

ENTWURF EINER HEURISTIK  
FÜR EINE THEORETISCH GELEITETE LEHRER -  
UND ERZIEHERBILDUNG

Manfred H o f e r

November 1977

Diskussionspapier Nr.10

I n h a l t	Seite
0. Vorbemerkungen	1
1. Lehrertraining - theoretisch betrachtet	3
2. Zu einem integrativen Modell des Lehrerverhaltens	14
a) Der theoretische Standort	14
b) Die Bestandteile des Modells	19
c) Die Umsetzung des Modells	26
3. Von der Theorie zur Praxis. Das Vorgehen anhand eines Beispiels	30
4. Das Ergebnis	43

"Teacher education can no longer remain in a happily ignorant, ineffective state consisting of romanticized lectures on the one hand, and fuzzy and unplanned 'practice' on the other".

PECK & TUCKER 1973, S. 971

### Z u s a m m e n f a s s u n g

Die herkömmlichen Verfahren des Lehrer- und Erziehungstrainings werden hinsichtlich der theoretischen Begründung ihrer Verwendung untersucht. Über die Feststellung ihrer defizitären empirisch-rationalen Grundlagen wird ein Katalog von sechs Forderungen aufgestellt, die an eine Heuristik für ein theoretisch geleitetes Lehrertraining gestellt werden müssen. Technologischen Wert besitzt ein kognitives Rahmenmodell der Steuerung des Lehrerverhaltens, das hier vorgestellt wird. Die Umsetzung des deskriptiven Modells in (präskriptive) Handlungsanweisungen für den Trainer/Berater führt zu neun Planungsschritten, die konkret anhand eines Beispiels expliziert werden. Das Modell führt zu einer psychologisch begründeten Beratung. Verschiedene Trainingsverfahren können fundiert integriert werden. Die Berücksichtigung der kognitiven Komponenten der Verhaltenssteuerung läßt ein individuell abgestimmtes Beratungsvorgehen zu. Es besteht in der Vermittlung der für die Selbststeuerung notwendigen Einsichten. Die Heuristik ermöglicht ein neues Überdenken der Ausbildungsinhalte in der Lehrerbildung sowie der Relationen der verschiedenen Ausbildungsblöcke zueinander.

---

*Für Hinweise bin ich Frau Brigitte Scheele und den Herren Norbert Groeben und Franz E. Weinert dankbar.*

## O. Vorbemerkungen

Der Bereich des Trainings von Lehrern und Erziehern ist in Bewegung geraten. Hand in Hand mit der zunehmenden Professionalisierung des Lehrberufs gehen Bemühungen um rational orientierte Verfahren des Lehrtrainings. Die Lehrtätigkeit wird weniger als Berufung denn als Beruf gesehen. Als wichtige Voraussetzungen werden stärker Ausbildung denn Bildung aufgefaßt. Die in den letzten Jahren heftig einsetzende Flut von Lehrer- und Eltern- bzw. Erziehertrainingsprogrammen muß als Ausdruck einer Einstellung zum Lehrberuf gewertet werden, die dessen Fertigkeiten als prinzipiell analysierbar, rational hinterfragbar, empirisch erforschbar und erlern- bzw. erlehrbar betrachtet.

Der Beitrag einer empirisch-rationalen Wissenschaft zum Problem der optimalen Veränderung von Lehrerverhaltensweisen umfaßt zwei Bereiche:

- die Identifizierung jener Verhaltensweisen/Fertigkeiten von Lehrern und Erziehern, die erwünschte Effekte auf Kinder besitzen; nach dem klassischen Technologiebegriff (PRIM & TILMAN 1973) ist die Identifizierung relevanter Lehrverhaltensweisen Voraussetzung für die Frage nach der Vermittlung dieser Inhalte. Ohne die Validierung der trainierten Verhaltensweisen in ihrer Wirkung auf Kinder operiert jedes Lehrtraining in einem wissenschaftlichen Vakuum insofern, als völlige Beliebigkeit der trainierten Verhaltensweisen behauptet werden kann;
- die Bereitstellung bzw. Erforschung der Bedingungen, unter denen diese Inhalte Lehrern und Erziehern in optimaler Weise vermittelt werden können. Dieser zweite Bereich ist Schwerpunkt des vorliegenden Beitrages.

Ein konkretes Training kann Entscheidungen, die dem zweiten Bereich entstammen, erst treffen, wenn die Fragen aus dem ersten beantwortet sind. Forschungslogisch können die beiden Bereiche dennoch unabhängig voneinander angegangen werden.

Verfolgt man die Literatur zum Lehrer- und Erziehertraining in den letzten Jahren, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß rationale Begründungen für den Einsatz von Programmen allzu häufig durch Engagement und Einfallsreichtum ersetzt werden. In beiden Bereichen kann man nur auf sehr dürftige Entscheidungsgrundlagen zurückgreifen. ROSENSHINE & MARTIN (1974) weisen zu Recht auf Defizite in den Bemühungen hin, Gesetze aufzustellen, die die Antezedenzbedingungen für das zu erklärende Schülerverhalten beschreiben. Auch die Wahl der eingesetzten Techniken erfordert eine rationale Begründung. Die bekannten Methoden der Lehrerbildung entstanden hingegen historisch aus praktischen Notwendigkeiten und bedienten sich der jeweils vorherrschenden, wissenschaftlich nicht näher ausgewiesenen Überzeugungsgründe sowie der vorhandenen Technologien.

Der vorliegende Aufsatz befaßt sich mit den Möglichkeiten einer rationalen Planung von Lehrertrainingsprogrammen. Er beschäftigt sich nicht mit der Abklärung der angestrebten Ziele. Lehrerverhalten wird als Explanandum aufgefaßt. Es wird nach den erklärenden Bedingungen seiner Veränderung gefragt. Lehrer- und Erziehertraining kann unter übergeordnetem wissenschaftlichem Aspekt einheitlich betrachtet werden. Die folgenden Ausführungen sind am Beispiel des Lehrertrainings konkretisiert. Sie sind ohne Einschränkung auf das Training von Eltern und Erziehern übertragbar.

Zunächst wird eine Charakterisierung des heutigen Stands der Vermittlungstechniken gegeben. Dabei werden Kriterien und Anforderungen erarbeitet, die an ein für rational begründete Lehreraus- und Fortbildung heuristisch brauchbares Rahmenmodell zu stellen sind (Abschnitt 1). Nach Abklärung der theoretischen Ausgangsposition und der Vorstellung eines Modells der kognitiven Steuerung des Lehrerverhaltens (Abschnitt 2) werden die sich daraus für die Planung des konkreten Trainings ergebenden Schritte anhand eines Beispiels im einzelnen besprochen (Abschnitt 3). Es folgt die Beurteilung der Heuristik anhand der aufgestellten Kriterien, wobei auch Forderungen an die empirische Forschung abgeleitet werden.

## 1. Lehrertraining, theoretisch betrachtet

Wie jede Instruktion (HOFER 1977) läßt sich auch die Unterrichtung von Lehrern als ein Handlungszyklus beschreiben. Jeder Zyklus besteht aus der Folge von vier Elementen (FITTKAU 1974):

- der Konkretisierung und Spezifizierung der angestrebten Ziele (Soll-Zustand);
- der Feststellung der vorfindbaren Bedingungen, auf die Instruktion einzuwirken hat (Ist-Zustand);
- der Entscheidung über die angemessenen Interventions-techniken (Präskription);
- dem Vergleich des Erreichten mit dem Gewünschten (Ist-Soll-Vergleich).

Lehrertraining als Handlung ist Gegenstand der Instruktionwissenschaft, die normative, deskriptive und präskriptive Aspekte erforscht und vereinigt (GLASER 1976; KLAUER 1973). Handlungsoptimierung besteht in der Beantwortung der Frage: Mit welchen Mitteln ist unter den vorfindbaren Bedingungen ein angestrebtes Ziel in optimaler (schnellster/bester/ökonomischster) Weise zu erreichen? Oder allgemeiner: Wie ist wann was zu erreichen? Aufgabe der Instruktionwissenschaft ist es vor allem, die Harmonisierung der drei Aspekte, ihr wechselseitiges Aufeinanderbezogenheit, zu erforschen.

Im klassischen Technologiebegriff ergibt sich die Art der Intervention unmittelbar, wenn ein Erklärungsgesetz vorliegt und das Explanandum gegeben ist (PRIM & TILMAN 1973). Will man etwa der Arbeitslosigkeit begegnen, so erfordert die Entwicklung potentiell erfolgreicher Maßnahmen die Analyse des zu beseitigenden Verhaltens im Hinblick auf dessen Entstehungsursachen. Die rationale Entwicklung von Interventionstechniken erfordert daher die Bezugnahme auf eine theoretische Beschreibung des Gegenstandes.

