

Krause, Gabriele; Jürgens, Barbara

Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven

Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 62-70



Quellenangabe/ Reference:

Krause, Gabriele; Jürgens, Barbara: Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven - In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 62-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135634 - DOI: 10.25656/01:13563

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135634>

<https://doi.org/10.25656/01:13563>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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

Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven

Gabriele Krause und Barbara Jürgens

Lehrerinnen und Lehrer benötigen zur erfolgreichen Bewältigung der sozial-interaktiven Anforderungen im Beruf sozial-emotionale Kompetenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Lehrertrainings eignen sich besser als herkömmliche Veranstaltungsformen zum zielgerichteten, systematischen Erwerb dieser Kompetenzen. Gegenwärtig werden eine Vielzahl von Trainings angeboten, die konzeptionell und hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrundes stark differieren. Mit Blick auf anstehende Veränderungen in der Lehrerbildung müssen die vorliegenden Erfahrungen diskutiert und gebündelt werden.

Untersuchungen zur Qualität von Schulen und Schulsystemen haben in Deutschland die Diskussion um notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer und einer angemessenen Aus- und Weiterbildung neu belebt. Lehrertrainings stellen einen sehr geeigneten Weg dar, um Kompetenzen v.a. im sozial-emotionalen Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erweitern und zu erwerben.

1. Lehrertrainings: Begriff und Zielsetzungen

Unter *Lehrertrainings* (LTs) sollen solche Arrangements verstanden werden, «innerhalb derer zukünftige oder in der Praxis stehende Lehrerinnen und Lehrer in einem gewissen Schonraum mit Hilfe praktischer Übungen und Erfahrungen systematisch dazu angeleitet werden, ihr Verhalten zu erweitern, zu verändern oder neues Verhalten zu erwerben.» Die Vorgehensweise im Training «bezieht sich mehr oder weniger explizit auf ein theoretisches Konzept zur Erklärung von Verhaltensänderungen von Lehrern oder Personen im allgemeinen» (Jürgens, 1983, S. 5) bzw. sie leitet sich von einem solchen ab. Auf diese Weise lassen sich LTs von *anderen praxisnahen Veranstaltungsformen* der Lehrerbildung wie Praktika, Hospitationen, Auswertung eigener Unterrichtsstunden usw. *abgrenzen*. Auch der beiläufige Erwerb neuer Verhaltensweisen und das Üben in Ad-hoc-Situationen ist damit ausgeschlossen. Die Mehrzahl heutiger LTs beschränkt sich nicht auf das Einüben von Verhalten, sondern bemüht sich auch um die Beeinflussung intrapsychischer Prozesse wie Wahrnehmung, Einstellungen, subjektive Erklärungsmodelle etc. (vgl. Reimers, 1992). Ausserdem werden häufig – vor dem Hintergrund des jeweiligen theoretischen Trainingskonzepts und in an die Belange des Trainings angepasster Form – theoretische Erkenntnisse über Zustandekommen und Wirkung von Interaktionsverhalten sowie dessen Stellenwert im Unterricht vermittelt (Jürgens, 1983).

Alle Trainingsansätze betonen, dass die für einen kompetenten Umgang mit Schülern erforderlichen Fähigkeiten nicht, wie teilweise in der pädagogischen Tradition vorausgesetzt, Sache des «Talents» oder der Persönlichkeit sind. Wie alle anderen beruflichen Kompetenzen und Wissensbestände auch müssen und können sie in der Aus- und Weiterbildung erworben bzw. erweitert werden.

2. Konzeptionelle Ausrichtung, Entwicklung und theoretischer Hintergrund von LTs

2.1 Konzeptionelle Kriterien

Seit den Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts wurden unterschiedliche Formen von LTs entwickelt. Auch gegenwärtig werden in Deutschland eine Vielzahl unterschiedlicher Trainings angeboten. Unterschiede in ihrer konzeptionellen Ausrichtung werden im Folgenden an vier Kriterien verdeutlicht.

Herkunft der Trainingsmethoden: nicht-therapeutischer vs. therapeutischer Kontext

In der nicht-therapeutischen Tradition imitierte man psychologische Experimente und nutzte z.T. eklektisch und ad hoc zusammengestellte Interventionsmethoden, damit Trainingsteilnehmer durch *praktische Erfahrung* ihre Kenntnisse und vor allem ihre Fähigkeiten in Bezug auf soziale Prozesse und Interaktionen in Gruppen erweitern konnten.

