Lob-Wörter (nämlich: ja, gut, richtig) machten am gesamten Lobanteil mehr als die Hälfte aus; die drei häufigsten Tadel-Wörter (nämlich: nein, nicht richtig, nicht gut) etwa ein Fünftel am gesamten Tadelanteil. Demnach wurde (wenn auch etwa fünfmal häufiger) beträchtlich monotoner gelobt als getadelt. Bei der TG sank der Anteil der gen. drei an den Lob-Wörtern bis zur NU auf knapp die Hälfte seines Ausgangswertes und stieg zur FU nur schwach wieder an. In der KG blieb ihr Anteil (bei leichter Anstiegstendenz) weitgehend gleich. Der Anteil anderer (als der drei häufigsten) Lob-Wörter veränderte sich dementsprechend in der TG in Richtung einer deutlichen Erweiterung, also einer größeren Variabilität der Formulierungen, von 35% auf 64%; der korrespondierende Wert der KG verblieb bei 35%.

Tadel-Wörter wurden zwar von der KG weniger monoton eingesetzt als von der TG. Bei letzterer nahm die Monotonie jedoch über die drei Meßzeitpunkte hin ab, bei der KG zu.

3.2.3 Häufigkeitsveränderungen der Interventions-Merkmale

Die Video-Protokolle wurden u. a. nach folgenden 17 Kategorien ausgezählt (sie entsprechen jenen in Abbildung 2, unter Verzicht auf nonverbale Merkmale, ergänzt durch Kategorie 17).

| ICH - AUSSAGE d. L. | | | | | | | | SACH - AUSSAGE d. L. | | | | | | | | KEINE INTERVENT. |
|-------------------------------|---|------------|---|-------------------------------|---|------------|---|-------------------------------|----|------------|----|-------------------------------|----|------------|----|------------------|
| AUFGABE- PERSON- - Bezug | | | | AUFGABE- PERSON- - Bezug | | | | AUFGABE- PERSON- - Bezug | | | | AUFGABE- PERSON- - Bezug | | | | |
| LOB | | TA- DEL | | LOB | | TA- DEL | | LOB | | TA- DEL | | LOB | | TA- DEL | | |
| p | d | p | d | p | d | p | d | p | d | p | d | p | d | p | d | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |

Abbildung 3: Auswertungsschema (p: pauschal, d: differenziert)

Faßt man die Merkmalskombinationen unter den acht Grundkategorien zusammen, erhält man folgende Übersicht:

| | ICH-AUSSAGE | SACH-AUSSAGE | AUFGABENBEZUG | PERSONBEZUG | LOB | TADEL | PAUSCHALITÄT | DIFFERENZIERTH. | |
|-------------------|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|---|
| ICH-AUSSAGE | $\frac{hs}{26.451}$ 0.720 | / | s | ss | hs | sch s | | hs | 1 |
| SACH-AUSSAGE | / | $\frac{0.299}{0.008}$ | | hs | ss | ss | | s | 2 |
| AUFGABENBEZUG | $\frac{s}{4.653}$ 0.333 | $\frac{2.124}{0.027}$ | $\frac{0.659}{0.014}$ | / | | ss | | | 3 |
| PERSONBEZUG | $\frac{ss}{8.922}$ 1.308 | $\frac{hs}{11.102}$ 0.292 | / | $\frac{hs}{12.737}$ 0.312 | hs | | | hs | 4 |
| LOB | $\frac{hs}{30.374}$ 2.321 | $\frac{ss}{10.602}$ 0.161 | $\frac{1.836}{0.034}$ | $\frac{hs}{23.724}$ 0.819 | $\frac{hs}{24.752}$ 0.258 | / | | hs | 5 |
| TADEL | $\frac{sch s}{2.775}$ 0.188 | $\frac{ss}{6.757}$ 0.133 | $\frac{ss}{7.708}$ 0.189 | $\frac{2.397}{0.060}$ | / | $\frac{3.746}{0.041}$ | | | 6 |
| PAUSCHALITÄT | $\frac{2.996}{0.191}$ | $\frac{2.980}{0.049}$ | $\frac{2.379}{0.046}$ | $\frac{1.051}{0.068}$ | $\frac{0.818}{0.026}$ | $\frac{0.308}{0.042}$ | $\frac{0.301}{0.015}$ | / | 7 |
| DIFFERENZIERTHEIT | $\frac{hs}{23.846}$ 0.689 | $\frac{s}{5.779}$ 0.085 | $\frac{0.035}{0.004}$ | $\frac{hs}{12.553}$ 0.360 | $\frac{hs}{40.656}$ 0.715 | $\frac{3.595}{0.042}$ | / | $\frac{hs}{16.873}$ 0.144 | 8 |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |

Abbildung 4: Ergebnismatrix

| | | |
|-------|---|---------------|
| h s | : hoch signifikant | (0,1% Niveau) |
| s s | : sehr signifikant | (1% Niveau) |
| s | : signifikant | (3% Niveau) |
| sch s | : schwach signifikant | (5% Niveau) |
| leer | : nicht signifikant | |
| / | : Kombination mit Gegenkategorie entfällt | |

Die Matrixhälften beiderseits der Diagonale sind spiegelbildlich. Die Ergebnisse sind für besseres Zeilenlesen auch in der rechten Hälfte angedeutet. Die Zahlen in jeder Zelle beziehen sich auf die VU-NU-Differenzen der VG. Es sind jeweils: der χ^2 -Wert und der korrigierte Kontingenzkoeffizient Phi(korr); (vgl. Claus & Ebener, 1978) VU-NU-Differenzen bedeuten Zunahme der jeweiligen Merkmalshäufigkeit; nur die Tadel-Kombinationen in Zelle 6/2, 6/3 (bzw. 2/6, 3/6) stellen eine Abnahme der Häufigkeit dar.

Als Lesebeispiel bezieht sich etwa die Zelle 3/6 (3. Zeile, 6. Spalte) der Ergebnismatrix auf sämtliche vier Spalten (3, 4, 11, 12) des Auswertungsschemas (Abbildung 3), unter denen aufgabenbezogener Tadel ausgezählt wurde.

Der Signifikanzhinweis in den Zellen gibt Auskunft darüber, ob, bzw. wie ausgeprägt die Auftretenshäufigkeit dieser Merkmalskombination sich bei der TG nach dem ersten Meßzeitpunkt geändert hat oder nicht. Da die zwischen dem zweiten und dem dritten Meßzeitpunkt festgestellten Veränderungen (außer einer weiteren Zunahme von differenziertem Lob) nicht nachweisbar waren, beziehen sich die Signifikanzangaben stets nur auf die Differenz zwischen erstem und zweitem Meßpunkt, also zwischen VU und NU. VU-NU-Differenzen der KG waren ebenfalls nicht nachweisbar. Die Zellen außerhalb der Diagonale informieren über Veränderungen von Kategorie-Kombinationen:

Ich-Aussagen (Zeile 1) nehmen, außer mit Pauschalität zusammen, in jeder Kombination zu, besonders ausgeprägt gemeinsam mit Lob und mit Differenziertheit.

Sach-Aussagen (Zeile 2) nehmen zwar außer bei Pauschalität auch bei Aufgabenbezug nicht zu, wohl aber bei Lob und Differenziertheit und besonders bei Personenbezug; gemeinsam mit Tadel nehmen sie ab.

Aufgabenbezug (Zeile 3) zeigt Veränderung mit Ich-Aussagen als Zunahme; auch mit Tadel, da aber als Abnahme der Häufigkeit.

Person-Bezug (Zeile 4) nimmt sehr deutlich zu in Verbindung mit Sachbotschaft, Lob und Differenziertheit; auch mit Ich-Aussage, nicht aber mit Tadel oder Pauschalität.

Lob (Zeile 5) verändert sich in der Häufigkeit nicht nachweislich im Zusammenhang mit Aufgabenbezug und Pauschalität, wohl aber stark bei Ich-Aussage, Sach-Aussage, Personenbezug und Differenziertheit.

Tadel (Zeile 6) wurde seltener bei Sach-Aussagen und Aufgabenbezug, nahm mit Ich-Botschaften etwas zu, zeigte darüber hinaus keine Veränderungen.