Nach ATKINSON (1973) lassen sich optimale Lehrstrategien entwickeln, wenn außer einem Modell des Lernprozesses die Lehrziele, die Menge der möglichen Lehrhandlungen und die mit jeder Lehrhandlung verbundenen Nutzen und Kosten bei der Realisierung

der Lehrziele vorgegeben sind. Das Verhältnis zwischen Theorien des Lernens und Theorien des Lehrens hat in der Instruktionspsychologie eine ausgiebige Diskussion erfahren. Was sich mit GAGE (1972, 59) für den Bereich des Schulunterrichts sagen läßt:

"The implications of learning theory need to be translated into implications for the behavior of teachers. Teachers will then act on these implications in such ways as to improve learning",

gilt auch für den Bereich der Beratung, in den Lehrertraining einzuordnen ist. Jede rationale Beratungstätigkeit erfordert als Grundlage eine Theorie über den Objektbereich (z.B. SCHELLER & HEIL 1977).

Lehre, Beratung und Intervention erschöpfen sich nicht in der direkten Anwendung von Lernprinzipien. Das Finden von Optimierungsstrategien setzt außerdem die Festlegung der Parameter 'Menge der zulässigen Handlungen' und des Nutzen-Kosten-Verhältnisses der Handlungen voraus (ATKINSON 1973). Der Parameter 'Menge der zulässigen Handlungen' ist natürlich offen für jede Innovation und Erfindung - auch im technologischen Bereich. Die Verfügbarkeit von Gesetzen über die Bedingungen des Lehrerverhaltens ist keine hinreichende, aber eine notwendige Voraussetzung für eine rationale Optimierung der Lehrerbildung.

Diese grundsätzliche Aussage läßt sich nicht mit dem Hinweis auf die dürftige Rolle bestehender Theorien für die Entwicklung von Interventionsstrategien - beispielsweise im Bereich der Klinischen Psychologie - entkräften. Solange die theoretischen Konzepte unzureichend, d.h. nicht ökologisch valide sind, können sie nur Heuristiken darstellen, um praktische Verfahren zu entwickeln, deren Wirksamkeit der empirischen Überprüfung vorbehalten bleibt (WESTMEYER 1976).

Auf welche Modellvorstellungen gehen die verwendeten Methoden des Lehrertrainings zurück? Jedes verwendete Trainingsverfahren enthält implizit Annahmen über die Bedingungen, die Lehrerverhalten determinieren. Sieht man die gängigen Verfah-

ren in der Lehrerbildung nach den impliziten Theorien der Verhaltensänderung durch, die in ihnen zum Ausdruck kommen, so lassen sich sieben Grundmodelle erkennen:

- *Das Modell der Wissensvermittlung.* Lehreraus- und -weiterbildung erfolgen in wesentlichen Teilen durch Rezipieren von Wissensinhalten. Die Aufnahme von Wissen erfolgt verbal oder schriftlich. Offensichtlich geschieht dies unter der Annahme, Verhalten lasse sich durch verbale Instruktion, durch den Aufbau von kognitiven Wissensstrukturen beeinflussen.
- *Das Hospitationsmodell.* Die direkte Anschauung von Unterricht ist die zweite herkömmliche Methode, Ziele, Strukturen und Techniken optimaler Unterrichtsführung zu übermitteln. Besonders die Entwicklungen von Film und Fernsehen schufen weitere Möglichkeiten für die Imitation von 'Modell-Didaktiken' (ZINNECKER 1974). Das Hospitationsmodell beruht auf der Annahme, Unterrichtsverhalten werde durch Beobachtung, d.h. Nachahmung fremden Verhaltens, erlernt.
- *Das Übungsmodell.* Studenten unterrichten selbst - entweder vor der ganzen Klasse im regulären Unterricht (Schulpraktikum) oder in reduzierten Situationen (Microteaching; ALLEN & RYANS 1969). Dieses Verfahren beruht auf der Annahme, durch wiederholtes Ausführen einer Tätigkeit könne diese verbessert werden (learning by doing).
- *Das sog. Diskriminationsmodell.* Von WAGNER (1973) wird behauptet, effektiv sei ein Verfahren, bei dem Studenten verschiedene Arten von Verhaltensweisen kennen und unterscheiden lernen. Es handelt sich dabei eher um Begriffs- als um Diskriminationslernen (GAGNÉ 1973).
- *Das Rückmeldungsmodell.* Eine Verbesserung des unterrichtlichen Verhaltens wird durch die Rückmeldung gezeigten Verhaltens zu erreichen versucht. Schüler, Kollegen, Vorgesetzte oder Trainer beobachten das Verhalten, registrieren es und setzen den Lehrer anschließend von ihren Beobachtungen in Kenntnis (GAGE 1972).

- *Das Gruppendynamische Modell.* Für bestimmte Ziele wird versucht, in gruppendynamisch ausgerichteten Selbsterfahrungssitzungen lehrerbildend zu wirken (LUTZ & RONELLENFITSCH 1971). Dahinter steht die Annahme, die in den Gruppensitzungen gemachten Erfahrungen und Erlebnisse führten zu stabilen Verhaltensänderungen des Lehrers in der Klasse.
- *Das Rollenspiel-Modell.* Die Teilnehmer spielen Szenen aus dem Schulbereich aus der Sicht der verschiedenen Partner durch (MÜLLER-WOLF 1974; SIGNER 1977). Ähnlich wie das gruppendynamische Modell geht es davon aus, durch die Ermöglichung emotionaler Erfahrungen könnten Verhaltensweisen geändert werden.

In den letzten Jahren hat es sich gegenüber dem Vorgehen, ein einziges Trainingskonzept zu verwenden, durchgesetzt, verschiedene Verfahren miteinander zu kombinieren, um damit ein gesetztes Trainingsziel umfassender erreichen zu können.

Zwei Beispiele sind

- die sog. Minicourses als Weiterentwicklung des Microteaching (KRUMM 1972; HANKE 1975); anhand schriftlicher Trainingsmaterialien werden kognitive Wissens Elemente vermittelt, das Diskriminieren und begriffliche Einordnen von Verhaltensweisen geübt; auch Modellernen, aktives Verhalten und feedback sind Elemente des Systems, dessen Effektivität auch über einen längeren Zeitraum hinweg als nachgewiesen gilt (BORG 1972);
  - das Kommunikations- und Verhaltenstraining aus der Schule von TAUSCH & TAUSCH (1971). In diesem Trainingsmodell werden mehrere Trainingsprinzipien in drei Stufen kombiniert:
- Erste Stufe (sog. Wahrnehmungstraining): Demonstration anzustrebenden Lehrerverhaltens, Lehren von Begriffen zur Kategorisierung von Lehreräußerungen;
- Zweite Stufe (sog. Einstellungsveränderung): Gruppendynamisches Vorgehen anhand von Alltagskonflikten mit Schülern;
- Dritte Stufe (sog. Verhaltenstraining): Kombination von Rollenspiel- und Psychodrama-Übungen mit Microteaching-Elementen (MÜLLER-WOLF 1974). SIGNER (1977) schlägt eine Erweiterung/Modifikation der Trainingselemente vor.

Die Autoren von Lehrertrainingsprogrammen und ihre Anwender besitzen je eigene Theorien zur Entstehung von Lehrerverhalten. Gemäß diesen Theorien ist Lehrerverhalten offensichtlich abhängig von den Faktoren Instruktion, Beobachtung, Rückmeldung, Übung und interpersonelle Wahrnehmung. Die Grundlagenforschung zeigt wohl, daß menschliches Verhalten von den genannten Faktoren beeinflußt werden kann. Die Begründung für den Einsatz der Verfahren erfolgt aber nicht unter Rekurs auf deskriptive Modelle. FITTKAU begnügt sich mit der Bemerkung, die gewählten Trainingselemente dienten nach seinen Erfahrungen dazu, freiheitlich-demokratisch-soziale Handlungen und Verhaltensweisen zu fördern. Auch SIGNER begründet sein sog. 'integratives Lehrertraining' mit Hilfe von Plausibilitätsüberlegungen unter Außerachtlassung von Theorien und Befunden zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen (1977, 210). Die Verwendung der Verfahren hat sich eingebürgert, sie fanden Verbreitung und wurden übernommen. Es sind allenfalls Bemühungen festzustellen, gebräuchliche Methoden nachträglich zu rechtfertigen und auf ihre sog. theoretischen Grundlagen hinzuweisen (z.B. LÖFFLER 1974).