Zur gleichen Zeit begann man, Erkenntnisse und Methoden psychotherapeutischer Arbeit auf die Arbeit mit Gruppen in Aus- und Weiterbildung zu übertragen, um so Gruppenentwicklung und/oder die Entwicklung von Persönlichkeit und Fähigkeiten des einzelnen zu fördern. So orientierten sich etwa die ersten LTs in Verhaltensmodifikation eng an verhaltenstherapeutischen Ansätzen und Vorgehensweisen (z. B. Redlich & Schley, 1978).

Zielgruppe: spezifisch vs. unspezifisch

LTs können in Aufbau und Inhalten in *unterschiedlichem Masse auf die spezifische Situation* der (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrer zugeschnitten sein. Ein allgemeines Training zur Konfliktbewältigung, welches keine besondere Zielgruppe ausweist aber von Lehrern wahrgenommen wird, stünde dabei auf der einen, ein Konzept wie das Münchener Lehrertraining (Havers, 2001) auf der anderen Seite.

Trainingsziel: Entwicklung der Persönlichkeit vs. berufliche Fähigkeiten

Einige LTs zielen eher darauf ab, den Teilnehmern als (privaten) Individuen *eine Bereicherung oder Veränderung ihrer Persönlichkeit* bzw. die Bewältigung individueller Probleme zu ermöglichen, anderen geht es mehr um *Erwerb oder Beeinflussung beruflich relevanter Fähigkeiten* und Verhaltensweisen. LTs unterscheiden sich zudem da-

nach, ob sie sich ausschliesslich auf den Bereich der sozial-emotionalen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen Lehrkräften konzentrieren, wie z. B. das Gordon-Lehrertraining (Sauter, 2001), oder aber auch das Instruktionsverhalten mit in den Blick nehmen, wie dies im Microteaching (Klinzing, 2002) der Fall ist.

Trainingselemente: Verhaltensorientierung vs. Beeinflussung innerer Verarbeitungsprozesse

Selbstverständlich verwenden alle LTs Elemente, in denen die Teilnehmer zu bestimmten Verhaltensweisen angeregt werden, sie ausprobieren, überprüfen und eventuell üben. Unterschiede gibt es in dem Ausmass und in der Form, in der *auch die innere Verarbeitung* von Ereignissen beeinflusst wird. Dies kann auf direktem Wege durch das zentrale Element der Auseinandersetzung mit Selbstverbalisationen wie im «Training sozialer und beruflicher Kompetenzen» (Jürgens, 2002) geschehen. Indirekt kann es durch die Vermittlung von «Theorie» wie in den frühen Trainings in Verhaltensmodifikation (Cramer u.a., 1972) oder aber durch ein verhaltensnahes Element wie den Perspektivenwechsel im «Erfahrungstraining» von Tausch und Tausch (1970) geschehen.

2.2 Entwicklung und theoretische Fundierung von LTs

Aus der Vielfalt vorhandener Trainings sollen im Folgenden die Ansätze herausgegriffen werden, die theoretisch fundiert sind. Sie beziehen sich auf bestimmte theoretische Konzepte und sind gleichzeitig besonders einflussreich, z. B. durch den Grad ihrer Verbreitung oder durch die Anwendung einiger ihrer Trainingselemente in anderen Trainingsformen. Die Trainingsansätze werden nach dem Schwerpunkt ihrer theoretischen Orientierung geordnet. Gleichzeitig bildet diese Reihenfolge auch die Abfolge in der Entstehung ab. Tabelle 1 fasst die wichtigsten Ansätze an Hand der vorgenannten Kriterien zusammen.

2.2.1 Gruppendynamische LTs

Der Anstoss für die Entwicklung gruppendynamischer Trainings kam ursprünglich aus dem Bemühen, *sozialpsychologische Erkenntnisse* für das Verständnis, die Anleitung und Organisation von Prozessen in tatsächlich existierenden sozialen Gruppen nutzbar zu machen (vgl. Rehtien, 1999). In der Folge orientierte man sich teilweise auch an psychoanalytischen Denkmodellen. Damit kamen zu berufsbezogenen Trainingszielen zwangsläufig solche hinzu, bei denen es um Prozesse ging, die der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und/oder der Bewältigung von Problemen dienen können. Eine Ausnahme in der sehr heterogenen Landschaft gruppendynamischer Trainings, sowohl was die theoretische Geschlossenheit als auch was die kriterienorientierte Verwendung von Methoden betrifft, bilden die sog. »Sozialpsychologischen Trainings« in der Tradition von Vorweg (Schmidt, 1989). Gemeinsam ist allen gruppendynamischen Trainings, dass sie neben der Veränderung von Verhalten immer auch die Beeinflussung intrapsychischer Prozesse anstreben.