Für Pauschalität (Zeile 7) konnten keine Veränderungen nachgewiesen werden, sie zeigte indes (ähnlich wie Tadel insgesamt) eine merkliche Abnahmetendenz.

Differenziertheit (Zeile 8) hingegen nahm (außer bei Aufgabenbezug und Tadel) nachweislich zu, besonders stark bei Ich-Aussage, Personenbezug und Lob.

(Die im Auswertungsschema nicht ausgewiesenen Zusatzkategorien „Indirekter Tadel“ – z.B. „Das Glas stellt man doch woanders hin“ – und „Beschimpfung“ zeigen bei der TG je sehr signifikante bzw. signifikante Abnahme; ($\chi^2 = 10.484$, $\chi^2 = 4.965$).

3.3 Kenntnisse

Sechs Grundbegriffe aus dem lerntheoretisch-verhaltensmodifikatorischen Bereich wurden zu den drei Meßzeitpunkten von der Pbn (anhand von vorgelegten Beispielbeschreibungen entsprechender Prozeduren) abgeprüft. Der Wissenszuwachs der TG (nicht der KG) zwischen VU und NU war höchstsignifikant ($\chi^2 = 11.175$), zwischen NU und FU wurden keine Unterschiede ausgewiesen. Vier von diesen sechs Begriffen (nämlich: positive Verstärkung, negative Verstärkung, Er-

teilungsstrafe, Entzugsstrafe) waren im Training ständig handlungsbegleitend gebraucht worden ($\chi^2 = 11,558$), zwei davon (nämlich: Verhaltenslöschung, Verstärkungsprogramm) wurden hauptsächlich in Begleitpapieren und am 8. HT anhand von Demonstrationsfilmen vermittelt. Zwar ergab sich der erwähnte Lerngewinn statistisch auch für diese beiden Begriffe ($\chi^2 = 0,130$) (wenn er auch hier von NU zu FU leicht absinkende Tendenz zeigte): Der Lernzuwachs bei den handelnd erlernten Begriffen war jedoch um ein Mehrfaches größer.

3.4 Einstellungen

Die Nachherbefragung der TG wurde teils anhand von Schätzskalen, teils mit offenen Fragen durchgeführt.

Die Skalen (4stufig, positiver Pol bei 1) bezogen sich auf Trainings-Zufriedenheit und verweisen im Mittel (1,6) auf einen recht hohen Zufriedenheitsgrad; (z.B. Weiterempfehlen des Trainings: 1,3). Die gestellten Anforderungen wurden (2,4) als fast genau angemessen eingestuft.

Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Antworten auf offene Fragen zeigten – trotz der eindeutig kognitiven Zentrierung der Trainingsthematik – eine bemerkenswert hohe Gewichtung sozio-emotionaler Aspekte im subjektiven Trainingserlebnis insgesamt.

Bei Lernerwartungen lagen personbezogene Ziele (Selbsterfahrung, Selbstsicherheit) hinter dem Wunsch nach thematischer Handlungskompetenz noch vor jenem nach thematischem Wissen. Bei Lernergebnissen lagen persönliche Inhalte (bes.: Erkennen eigener, die Intervention begleitender Emotionen) indes hinter Faktenwissen und Können.

Unter angenehmen Trainingsmerkmalen wurden (außer dem Organisationsmuster) ausschließlich sozio-emotionale (z.B. „Atmosphäre“) aufgezählt; an unangenehmen Merkmalen wurden nur organisatorische (z.B. wieder Organisationsmuster) erwähnt.

Bei unerwarteten Enttäuschungen machten Ich-bezogene Ergebnisse ein Drittel, bei unerwarteten Erfolgen drei Viertel der Nennungen aus.

4. Diskussion

Wir sehen unsere Trainings-Konzeption „Lehr-Labor“ zunächst im weiteren Rahmen von Hochschulökonomie und Instruktions-Organisation. Auf diesen Zusammenhang verweisen Trainingsmerkmale wie Kleinstgruppenarbeit, Multiplikation durch ausgebildete und supervisierte Tutoren, fast Nullkosten, Blockform während veranstaltungsfreier Zeiten, Erfahrungslernen, Effektkontrolle.