Zum Mangel einer theoretischen Begründung gesellt sich der unbefriedigende empirische Status. Die empirische Beantwortung der Effektivitätsfrage erfordert mehrere Schritte experimentellen Vorgehens:

- den Nachweis der Effektivität einer Methode (Kontrollgruppenvergleich);
- den Vergleich verschiedener Methoden;
- den Vergleich der relativen Effektivität verschiedener Methoden für unterschiedle Gruppen von Adressaten;
- den Vergleich verschiedener Methoden im Hinblick auf unterschiedliche Trainingsziele.

Die abhängigen Variablen finden ihr Explikat in den Spezifizierungen der Lehrziele. Als methodischer Fortschritt ist die Verwendung von Schülervariablen zu bezeichnen (PECK & TUCKER 1973).

Auf empirische Befunde kann sich der Einsatz von Trainingsmethoden kaum stützen. SIGNER (1977) muß nach sorgfältiger Prü-

fung von Effektivitätsstudien zu Verfahren der TAUSCH-Schule einen immer noch recht bescheidenen methodischen Anspruch der gegenwärtigen Effektivitätskontrollen und wenig abgesicherte Aussagen über die Wirksamkeit von Lehrertrainingsverfahren konstatieren. Angloamerikanische Studien liegen in großer Zahl vor. Auch diese sind methodisch z.T. angreifbar. Und bei den meisten der berichteten Untersuchungen ist es unmöglich, deren theoretische Basis zu identifizieren (DENEMARK & MACDONALD 1967; PECK & TUCKER 1973).

Im Anschluß an diese Kennzeichnung des empirisch-rationalen Standes der gegenwärtigen Vermittlungstechniken ist die Frage zu stellen, welche Anforderungen an ein Rahmenmodell für eine theoretisch begründete Lehrerbildung gerichtet werden müssen. Dabei wird auf Schwächen und Mängel in der gegenwärtigen Lehrerbildung hingewiesen, soweit sie als Ergebnis deren Theorielosigkeit aufzufassen sind.

1. *Ein Rahmenmodell für das Training von Lehrerverhaltensweisen muß Aussagen über die individuellen Determinanten enthalten, die das Lehrerverhalten steuern.*

Diese Forderung begründet sich aus dem zu Beginn dieses Beitrags dargestellten Verhältnis zwischen deskriptiver Handlungs- und präskriptiver Trainingstheorie.

2. *Eine Heuristik muß gezielte Hinweise darauf zulassen, welche Verfahren in welcher Weise zu kombinieren sind, um vorgegebene Trainingsziele zu erreichen.*

So kann verhindert werden, daß das Angebot an Trainingsmethoden einem Warenlager gleicht, aus dem der einzelne nach Lust und Laune sich bedient und verschiedene Verfahren nach Augenschein kombiniert, wie BASTINE die Situation im Bereich der Psychotherapie charakterisiert (1975). Menschliche Handlung ist mehrfach determiniert. Sie hat mehrere Ursachen und ist multipel steuerbar.

Das Rahmenmodell muß ein System von Aussagen enthalten, in dem die Struktur der handlungsbedingenden Faktoren sichtbar wird.

3. *Lehrerbildung muß die systematische Anpassung an individuell diagnostizierbare Charakteristika des Lehrers ermöglichen.*

Bisherige Verfahren des Lehrertrainings wenden sich an alle Teilnehmer in gleicher Weise. Hinter dieser Konsequenz steht als Auffassung des Homogenitätsmythos, das zu verändernde Verhalten sei bei allen beteiligten Personen auf die gleiche(n) Ursache(n) zurückzuführen. MINSEL & MINSEL (1973) weisen auf eine Reihe von Bedingungen hin, die je nach Teilnehmer in unterschiedlichem Ausmaß vorausgesetzt werden können: das Ausmaß an bereits vorhandenem Verhalten, die Lerneinstellung, das Ausmaß an spezifischen Fähigkeiten. Divergierenden Voraussetzungen ganzer Trainingsgruppen oder einzelner Teilnehmer kann man mit nur einer Trainingskonzeption nicht gerecht werden. Notwendig ist die Aufteilung des Trainingscurriculums in Teilbereiche, mit welchen die Teilnehmer individuell angesprochen werden. Differenziertes Vorgehen erhöht die Effizienz und Ökonomie des Trainings. Der erforderliche Aufwand diagnostischer Vorabklärung ist dagegen vergleichsweise gering zu veranschlagen. Ohne eine theoretische Vorstellung darüber, welche Faktoren es sind, die Verhalten bedingen, können individuelle Voraussetzungen nicht erfaßt und Trainingscurricula nicht darauf abgestimmt werden.

4. *Änderungsbemühungen müssen neben den angestrebten Zielen auch die naiven Theorien der Lehrer thematisieren.*

Die gegenwärtige Lehrerbildung konzentriert sich darauf, Lehrziele mit bestimmten Techniken zu vermitteln. Sie richtet sich nicht an der Lehrrealität aus. Sie bemüht sich nicht, den jeweiligen Ausgangszustand in die Vermittlung von Lehrzielen einzubeziehen. Dem Lehrer wird das Zielverhalten X beigebracht. Er wird aber nicht gefragt: Wie verhältst Du Dich jetzt? Und welche Gründe hast Du dafür? Aus dem Unbehagen an der herkömmlichen, einseitig gerichteten Lehrerbildung erwachsen Versuche, den Trainer in den Hintergrund treten und Lehrer selbst ihre Handlungsweisen, deren Wirkungen, ihre Kognitionen und Gefühle erfahren zu lassen.

In der Unterrichtspsychologie wird dem Aufgreifen von Vorkenntnissen bei der Unterrichtsplanung eine große Rolle zuerkannt. AUSUBEL (1974) bezeichnet das, was der Schüler vorher schon weiß, sogar als das Wichtigste beim sinnvollen Lernen. Lehrertraining oder -beratung ist ohne Aufgreifen und Berücksichtigung der bestehenden Überzeugungen, Meinungen, Anschauungen und Praktiken des Lehrers (bzw. Studenten) erst recht zum Scheitern verurteilt. Eine Theorie des Lehrertrainings muß Training begreifen als Veränderung bestehender Verhaltensweisen und der mit diesen zusammenhängenden Meinungen. In ihrem täglichen Unterricht wenden Lehrer ständig ihre eigenen Vorstellungen über Schüler, Lehrmethoden und Lehrziele an. Denn: Auch Lehrer sind Psychologen, wie HUNT (1976b) es ausdrückt. Daß schon Lehrerstudenten über 'implizite' Handlungstheorien verfügen, läßt sich aus einer Untersuchung von WITTROCK (1962) schließen. WITTROCK ließ Studenten unterrichten und teilte der einen Gruppe lediglich mit, ihre Noten hingen vom erreichten Leistungsstand ihrer Schüler ab. Nach dem Experiment wiesen die Schüler der Experimentalgruppe höhere Werte in standardisierten Englisch-Tests auf als die Schüler der Kontrollgruppe. Sie zeigten auch mehr negative Gefühle. Der Schluß liegt nahe, daß die Studenten über ganz bestimmte Vorstellungen darüber verfügen, wie man ein bestimmtes Ziel im Unterricht erreichen kann.

Hinter der Tagebucheintragung eines Lehrers,

"Was soll ich denn anderes tun, als 'Fünfen' androhen, wenn mir zwei Obersekundaner eine vor vierzehn Tagen geforderte schriftliche Hausarbeit am fälligen Termin nicht abgeben - einer gar mit der Bemerkung, er habe es mündlich gemacht" (RUMPF 1966, 69),

steht ein Stück naiver Theorie: "Der Schüler hat noch zu wenig Angst gehabt; je mehr Angst, desto mehr schaffen sie". Ein Lehrertraining, das ausschließlich Lehrziele thematisiert (z.B. Lernen und Üben von sog. 'reversiblen' Äußerungen), ohne mit dem Lehrer in einen systematischen Argumentationsaustausch zu treten und sich die Korrektur der impliziten durch die explizite Theorie zum Ziel zu machen, verfehlt seinen Auftrag.