Lehrertrainings in Deutschland

Tabelle 1: Ansätze des Lehrer-Trainings im Überblick

Theorie	Interventionsmethoden	Zielgruppe	Trainingsziele	Trainings-elemente
Gruppendynamische Trainings				
Sozialpsychologie, Psychoanalyse, Handlungstheorie	zwei Traditionen: nicht-therapeutisch (z. B. gruppendynamisches Laboratorium, sozialpsychologisches Training); therapeutisch (z.B. Selbsterfahrungsgruppen)	grosse Spannweite: gruppen-therapieähnliche Arrangements bis zu speziellen LTs, Überwiegen unspezifischer Formen	grosser Anteil persönlichkeitsorientierter Veranstaltungen	Schwergewicht auf Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen, Verhaltensänderung in zweiter Linie
Erfahrungstrainings				
Humanistische Psychologie	therapeutisch: aus dem Ansatz der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie (GT) entlehnt	zu Beginn unspezifisch, Übertragung von Elementen u. Ausbildungsmethoden der GT, im Gordon-Lehrertraining stärkere Anpassung an schulische Rahmenbedingungen	berufsbezogen: Verbesserung der Interaktion mit Schülern, Eltern, Kollegen; persönlichkeitsbezogen: relevante Interaktionsstrategien und Menschenbild werden als generell hilfreich angesehen	Veränderung von Menschenbild und Verhalten
Microteaching				
Lerntheorie	an Lerntheorie orientiert, nicht-therapeutisch	spezifisch: Lehrende und Studierende des Lehramts	berufsbezogen: soziale Interaktion und Instruktion	Schwerpunkt auf Verhaltensänderung
Verhaltensmodifikation				
behavioristische und kognitive Lerntheorie	von therapeutischen Konzepten übernommen, für schulische Bedingungen weiterentwickelt	spezifisch: Lehrer, Studierende des Lehramts, Referendare	berufsbezogen: Verminderung von Problemsituationen und Verbesserung des Umgangs mit Schülern, Eltern, Kollegen. Persönlichkeitsbezogene Komponenten bei Selbstmanagement und Stressbewältigung	Verhaltensänderung, Änderung von inneren Bewertungen und Verarbeitungsstrategien

Kognitionspsychologische LTs (KTM)				
Handlungssteuerung durch subjektive Theorien	Übertragung wissenschaftlich-empirischer Kenntnisse in die Praxis, für schulische Bedingungen entwickelt	spezifisch: im Beruf tätige Lehrende und Referendare	berufsbezogen: Verminderung von Problemsituationen und Verbesserung des Umgangs mit Schülern, insbesondere im Bereich der Aggression	Veränderung von Wissensbeständen, kognitiven Steuerungsprozessen und Handlungsstrategien

2.2.2 LTs in der Tradition der Humanistischen Psychologie

Das «*Erfahrungstraining*» von Tausch und Tausch (1970, 1977) bezieht sich auf die Erziehungspsychologie der beiden Autoren und geht in letzter Konsequenz auf die Humanistische Psychologie im Sinne von Carl Rogers' *non-direktiver Gesprächspsychotherapie* zurück (Rogers, 1976). Die humanistische Trainingsform ist sehr einflussreich. Teilelemente dieses Ansatzes werden sehr oft in andere Trainingskonzepte integriert. In seiner ursprünglichen Form handelt es sich um ein Trainingskonzept, welches die Teilnehmer in ein sehr anspruchsvolles, vom üblichen Alltagsverhalten deutlich unterschiedenes Gesprächsverhalten einführt. Emotionale Wertschätzung, einfühlen- des Verstehen, unterstützende nicht dirigierende Aktivitäten und Echtheit sind nach Tausch/Tausch und Rogers für eine günstige psychische Entwicklung von Personen notwendige Haltungen. (Zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer sollen lernen, an welchen Kriterien man diese Haltungen erkennt, und sie üben in Rollenspielen, ihre Interaktion mit Schülerinnen und Schülern an diesen Kriterien zu orientieren. An die Stelle des «*Erfahrungstrainings*» ist mittlerweile das ebenfalls in der Tradition von Rogers stehende *Gordon-Lehrertraining* getreten (Sauter, 2001).