Bezüglich eines Rahmens „Beitrag zur Ausbildung für soziale Berufe“ tritt ein weiteres Merkmal von LL-Training hervor, nämlich die ständige – die Faktenvermittlung jedweden Inhalts begleitende – Mitbearbeitung sozio-emotionaler, also die Persönlichkeitsentwicklung tangierender Anteile.

Die Handhabung des erhöhten Emotionalisierungsgrades Trainierender im LL und dessen Bedeutung für den Lernprozeß auf inhaltlicher und auf sozio-emotionaler Ebene kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Die hier mitgeteilten Ergebnisse und unsere ergänzenden Erfahrungen dürften jedoch die früheren untermauern: die Lernbedingungen im LL-Training scheinen das Entfremdungsmaß universitären Lernens (obwohl Erfahrung nur inszenierterweise geschieht) zu reduzieren: jedenfalls kam während des beschriebenen und der übrigen LL-Trainings Wegbleiben von Teilnehmern kaum und abschließende Unzufriedenheit nach Teilnehmerbefragungen selten vor (hier bei einem Teilnehmer).

Mit Hinblick auf die Trainingsfolgen im thematischen Verhaltensbereich (Können) erwiesen die Verhaltensproben erstens erwünschte Häufigkeitszunahme in ausgewählt bearbeiteten Verhaltenskategorien (Reaktionshäufigkeit, positive Verstärkung, Ich-Aussagen, Personbezug, differenzierte Aussagen und gleichzeitige Abnahme von Tadelformen). Zweitens bleiben diese Effekte bis zur Folgeuntersuchung stabil.

Neben diesem inhaltlichen Ausschnitt von Trainingsfolgen zeigte sich wieder ein bemerkenswerter Anteil von Teilnehmeräußerungen zur Bedeutsamkeit persönlicher sozio-emotionaler Lernerwartungen und -wirkungen: verglichen mit früheren LL-Trainings erscheint dieser Anteil jedoch quantitativ wie qualitativ reduziert.

Hierin könnte sich bereits ein mittlerweile spürbar werdender Wandel in Erwartungen an handlungsbezogene Lernsituationen ankündigen, nämlich eine Art „kognitive Wende“ auch bei sozialberuflichen Studenten: die ehemals massive Forderung nach selbsterfahrungsorientierten Lernmöglichkeiten ebbt offenbar (wohl auch unter dem Druck sich verändernder Studienbedingungen) ab und macht eher einer Reserviertheit Platz, die sich bei näherer Betrachtung zunehmend mit ängstlicher Vermeidungshaltung verbunden zeigt.

Die Zurückhaltung bei Selbsterfahrung wird mittlerweile häufig auf eine Scheu vor Fremdkennntnis hinsichtlich der eigenen Person zurückgeführt.

Dennoch und gerade mit Hinblick auf sich dergestalt verändernde Rahmenbedingungen erwiesen dieses und nachfolgende Trainings (zu unterschiedlichen Inhalten) das LL-Setting als deutlich geeignet, (auch angesichts einer verbreiteten Bewußtseinslage von Demotiviertheit) Vertrauen in die sozio-emotionale Tragfähigkeit der Kleingruppe zu stiften und (so) das Sachinteresse der Teilnehmer zu fördern.

Literatur

- Clauss, G. & Ebner, H.: Grundlagen der Statistik. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1978, 6. Aufl.
Langthaler, W.: Video in Supervision in: Langthaler, W. & Schneider, H. (Hrsg.): Videorückmeldung und Verhaltenstraining, MAKS Publikationen des Münsteraner Arbeitskreises für Semiotik, 1986 (im Druck).
Langthaler, W. & Wothke, W.: Effektivitätsuntersuchung eines Microteaching-Kurses an Verhaltensproben. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 26. Jg., 1979.

Verfasser:

Professor Dr. Werner Langthaler, Jürgen Elsinghorst, Dipl.-Psych., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich 8, Psychologie, Institut I, 4400 Münster, Schlaunstraße 2.
Schulz, Renate, 4400 Münster, Nerzweg 39.