Manchmal mag es sogar genügen, dem Lehrer Informationen über

das eigene Verhalten oder die eigene Theorie zu geben, um bereits Verhaltensänderungen auszulösen. Die Forschung zur Eigensteuerung im Rahmen der Klinischen Psychologie legt dies nahe (SOMMER 1976). Vermutlich führt die Information zu einer Änderung in den Kognitionen ("Ich dachte, mein Vortrag sei lebhaft, ich wußte gar nicht, daß ich so leise spreche."<sup>+</sup>). Die ausgelöste Dissonanz wird durch eine Änderung des Verhaltens beseitigt.

5. *Verschiedene Lehrziele/Lehrinhalte erfordern unterschiedliche Trainingsmethoden.*

Wenn GRELL (1974, 24) meint, "Ballett-Fertigkeiten lernt man nicht, indem man darüber Bücher liest, Referate hält und sich Erklärungen und Ratschläge geben läßt", so will er wohl nicht die Lehrtätigkeit als eine motorische begreifen, sondern darauf hinweisen, daß verschiedene Lehrinhalte mit unterschiedlichen Trainingsmethoden erreicht werden können. Dazu ist zunächst erforderlich, Lehrziele zu kategorisieren, sie nach Merkmalen zu ordnen. Auch für Lehrmethoden müssen Kategorien erarbeitet werden. Sodann ist eine Heuristik notwendig, aus der ein System von Regeln abzuleiten ist, um die Relationen zwischen Lehrzielen und Lehrmethoden zu beschreiben.

6. *Lehrerbildung benötigt einen auf die Erfordernisse des Lehrberufs zugeschnittenen Aufbau der curricularen Elemente.*

Die curricularen Elemente der gegenwärtigen Lehrerausbildung sind sehr heterogen. Die vier Blöcke, an denen sich Lehrerbildung orientiert - Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulpraktische Studien - in eine produktive, auf die Berufsaufgabe des künftigen Lehrers bezogene Relation zu bringen, ist z.Zt. wegen des Fehlens einer umfassend begründeten Konzeption nicht möglich (KLAFKI 1976).

---

<sup>+</sup>Woody Allen: "Wie häufig haben Sie Geschlechtsverkehr?"  
"Er will ständig - so etwa dreimal die Woche; sie will praktisch nie - so etwa dreimal die Woche" (KAKUSKA 1977).

E x k u r s : Zum Verhältnis zwischen Einstellung (competence) und Verhalten (performance) in der Lehrerbildung

Im Kanon der Lehrerbildung wird den sog. Grundwissenschaften (vor allem der Pädagogik und der Psychologie) ein starkes Gewicht deshalb zuerkannt, weil sie das Berufsfeld des Lehrers "wissenschaftlich erschließen" (KLAFKI 1976, 273). Psychologie ist eines der Fächer, deren Relevanz für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs auf der Hand liegt. So offensichtlich es ist, daß Kenntnisse in Entwicklungs-, Lern- und Sozialpsychologie das Handeln im pädagogischen Feld erleichtern, es dem Lehrer ermöglichen, kompetente Entscheidungen zu treffen, so wenig wissen Psychologen, die in der Lehrerausbildung stehen, anhand welcher Kriterien oder Maßstäbe diese Relevanz zu messen sei. So bieten die einzelnen Fachvertreter jenes an Inhalten an, was sie zu dem betreffenden Zeitpunkt als gültigen Kanon ihres Gebietes betrachten - in der Hoffnung, die (angehenden) Lehrer könnten ihn nutzbringend als Entscheidungshilfen verwerten. So meint denn MERRILL:

"The analogy is often made that as a medical doctor needs a basic foundation in physiology and anatomy, so the teacher needs a basic foundation in psychology, sociology, curriculum, and philosophy. A review of textbooks and courses in the basic area of teacher preparation, that is, educational psychology, curriculum and philosophy, reveals that most of these courses view the teacher as a neophyte psychologist, curriculum specialist, or philosopher" (1971, 56).

Wie deutsche und amerikanische Studien belegen, ist die herkömmliche Lehrerausbildung durchaus in der Lage, Meinungen und Einstellungen der Studenten zu verändern. Ebenso gut belegt ist die Tatsache, daß diese positiven Einstellungsveränderungen nicht andauern (KOCH 1972; PECK & TUCKER 1973). Offensichtlich sind stabile und verhaltenswirksame Effekte nicht zu erwarten, wenn als Ziele der Lehrerausbildung berufsrelevante Einstellungen proklamiert werden (CLOETTA u.a. 1973), ohne das Lernen von praktischen Fertigkeiten vorzusehen.

In den letzten zehn Jahren wurde im Zuge des Microteaching-Ansatzes die Gegenforderung erhoben, Lehrertraining auf die Vermittlung von spezifischen Lehrfertigkeiten zu konzentrieren. Mit Lehrerstudenten werden die notwendigen skills möglichst praxisnah eingeübt. Diese Entwicklung hat zweifelsohne wichtige Impulse für die Lehrerbildung. Sie hat es auch vermocht, eine Reflexion und Diskussion über wünschenswertes Lehrerverhalten herbeizuführen. Der Versuch einer Katalogisierung von Lehrverhaltensweisen (BECKER 1975) in termini von Einzelhandlungen und Strategien ist ein begrüßenswertes Ergebnis. Zum anderen ist das Reduzieren der Lehrerbildung auf reines Üben/Verhalten/Tun ebenso bedenklich. Welche Effekte auftreten können, wenn Lehrertraining isolierte Praxis beinhaltet, ohne daß konkretes Verhalten in einem System von Überzeugungen und Wissensstrukturen verankert wird, malt GRELL anschaulich aus:

- "1. Vor dem Training hat der Trainierende das Gefühl, daß seine Einstellungen und Verhaltensweisen zusammenpassen. Er ist selbstsicher und empfindet sein Verhalten als echt.
2. Dieses Gleichgewicht wird gestört, wenn im Training neue oder ungewohnte Verhaltensweisen ausgeführt werden. Die bisherigen Einstellungen scheinen nun nicht mehr mit dem Verhalten übereinzustimmen. ...
3. Der Zustand der Unsicherheit ist überwunden. Der Trainierende erreicht dies entweder, indem er das neue Verhalten wieder aufgibt und seine alten Einstellungen unverändert beibehält, oder indem er das neue Verhalten in sein Repertoire aufnimmt und Einstellungen erwirbt, die zu diesem Verhalten passen. Im letzten Fall wird die Verhaltensänderung in die Persönlichkeit integriert, das Verhalten als echt empfunden" (1974, 224).

Das Schwanken zwischen dem Bereitstellen von pädagogischer Bildung und der Vermittlung eng abgegrenzter Unterrichtstechniken ist Ausdruck des ungeklärten Theorie-Praxis-Problems der Lehrerausbildung. Die bloße Erkenntnis, daß pädagogische Theorie und pädagogische Praxis in einem wechselseitigen Implikationsverhältnis stehen, ist, wie nicht zuletzt der gescheiterte Versuch einer einphasigen Lehrerausbildung in Bremen zeigt, unzureichend.

In welcher Beziehung müssen akademische Inhalte zum Lehrziel stehen, damit sie als Hintergrundwissen und nicht als überflüssiger Ballast bezeichnet werden können? Wie ist das Verhältnis der Komponenten Handeln und Kognition, die im Ansatz der 'Performance-Competency-Based Teacher Education Programs' Berücksichtigung finden sollen (HANKE 1975), zu beschreiben? Die Sozialpsychologie konnte in den letzten Jahren zeigen, daß Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen dann nachzuweisen sind, wenn simultan mehrere Einstellungen betrachtet werden, die gezielt auf das betreffende Verhalten bezogen sind (FISHBEIN 1967).

Ein Rahmenmodell der Lehrerausbildung muß Einstellungselemente und Handlung miteinander verbinden. Unter Vorgabe von zu erreichenden Lehrzielen muß sie vermittlungsbedürftige Lehrinhalte systematisch schlußfolgern lassen. Eine weitgehende Neugestaltung der Lehrinhalte müßte die Folge sein.