2.2.3 Lerntheoretische LTs

Bei an lerntheoretischen Konzepten orientierten Trainings lassen sich zwei Formen unterscheiden.

(a) Das *Microteaching* ist eine Trainingsform, die gezielt für den Einsatz in der Lehreraus- und Fortbildung entwickelt wurde (Voss, 1987; Klinzing, 2002). Es stützte sich ursprünglich explizit auf behavioristische Lerntheorien und zielte ausdrücklich auf den Erwerb beruflich relevanter Fähigkeiten ab. Nach den Prinzipien Modellernen, Lernen in kleinen Schritten und Verstärkungslernen sollte angemessenes Lehrerverhalten systematisch eingeübt werden. Elemente des Microteachings wie das Üben von neuen Verhaltensstrategien in Rollenspielen, der Einsatz von Modellen, das systematische Arbeiten mit Verstärkung finden sich auch in anderen Trainingsformen wieder. Natürlich gibt es diese Trainingsform inzwischen in Abwandlungen und Erweiterungen mit Elementen aus anderen Trainingskonzepten.

(b) Trainings in *Verhaltensmodifikation* entstammen dem Bereich der Klinischen Psychologie. Vorgehensweisen der Verhaltenstherapie wurden zur Bewältigung unterricht-

licher Probleme herangezogen, wobei Hauptansatzpunkt der Umgang mit schwierigen Schülern war. Der theoretische Hintergrund ist sehr viel breiter als beim Microteaching. Verhaltenstherapie orientierte sich in ihren Anfängen zwar auch an behavioristischen Lerntheorien, integrierte aber im Verlauf der Zeit auch so genannte «kognitive» Theorieansätze. Bei der Anwendung verhaltenstherapeutischer Verfahren im pädagogischen Kontext wurden Lehrende zunächst als «Mediatoren» eingesetzt. Experten (Therapeuten) entwarfen Interventionsprogramme zur Veränderung des Verhaltens von Problemschülern. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer war es, unter Begleitung durch Experten die Vorgaben eines solchen Programms in der schulischen Praxis umzusetzen (Cramer u.a., 1976). Später ging man dazu über, Lehrende in der selbständigen Anwendung verhaltenstherapeutischer Methoden im Unterricht zu schulen (Redlich & Schley, 1978). Neuere Konzeptionen ziehen Prinzipien der Verhaltenstherapie heran, um (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern zu einem kompetenteren Verhalten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern bzw. Kollegen und Kolleginnen zu verhelfen. Das «Münchener Trainingsmodell» (Havers, 2002) leitet Lehrende und Studierende des Lehramts dabei an, ihr Verhalten generell an lerntheoretischen Prinzipien zu orientieren. Das «Training Sozialer und Beruflicher Kompetenzen» (Jürgens, 2002) arbeitet mit einem kognitiven Lernmodell und legt das Schwergewicht auf sozial kompetente Handlungsstrategien im Umgang mit Schülern, Schülerinnen, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen. Dieses Training wird auch in einer Kurzform (Lubitz, 2001) zur Vorbereitung von Praktika eingesetzt. Ebenfalls in der Tradition der kognitiven Verhaltenstherapie stehen Trainings zum Selbstmanagement (Sieland, 1999) und zur Stressbewältigung.

2.2.4 LTs auf Basis kognitionspsychologischer Ansätze

Die Ableitung praktischer Konzepte aus empirisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen ist beispielsweise das Ziel des kognitionspsychologischen Konstanzer Trainingsmodells (KTM). Lehrenden sollen subjektive Wissensbestände in Problemsituationen bewusst gemacht, diese Wissensbestandteile mit wissenschaftlichem Expertenwissen konfrontiert und wo notwendig verändert und in vorhandene subjektive Theorien integriert werden. Auf dieser Basis werden veränderte Handlungskonzepte entwickelt und im Rollenspiel erprobt. Das KTM richtet sich an bereits im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer. Es wird an konkreten Problemsituationen gearbeitet, wobei das zentrale Element des KTM die Arbeit in kontinuierlichen Tandems ist. Ergänzt werden diese durch Gruppen, in denen sich mehrere Tandems zum Erfahrungsaustausch treffen (Dann & Humpert, 2002).