## 2. Zu einem integrativen Modell des Lehrerverhaltens

### a) Der theoretische Standort

Die bisherigen Konzepte der Lernpsychologie - auch der kognitiven -, wie sie in schulisches Lehren Eingang gefunden haben, kann man bei der Suche nach einem Rahmenmodell des Lehrerverhaltens nur begrenzt berücksichtigen. Selbst für schulisches Lehren ist die Anwendbarkeit von Ergebnissen der Lernpsychologie umstritten (AMELANG 1973; WEINERT 1969). Die Brauchbarkeit einer Theorie richtet sich nach dem Grad, in dem sie den Objektbereich angemessen zu beschreiben imstande ist. Die herkömmlichen Lerntheorien mögen Ansätze für die Beschreibung des Lernens von Vokabeln, von motorischen Tätigkeiten, von Wissenselementen, von umgrenzten Verhaltensweisen liefern. Lehrerfertigkeiten sind von anderer Qualität: Fragen höherer Ordnung stellen, zusammenfassen, die Gedanken eines Schülers weiter verfolgen, mit einer Gruppe Diskussionsregeln entwickeln, positives Bekräftigungsverhalten, reversibles Sozialverhalten - diese Handlungen erfordern andere theoretische Konzepte.

Welche Ursachen kann ein zu veränderndes Lehrerverhalten haben? Woran mag es liegen, daß ein Lehrer einem Schüler mit einer 'Fünf' droht, wenn dieser eine Arbeit nicht zum festgesetzten Zeitpunkt abgibt? Ursachen und Gründe könnten sein:

- Der Lehrer ist von der Wirksamkeit des Verhaltens überzeugt.
- Er hat das Verhalten an einer anderen Person - Lehrer, Eltern - beobachtet und realisiert es, weil er darüber leicht verfügen kann.
- Der Lehrer ordnet die konkret gezeigte Verhaltensweise einer Kategorie von Handlungen zu (z.B. er sieht sein Verhalten nicht als Drohung sondern als 'fair' an), die ihm sein Verhalten als angemessen erscheinen läßt.
- Er kann eine andere Verhaltensweise, die er für geeigneter hält, nicht realisieren, da ihm die Praxis darin fehlt.
- Die Handlung wurde in der Vergangenheit durch positive Konsequenzen bekräftigt; der Schüler verhielt sich bald dem unmittelbaren Wunsch gemäß oder muckte nicht weiter auf.

- Der Lehrer sieht durch die Handlung des Schülers ein Lehrziel gefährdet, das ihm besonders wichtig ist. Das Anspruchsniveau im Hinblick auf das Ziel 'Pünktlichkeit' ist besonders hoch.
- Der Lehrer verfügt nicht über die Fähigkeit, die Situation angemessen zu kategorisieren. Er faßt das Versäumnis des Schülers als absichtliche Nachlässigkeit auf, als Angriff auf sich selbst.
- Er übt das Verhalten bewußt, in Kenntnis der unerwünschten Effekte (Angst), aus, weil die emotionale Befindlichkeit des Schülers nicht zu seinen Anliegen zählt.
- Der Lehrer schätzt die Folgen seines Tuns falsch ein. Er weiß nicht, wie man sich fühlt, wenn man vom Lehrer eine Drohung erfährt.
- Der Lehrer verhält sich so, weil Eltern und/oder Lehrerkollegen, Schüler/Schulordnung/Bürokratie dies von ihm erwarten.
- Das Lehrerverhalten ist Symptom einer Fehlhaltung, deren Auslöser in der frühen Kindheit zu suchen ist.
- Die Drohung ist eine reine Instinkthandlung und dem steuernden Zugriff entzogen (Drohgebärde).
- Die Handlung ist persönlichkeitsdeterminiert.

Je nachdem, welche Ursache(n) des zu verändernden Lehrerverhaltens man annimmt, kommt man zu unterschiedlichen Konsequenzen im Hinblick auf die Wahl von Trainingsverfahren. Welche Determinanten sind es, die Lehrerverhalten bestimmen? Die Antwort auf diese Frage wird unterschiedlich ausfallen, je nach wissenschaftlichem Standort des betreffenden Forschers. Keine einzige der angebotenen Erklärungsmöglichkeiten (andere und weitere sind generierbar) ist auszuschließen, will man sich nicht einseitig festlegen. Soviel aber ist sicher: In jedem Einzelfall werden jeweils mehr als einer der genannten Faktoren in betracht kommen. Und: Bei verschiedenen Lehrern werden verschiedene Gründe anzusetzen sein. Ein Modell der Handlungssteuerung wird daher multiple Determinanten des Lehrerverhaltens zulassen müssen und solche, die einen beratenden Zugriff ermöglichen.

Unterrichten wird als eine Folge von Handlungen verstanden, die Ergebnisse einzelner Entscheidungen darstellen. Der Lehrer ist ein informationsverarbeitendes System (SHULMAN & ELSTEIN 1975). Der Lehrende entwickelt auf der Grundlage von

Lehrintentionen und der Interpretation der in der aktuellen Situation wahrgenommenen bzw. gesuchten Daten Hypothesen über angemessene Handlungen. In der Handlungsentscheidung erfolgt eine Abwägung dieser Hypothesen in termini erwarteten Gewinns bzw. erwarteter Nachteile.

Diese Auffassung ist einem Bild vom Lehrer verpflichtet, das diesem Raum für eigenes Erkenntnisinteresse läßt, in dem Reflexionsfähigkeit, zielgerichtetes und planvolles Handeln nicht nur dem Wissenschaftler, sondern auch dem Forschungsgegenstand zugebilligt wird. Die in der Psychologie vorherrschenden Menschenbilder lassen sich - verkürzt - auf zwei Grundformen bringen: das behaviorale, in dem Verhalten als Funktion äußerer Reize, und das epistemologische, in dem Handlung als intern gesteuert, und äußere Reizvariablen als durch kognitive Zwischenprozesse vermittelt angesehen werden. Beide Menschenbilder mögen ihren Platz haben. Für eine angemessene Platzzuweisung ist nach GROEBEN & SCHEELE (1977) eine genaue Analyse der Voraussetzungen und Ziele der angestrebten Veränderungen notwendig. Zur Beschreibung der Bedingungen des Lehrerverhaltens ist im Regelfall ein am epistemologischen oder gnostischen (LAUCKEN 1977) Menschenbild orientiertes Beschreibungsmodell angemessen. Das Trainingsobjekt 'Lehrer' darf nicht als jemand aufgefaßt werden, der dem unterrichtlichen Verhalten gegenübersteht wie ein unbeschriebenes Blatt. Er bringt vielmehr fast immer eine Vielzahl eigener Vorstellungen, Erwartungen, Einsichten, Erklärungen und Interpretationen in die Trainingssituation mit ein (vgl. WEINERT 1977). Zwar wird ein streng behaviorales Modell selten als Richtlinie im Bereich von Lehrer- und Erziehertrainingsprogrammen angewandt (vgl. PATTERSON 1971); notwendig ist jedoch eine konsequentere Berücksichtigung der kognitiven Strukturen von Lehrern, als sie bisher zum Ausdruck kommt. *Lehrerbildung ist dann nicht mehr Training sondern Beratung.*

WAGNER (1976) versucht, fünf grundlegende Komponenten zu definieren, die als Voraussetzungen für Verhaltensänderungen von Lehrern angesehen werden können. Ihre Analyse führt zu folgenden Faktoren:

- Der Lehrer muß wissen, welches Verhalten erwünscht ist.
- Er muß überzeugt sein, daß das erwünschte Verhalten wirksam ist.
- Er muß erkennen, daß sein eigenes Verhalten dem erwünschten nicht entspricht.
- Er muß wissen, wann das gewünschte Verhalten wirksam ist.
- Er muß die Wirkungen des gewünschten Verhaltens wahrnehmen können.

Es handelt sich um einen unsystematischen, aber ersten Versuch, einige der am Prozeß der Verhaltensänderung von Lehrern zu berücksichtigenden kognitiven Faktoren aufzuzeigen.

Systematische Entwicklungen kognitiver Handlungsmodelle (z.B. ALISCH & RÖSSNER 1977; WERBIK 1976) gehen auf MILLER, GALANTER & PRIBRAM (1973 bzw. 1960) zurück. Danach kann der Plan einer Handlung als eine Folge von Einheiten dargestellt werden, die aus je zwei Operationen bestehen: einer Prüfphase und einer Handlungsphase. In der Prüfphase wird diagnostiziert, Informationen werden aufgenommen. Die Informationen werden im Hinblick auf das Handlungsziel verarbeitet und bewertet. In der Handlungsphase wird eine das Resultat der Prüfung berücksichtigende Aktion vorgesehen, mit der das Handlungsziel erreicht werden soll. Die Zweiphasigkeit eines Handlungsplanes findet sich im Sprachgebrauch wieder. Wenn vom 'sträflichen Leichtsinne' eines Kindes die Rede ist, so wird darin eine bestimmte Situation als 'leichtsinnig' eingestuft, die es zu bestrafen gilt. Für HUNT (1976b) sind es die drei Konzepte 'Schülercharakteristika', 'Lehrstrategien' und 'Lernergebnisse', aus denen die Lehrerpsychologie besteht, die bei schulischen Innovationenberücksichtigt werden muß.

Mit der Absicht, schulisches Lernen zu beschreiben, hat WOODRUFF (1967) eine elaborierte kognitive Theorie des Verhaltens vorgestellt. Er unterscheidet fünf Phasen: - Informationsaufnahme - Informationsverarbeitung - Speicherung und inneres Handeln - Entscheidungsfindung - Handlungsausführung. Die ersten beiden Punkte entsprechen der Prüfphase, Punkt 3 und 4 der Handlungsphase. Punkt 5 bezeichnet die konkrete Ausführung der geplanten Handlung. THIELE (1977) hat dieses Modell herangezogen, um Lehrtätigkeiten zur Gesprächsführung im erarbeitenden Unter-

richt gezielt zu vermitteln. In drei Phasen, die verschiedenen kombiniert wurden, waren insgesamt 43 Lehrerstudenten mit vier Verfahren zu beraten. Ein Diskriminationstraining sollte den Bereich der Selektion und Kategorisierung bei der Informationsaufnahme ansprechen. Die Vermittlung theoretischen Wissens sollte auf die Konzeptbildung bei der Informationsverarbeitung einwirken, ein Entscheidungstraining die Entscheidungsfindung erleichtern, und ein Handlungstraining (sensu Microteaching) sollte die Handlungsausführung einüben. Die Entwicklung der Trainingsunterlagen orientierte sich an den einzelnen Teilzielen (Informieren bis Moderieren) der angestrebten Lehrtätigkeit.

Für den Versuch, den Einfluß der Rückmeldung von Lehrerverhalten zu erklären, haben TACKE & HOFER (1979) die Konstrukte der Leistungsmotivationstheorie herangezogen. Darin wird Unterrichtsverhalten als motiviertes Verhalten betrachtet, das von kognitiven Faktoren wie Anspruchsniveau, Glaubwürdigkeit der Rückmeldung, wahrgenommene Schwierigkeit des angestrebten Verhaltens sowie vom Ausprägungsgrad des überdauernden Leistungsmotivs und von Attributionstendenzen für Erfolg und Mißerfolg abhängig ist.

Einen interessanten Ansatz verfolgt MISCHKE (1978) in seinem 'Modell sozialer Fertigkeiten'. Das Modell des Erwerbs und der Ausübung sozialer Fertigkeiten ist in Analogie zu einem Computer-Programm aufgebaut und enthält als wichtige Programmschritte: Kategorisierung der aufgenommenen Information - Zuordnung von Handlungszielen zur Situation - Zuordnung eines Handlungsentwurfs - Ausführung des Handlungsentwurfs. Daneben sieht MISCHKE eine Reihe von Einheiten der kognitiven Ausstattung (z.B. verschiedene Speichereinheiten) vor, die den Ablauf der Programmschritte gewährleisten. MISCHKE (1978) geht konsequent dazu über, die Ansatzpunkte im Modell zu orten, die Trainingsmöglichkeiten anbieten. Die vorgesehenen zehn Trainingsmöglichkeiten sind noch sehr abstrakt und bedürfen der weiteren Ausgestaltung und Konkretisierung.

Ein weiterer Versuch, Training auf Handlungstheorien aufzubauen, basiert auf osteuropäischen Konzepten der Erklärung von Tätig-

keit. SEMMER, RINGER & GREIF (1977) lassen sich bei ihrem Ansatz, ein Training für Betriebsräte zu konzipieren, in lockerer Weise von HACKERSchen (1973) Modellvorstellungen leiten.

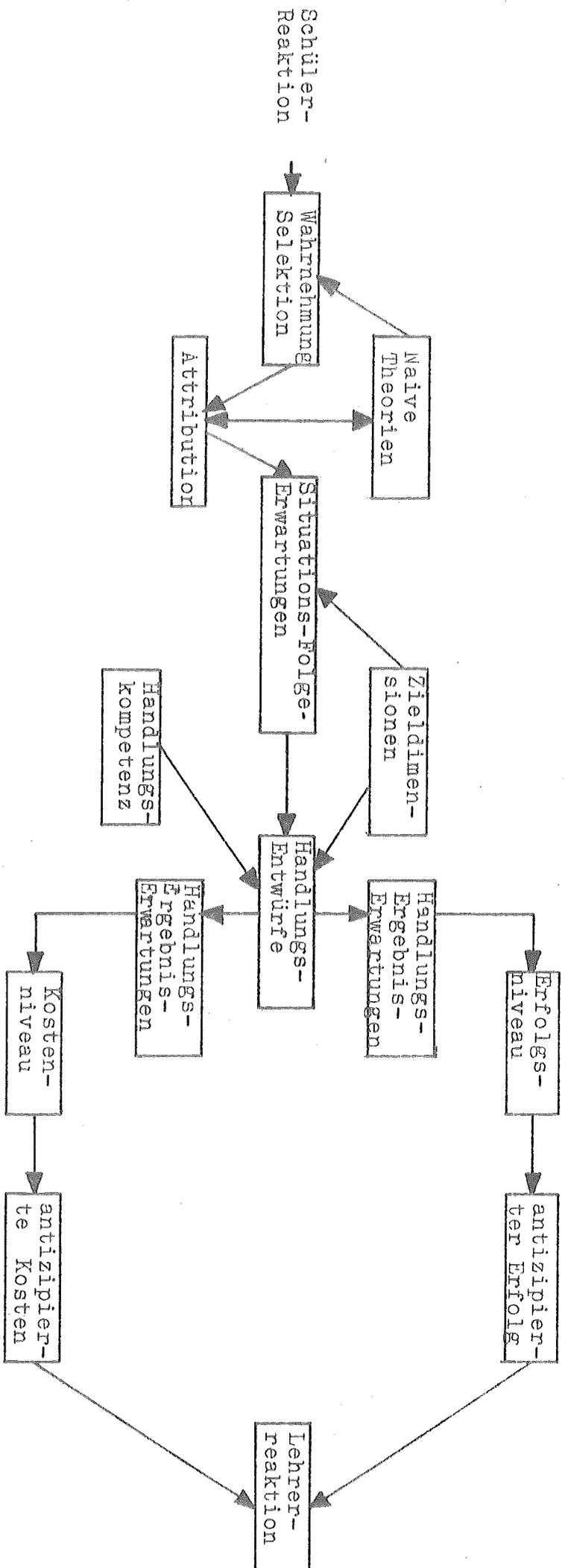
Für den Bereich der Psychologieausbildung hat kürzlich LAUCKEN (1977) eine 'Integrationstheorie' vorgeschlagen, aus der sich - wie er meint - curriculare Elemente ableiten lassen.

Im folgenden wird versucht, ein Modell der kognitiven Steuerung der Lehrerhandlung darzustellen, das im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützen Projekts entwickelt wurde (HOFER & DOBRICK, 1978, i.Dr.). Im Projekt wird auch eine empirische Überprüfung des Modells vorgenommen.

#### b) Die Bestandteile des Modells

Verhalten wird nicht vorwiegend als Ausdruck oder Konsequenz von stabilen, hochgeneralisierten und überdauernden Persönlichkeitsdispositionen gedacht, sondern als Funktion der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt - eine Auffassung, die durch empirische Ergebnisse gestützt wird (vgl. z.B. BOWERS 1973). Auf der Basis dieser Grundposition wurden die folgenden Gedanken für die Situation der Lehrer-Schüler-Interaktion entwickelt. Sie sind von den Überlegungen MISCHELS (1973), ROTTERS (1972) und THIBAUTS & KELLEYS (1959) beeinflusst. Tafel 1 enthält eine schematische Darstellung des Modells.

Gehen wir von einer Situation aus, in der der Lehrer in Interaktion mit einem (oder mehreren) Schüler(n) steht. Der Zeitpunkt, an dem wir uns befinden, liegt vor einer Handlung des Lehrers. Sei es, daß der Lehrer auf eine Schülerhandlung reagieren will (der Schüler hat eine Frage falsch beantwortet oder hat laut gelacht), sei es, daß er die Interaktion aufzunehmen gedenkt (will einem Schüler eine Frage stellen). Die Ausgangssituation ist vor allem durch den Schüler gekennzeichnet, der in sie involviert ist bzw. an ihrem Entstehen ursächlich beteiligt war. Es wird - entsprechend der Wahl der



Tafel 11: Schematische Darstellung des Modells sozialen Verhaltens.  
 Die Pfeile geben den gedachten Prozessablauf an.