3. Evaluation und Effektivität von LTs

3.1 Trainingsevaluation und die Erfassung von Trainingseffekten

Bei der Evaluation von Trainingsprogrammen wird nach Will, Winterler und Krapp (1987) zwischen einer Ziel- bzw. Konzeptevaluation vor einem Training, einer Prozessevaluation während eines Trainings und einer Produktevaluation nach einem Training

unterschieden. Wichtigstes Kriterium für die Produktevaluation eines LTs ist die Frage, ob und wie die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Trainingsinhalte in ihrem beruflichen Alltag anwenden können. Dieser Transfer beinhaltet sowohl die Übertragung von Inhalten aus dem Training in den Berufsalltag als auch die Aufrechterhaltung veränderten Verhaltens über längere Zeiträume.

Nach Krause (2000, 2003) ist die Erfassung von Transfer- bzw. Trainingseffekten im Bereich sozialer Kompetenzen nicht unproblematisch. Soziale Kompetenzen sind keine starren Fähigkeiten, die – einmal im Training erworben – nur noch in den Alltag übertragen werden müssen. Situationen, Schülerinnen und Schüler ändern sich. Demzufolge müssen Lehrpersonen ihr Verhalten immer den jeweiligen Gegebenheiten anpassen und situationsspezifisch weiterentwickeln.

Bei der Trainingsevaluation steht man so zunächst vor dem Problem, geeignete Indikatoren zur Erfassung trainingsbedingter Veränderungen der sozialen Kompetenzen zu finden. In der Transferforschung findet sich ein sehr breites Spektrum potentieller Indikatoren. Kirkpatrick (1998) unterscheidet hier allgemein vier Ebenen:

1. Reaktionen
2. Lernen von Kognitionen
3. Verhalten
4. Ergebnisse

Diese Ebenen lassen sich auch auf die Evaluation von LTs übertragen. Die erste Ebene der Reaktionen umfasst die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit dem Training. Sie wird oft unmittelbar nach Trainingsende erhoben. Aus diesem «Happynessindex» können allerdings kaum Aussagen über den wirklichen Transfer abgeleitet werden. Auf der zweiten Ebene (Lernen von Kognitionen) geht es um die Veränderung kognitiver Wissensstrukturen (z.B. Wissenszuwachs bezüglich der Trainingsinhalte, Veränderung subjektiver Theorien). Auch die Erfassung von Veränderungen kognitiver Variablen der Handlungsregulation (z.B. Selbstwirksamkeit, Attributionen) können hier eingeordnet werden. Die dritte Ebene beinhaltet im Unterschied dazu das konkret beobachtbare Verhalten. Auf dieser Ebene interessiert, inwieweit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach einem Training in der Lage sind, neu erlernte Handlungsmuster im Alltag auch anzuwenden. Die vierte Ebene der Ergebnisse bezieht sich letztendlich auf die Konsequenzen des veränderten Verhaltens im Alltag. Hier können Trainingseffekte indirekt erfasst werden – beispielsweise über die Erhöhung der Umsatzzahlen nach einem Verkaufstraining oder die Verbesserung des Klassenklimas nach einem Lehrertraining. Neben der Indikatorenwahl ist die Erhebung von Langzeiteffekten ein weiteres Problem bei der oft feldnahen Forschung. Es gelingt selten, Lehrende über längere Zeiträume hinweg zu begleiten und trainingsbedingte Langzeiteffekte zu erfassen.

3.2 Effektivität von LTs

Untersuchungen zur Überprüfung der Effektivität von LTs fanden überwiegend in den 70er- und 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts statt. Sie sind im methodischen Ansatz und in den Ergebnissen ähnlich weit gestreut und heterogen wie die Trainings selbst. Neben Untersuchungen, welche die Effektivität von Trainings an der Veränderung der Teilnehmer mit und ohne Vergleich zu anderen Interventionen bzw. «unbehandelten» Gruppen prüfen (vgl. z.B. Tausch & Tausch, 1970; Havers, 2001; Dann & Humpert, 2002; Lubitz, 2001), stehen v.a. im Microteaching Untersuchungen, in denen verschiedene Vorgehensweisen gegeneinander geprüft werden (vgl. Klinzing, 2002). Man interessiert sich sowohl für Veränderungen von Einstellungen und kognitiver Verarbeitung (z.B. Jürgens, 2002) als auch für konkret beobachtbare Verhaltensänderungen (z.B. Dann & Humpert, 2002). Die Ergebnisse sind uneinheitlich, lassen sich aber – mit einiger Vorsicht – durchaus als Hinweis auf die Wirksamkeit von Lehrertrainings interpretieren. Als allgemeiner Trend lässt sich festhalten: Verhaltensänderungen finden vor allem in den Bereichen statt, die im Training unmittelbar angegangen wurden. Kognitive Verarbeitungsstrategien wie Attributionen oder Selbstwirksamkeit verändern sich in kognitiv-lerntheoretischen Trainings relativ deutlich. Auch Auswirkungen auf betroffene Schüler lassen sich beobachten. Ihr Problemverhalten sank in der Folge von Trainings, in denen Lehrer lernten, solche Situationen zu bewältigen. Ebenso konnte gezeigt werden, dass Freude am Unterricht und Mitarbeit ansteigen. Untersuchungen zu längerfristigen Wirkungen sind selten. Es gibt aus dem Bereich Microteaching Hinweise, dass die Wirkungen über Zeiträume bis zu drei Jahren andauern.