Dyade als analytische Einheit - angenommen, daß jeder Schüler für den Lehrer eine eigene (Unterrichts-)Situation definiert und daß Eigenheiten und Verhalten des entsprechenden Schülers die inhaltliche Bestimmung der Situation leisten. Insofern, als der Lehrer verschiedene Schüler - in seiner Sicht - zu jeweils einer Gruppe zusammenfaßt, mithin bezüglich der Gesamtheit der Schüler eine Gruppierung vornimmt, kann angenommen werden, daß unterschiedliche, aber aus einer Gruppe stammende Schüler für ihn ähnliche Situationen bestimmen. Für die kognitiven Prozesse des Lehrers und letztlich sein Handeln bedeutsam ist nicht die Situation, wie sie sich für den objektiven Betrachter darstellt, sondern wie sie der Lehrer wahrnimmt. Die Wahrnehmung des Lehrers mag die objektiven Gegebenheiten u.U. beträchtlich verzerren, Selektion, Fixierung, Akzentuierung und Strukturierung sind Mittel, die im Wahrnehmungsprozeß zur Informationsbe- und -verarbeitung eingesetzt werden.

Die nächste Komponente, nach welcher der Lehrer sein Verhalten ausrichtet, ist die Einschätzung der Situationsgegebenheiten. Er wird die Situation danach beurteilen, wie sie sich ohne sein Zutun entwickeln würde.

Die Erwartungen, die er an eine Situation knüpft, das Insgesamt seiner Erfahrungen darüber, welche Begebenheiten bei Vorliegen einer bestimmten Reizkonfiguration mit großer Wahrscheinlichkeit eintreten werden bzw. mit ihr verbunden sind, werden *Situations-Folge-Erwartungen* genannt. Die antizipierten Folgen werden hinsichtlich jener Dimension beurteilt, die den Zieldimensionen des Lehrers entspricht. Etwa wird er sich überlegen, ob die Unruhe um sich greifen wird (Ruhe als Subziel), bei der gleichen Verhaltensweise des Schülers (lautes Lachen) aber nicht, ob auch der Nachbar den Witz hören und sich freuen wird (individueller Humor nicht Ziel des Lehrers). Situationskonfigurationen sind für den Lehrer solche, mit denen er relevante Zielerwartungen verknüpft. Der Augenlidschlag eines Schülers stellt für ihn solange keine Situation dar, solange er damit keine relevanten Zielerwartungen verbindet. Damit gehören all jene Elemente zur Situation, die dem Lehrer

eine Vorausschätzung hinsichtlich der Zieldimensionen oder daraus abgeleiteter Subziele erlauben.

HUNT (1976a) bezeichnet den Vorgang, in dem Lehrer Informationen über Schüler einholen und diese verarbeiten, als 'reading'. Der Lehrer 'liest' die Situation, indem er den Schüler klassifiziert und dessen Person in seinen Begriffen beschreibt.

Die Grundlage für die meisten Situations-Folge-Erwartungen gibt die *Ursachenattribution* ab (vgl. WEINER 1976). So wie der Lehrer Leistungen auf der Zieldimension auf bestimmte Ursachen zurückführt (Erklärungsmodell), wird er bei den die betreffenden Ursachen charakterisierenden Reizbedingungen entsprechend zugeordnete Ergebnisse erwarten (Prognosemodell). Eine Teilmenge in diesem Sinne relevanter Stimulusbedingungen wird außerhalb der Schülerpersönlichkeit liegen. Etwa wird der Lehrer die Frage, wohin die Situation führt, unter Rekurs auf ökologische (Sitzposition des Schülers) und momentane Bedingungen zu beantworten suchen. Eine Einschätzung der Stimulusituation nach prognostisch ergiebigen Charakteristika, bezogen auf die von ihm angestrebten Ziele, wird vor allem auf die Persönlichkeit des Schülers abheben. Für die Zwecke der Reizdimensionierung dient dem Lehrer vor allem seine *implizite Persönlichkeitstheorie* (HOFER 1974). Sie stellt ihm die relevanten Klassen zur Identifikation von Situationen bereit. Zum Zeitpunkt der Handlung als solcher - vorausgesetzt, der Lehrer kennt die Schüler - greift er auf seine Kenntnisse hinsichtlich der Position des betreffenden Schülers auf den Dimensionen der impliziten Persönlichkeitstheorie zurück. Das Wissen um dessen Begabung, Anstrengung, Diszipliniertheit und soziale Zuwendung enthält umfangreiche Informationen zur Einschätzung der Situation im Hinblick auf die Handlungsentscheidung insofern, als sie dem Lehrer eine Antizipation der Folgen erlaubt, die ohne sein Zutun einträten. Die wahrgenommene Situation stellt die *Ist-Lage* dar, zu der die zugehörige, drohende *Wird-Lage* projiziert wird. Die *Wird-Lage* ist die Situation, die sich - gemäß des Lehrers Erfahrung - mit größter Wahrscheinlichkeit aus der vorliegenden Situation ergibt, ohne daß der Lehrer aktiv eingreift. Mit der *Wird-Lage*

wird die eigenständige Entwicklung von einer bestimmten Ausgangslage aus (in unserem Fall die Situation ohne Handlungsvorhaben des Lehrers) antizipiert. Weicht diese Wird-Lage von der gewünschten Soll-Lage ab, so muß sich der Lehrer zur Vermeidung der Wird-Lage bzw. zu ihrer Überführung in die Soll-Lage geeignete Strategien einfallen lassen.

Die Soll-Lage, die der Lehrer anstrebt, ergibt sich zu einem Teil aus seinen Zielen, wie sie in dem Konzept der *Zieldimensionen* erfaßt sind. Das Konzept der Zieldimensionen beinhaltet die Zielvorstellungen, die Bedürfnishierarchie des Lehrers, die er mit in die Interaktion bringt. Diese reicht (bei Unterrichtszielen) vom allgemeinen Erziehungsideal bis hin zu dem, was er im Unterricht für machbar hält, von langfristigen thematischen Zielen über kürzerfristige Stunden- und Grobziele bis hin zu Feinzielen (im didaktischen Sinne). Es ist auch vorstellbar, daß sie sich z.T. widersprechen: beispielsweise wenn langfristige (sozial-integrativer Unterrichtsstil) und kurzfristige (Ruhe) miteinander ins Gehege kommen. Bezogen auf unterschiedliche Schüler, kann der Lehrer abweichende Ziele verfolgen.

Entspricht die Wird-Lage der Soll-Lage (etwa wenn der störende Schüler als von selbst wieder aufgehörend eingeschätzt wird), dann erübrigt sich ein Eingreifen.

Ergeben sich bei dem Vergleich Wird-Soll-Lage Diskrepanzen, dann steht der Lehrer vor dem Problem, die Ist-Lage (unter Vermeidung der Wird-Lage) in die Soll-Lage zu überführen. Hierzu benötigt er Handlungsentwürfe. Es wird angenommen, daß ihm dabei ein gewisser Pool möglicher Handlungsstrategien zur Verfügung steht. MISCHEL (1973, 267) spricht in diesem Zusammenhang von 'Behavioral Construction Capability'. Wir sprechen von *Handlungskompetenz*.

Der Lehrer hat während seiner Ausbildungszeit Problemlöseverhalten, Unterrichtsstrategien, didaktische Konzepte und dgl. gelernt; ihm stehen aus seiner bisherigen Unterrichtspraxis Erfahrungen zur Verfügung. Sie alle bilden als prinzipiell mögliche Verhaltensweisen für alle möglichen Arten von Situa-

tionen gemeinsam mit der Fähigkeit, neues Verhalten aus verfügbaren Teilen zu konstruieren, den Pool, aus dem ein begrenzter Teilbereich in der aktuellen Situation in betracht gezogen wird. Die Inhalte, die dem Lehrer in seiner Kompetenz verfügbar sind, brauchen ihm nicht ständig gedanklich präsent zu sein. Sie werden je nach Relevanz bei Vorliegen einer bestimmten Diskrepanz zwischen Ist- oder Wird- und Soll-Lage herangezogen und vom Lehrer als Handlungsmöglichkeit erwo-gen.