4. Fazit

LTs haben in Deutschland eine lange Tradition, konnten sich im Schatten herkömmlicher Lehrerbildung jedoch nicht durchsetzen. Dennoch wurden sie an verschiedenen Hochschulstandorten in allen Phasen der Lehrerbildung angeboten, weiterentwickelt und evaluiert. Es liegen gegenwärtig relativ viele Konzepte und Erfahrungen vor, die mit Blick auf zukünftige Veränderungen in der Lehrerbildung bisher jedoch nicht ausreichend diskutiert und gebündelt wurden.

Literatur

- Cramer, M., Gottwald, P. & Keupp, H.** (Hrsg.). (1976). *Verhaltensmodifikation in der Schule: Schule als Feld experimenteller sozialer Innovation*. Mitteilungen der dgvt – Sonderheft III. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Dann, H.-D. & Humpert, W.** (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 215–226.
- Havers, N.** (2001). Mit Disziplinschwierigkeiten umgehen lernen. Das Münchner Lehrertraining. *Grundschule*, 33 (9), 33–35.
- Jürgens, B.** (1983). *Veränderungsprozesse in Lehrertrainings: Eine Analyse verschiedener Formen des Lehrertrainings auf der Grundlage eines kognitiven Lernmodells*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Jürgens, B.** (2002). Anwendungen im nichtklinischen Bereich. In R. Hinsch & U. Pfungsten (Hrsg.), *Grup-*

- penetrating sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Materialien* (S. 261–288). Weinheim: Beltz.
- Kirkpatrick, D.L.** (1998). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klinzing, H.G.** (2002). Wie effektiv ist Microteaching? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 194–214.
- Kramis, J.** (1991). Eine Kombination mit hoher Effektivität: Microteaching – Reflective Teaching – Unterrichtsbeobachtung. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 260–277.
- Krause, G.** (2000). Transfer von Ausbildungsinhalten – wie baut man Brücken in die Praxis. In B. Sieland & B. Rissland (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 335–358). Hamburg: Dr. Kovac.
- Krause, G.** (2003). Einsatz sozialer Fragebogenskalen in der Trainingsevaluation. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation III* (S. 325–343). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Lubitz, I.** (2001). Möglichkeiten einer praxisbezogenen Kurzvorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation III: Konzepte, empirische Befunde und Erfahrungsberichte zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 189–206). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Rechtin, W.** (1999). *Angewandte Gruppendynamik*. Weinheim: Beltz PVU.
- Redlich, A. & Schley, W.** (1978). *Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Reimers, H.** (1992). Training. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.), *Beratung, Training, Supervision* (S. 11–16). Weinheim: Juventa.
- Rogers, C.** (1976). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Sauter, F.** (2001). Das Gordon-Lehrertraining. Ein Training zur Erweiterung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. *Grundschule*, 33 (9), 41–44.
- Schmidt, J.** (Hrsg.). (1989). *Gesprächsführung: Grundlagen, Orientierungshilfen, Training*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Sieland, B.** (1999). Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement in Studium und Schulen (KESS). In C. Enders, C. Hankel & S. Möley (Hrsg.), *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule* (S. 122–313). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M.** (1970). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M.** (1977). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- Voss, B.** (1987). *Individualisierung des Lehrerverhaltenstrainings unter Berücksichtigung differenzieller Aspekte*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Will, H., Winterler, A. & Krapp, A.** (1987). Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In H. Will, A. Winterler & A. Krapp (Hrsg.), *Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (S. 11–42). Heidelberg: Sauer.

Autorinnen

Gabriele Krause, Dr., Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie
Bültenweg 74/75, D-38106 Braunschweig, G.Krause@tu-bs.de

Barbara Jürgens, Prof. Dr., Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie,
Bültenweg 74/75, D-38106 Braunschweig, B.Juergens@tu-bs.de