Die in einer konkreten Situation in betracht gezogenen Handlungsmöglichkeiten sind die *Handlungsentwürfe*. Sie werden als prinzipiell in der Lage angesehen, die gegebene Situation in die gewünschte zu überführen. Dabei handelt es sich, ähnlich wie beim 'need potential' (ROTTER 1972), um Verhaltensweisen, die in der Vergangenheit das Individuum schon einmal zur Erreichung des vorliegenden Ziels geführt haben; aber auch um solche, die aus vorhandenen Verhaltensteilen oder -fragmenten konstruiert und somit der Situation potentiell angepaßt werden. Die Handlungsentwürfe zeichnen sich durch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit aus, das angestrebte Ziel zu erreichen.

Bevor der Agierende sich für eine dieser Handlungen entscheidet, muß er die günstigste bestimmen. Er antizipiert für jeden Entwurf die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs. Er aktiviert seine *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen*, betrachtet die Folge-reaktionen oder -ereignisse, die er auf sein Handeln veranschlagt. Entwürfe, für die der Lehrer eine gewünschte Schülerreaktion antizipiert, werden miteinander verglichen. Was der Lehrer im einzelnen unter Erfolg und Mißerfolg versteht, hält er am *Erfolgsniveau* fest. Er definiert den Anspruch, den er an die gewünschte Schülerreaktion stellt. Dieser kann für verschiedene Schüler unterschiedlich hoch angesetzt werden. Aus der vorliegenden Sicht muß der Lehrer dies sogar tun, wenn er aus Interaktionen mit allen Schülern Befriedigung erzielen will (sensu THIBAUT & KELLEY 1959). Er muß sich dann bei einem - sagen wir - schlechten Schüler mit weniger guten Leistungen zufrieden geben.

Die zu den Handlungsentwürfen jeweils antizipierten Wird-Lagen werden mit dem Erfolgsniveau verglichen. Da das Erfolgsniveau Erfolg und Mißerfolg für den Lehrer definiert, ergibt sich aus dem Vergleich der pro Handlungsentwurf *antizipierte Erfolg* bzw. Mißerfolg. Je weiter die Wird-Lage den Standard des Erfolgsniveaus übertrifft, desto größer ist der antizipierte Erfolg.

ROTTER (1972) führt in Zusammenhang mit den Erfolgserwartungen für bestimmte Verhaltensweisen das Konzept des *freedom of movement* ein. Dieses wird durch eine Erhöhung des Erfolgsniveaus verringert. Auch hier werden die ursprünglich in betracht gezogenen Handlungsentwürfe durch den Vergleich der ihnen zugeordneten Wird-Lage mit dem Erfolgsniveau reduziert, und zwar umso mehr, je höher das Erfolgsniveau angesetzt wird, weil damit die Wahrscheinlichkeit steigt, daß selbst die stärkste quantitative Ausprägung des Handlungsentwurfs dem Standard nicht mehr genügt.

Wägt der Lehrer die Wahrscheinlichkeiten des Erfolgs auf dem Hintergrund des Erfolgsniveaus gegeneinander ab, so wird er dabei auch die Wahrscheinlichkeiten möglicher unerwünschter Begleiterscheinungen sowie die Kosten seiner eigenen Anstrengung (physische und motivationale Kosten) in die Rechnung miteinbeziehen (*Kostenniveau*). Der Lehrer wird nun Erfolg und Kosten gegeneinander verrechnen und jene Handlung wählen, der er den höchsten Endwert zuordnet. HUNT (1976a) bezeichnet den Vorgang der Auswahl und Anwendung von Handlungsentwürfen, die den jeweiligen Schülereigenschaften angemessen sind, als 'flexing'. Der Lehrer paßt seine Handlung den jeweiligen Schüler-Erfordernissen, die er sich im Vorgang des 'reading' zu eigen gemacht hat, an.

Nach den hier dargestellten Phasen der *Handlungsplanung* erfolgen die *Handlungsausführung* und schließlich die *Handlungsbewertung* im Hinblick auf die in der Handlungsplanung stattgefundenen Antizipationen.

### c) Die Umsetzung des Modells

Der heuristische Wert des Modells für die Ableitung von Methoden der Lehrerberatung liegt darin, daß es Komponenten der Verhaltenssteuerung definiert, deren Beeinflussung eine Wandlung des aktuellen Verhaltens bewirkt. Handlung ist nicht ein statisches System. Es stabilisiert sich ständig selbst und kann durch gezielte Eingriffe auch dauerhaft geändert werden (HECKHAUSEN 1977, 184). Im folgenden sollen die wichtigsten Möglichkeiten der Einwirkung aufgezeigt werden. Dabei wird klar, daß gängige Verfahren in unterschiedlicher Weise geeignet sind, einzelne Kompetenzen zu verändern. Zur Explikation stelle ich mir zwei fiktive Lehrer vor, die sich unterschiedlich verhalten - der eine pädagogisch 'angemessen', der andere nicht. Ich frage nach den Möglichkeiten der Erklärung dieses Unterschiedes. Es gäbe dann entsprechend viele Ansatzpunkte eines veränderungsbemühten Eingreifens.

(1) Die beiden Lehrer könnten unterschiedliche Ziele anstreben. Ein Bestandteil des Modells über die subjektive Unterrichtslehre ist die Annahme der Existenz eines Systems von Zieldimensionen. Sofern Lehrer unterschiedliche Ziele verfolgen (z.B. Disziplin gegen Kreativität, Leistung gegen Hilfsbereitschaft), können daraus unterschiedliche Verhaltensweisen resultieren. Entspricht die Zielstruktur eines Lehrers nicht der des Beraters, so kann sich dieser überlegen, ob er auf die Zielvorstellung einwirken soll. Dabei geht es weniger darum, bestimmte Ziele innerhalb der Beratungssituation 'missionarisch' zu vertreten. Normenrechtfertigung im beratenden Dialog ist notwendigerweise eingeschränkt (GROEBEN & SCHEELE 1977). Möglich ist jedoch, im gleichberechtigten Dialog zu einer Explikation der Ziele und damit zu ihrer Klärung beizutragen, Zielinkohärenzen bzw. Zielkonflikte herauszuarbeiten, sie aus Grundwerturteilen ableiten zu lassen und sie kritisch zu hinterfragen. Die Technik der diskursiven Beratung hat dabei an die Stelle der einkanaligen Übermittlung von Überlegungen zu treten (vgl. GROEBEN & SCHEELE 1977).

(2) Der Unterschied kann darin liegen, daß die beiden Lehrer bei gleichen Zielvorstellungen die Situation, in der das Verhalten erfolgt, unterschiedlich einschätzen. Sie unterscheiden sich in den Situations-Ergebnis-Antizipationen. So mag ein Lehrer bei einem Schüler, dessen Leistungstief er auf mangelnde allgemeine geistige Fähigkeiten zurückführt, förderndes Eingreifen seinerseits als vergeblich ansehen, wie aus einer Arbeit von RHEINBERG (1975) zu ersehen ist. Es wäre zu prüfen, in welcher Weise die an der Einschätzung der Situation und der an sie geknüpften Erwartungen beteiligten Prozesse defizitär bzw. pädagogisch inadäquat sind. Eine Ursache für inadäquates Handeln kann die Auffassung sein, nicht erwünschtes Schülerverhalten sei stabil, angeboren - oder jedenfalls durch außerhalb seiner Einflußmöglichkeiten liegende Determinanten bestimmt. Die Tendenz, negatives Schülerverhalten umzuinterpretieren, es zu verniedlichen oder als notwendiges Zwischenstadium anzusehen, kann angemessenes Verhalten ebenso behindern, wie negative Erscheinungen zwar zu erkennen, diese aber langfristigen Schülereigenschaften zuzuschreiben. Lehrertrainingsprogramme, die aus Ansätzen zur Kausalattribution etwa durch DeCHARMS (1968) entstanden sind, zielen auf die Behebung dieses Teilaspekts ab. Außerdem mögen Methoden des Rollenspiels eine Verbesserung der interpersonellen Wahrnehmung der Lehrer erreichen, indem sie eine angemessene Einschätzung der Situation und damit der Situations-Ergebnis-Erwartungen als Determinanten der Handlungsentstehung bewirken.

(3) Eine weitere Möglichkeit besteht darin, daß dem Lehrer eine unzureichende Menge an Handlungsentwürfen zur Verfügung steht. Sein Handlungspotential ist eingeschränkt. Sehr wahrscheinlich kommt es häufig zu Konflikten, wenn der Lehrer in einer Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Lage, zwischen Situations-Ergebnis-Antizipationen und Zielvorstellungen über keine von ihm selbst als angemessen betrachtete Verhaltensstrategie verfügt. Dies mag ein häufiger Grund für Frustrationserlebnisse und Fortbildungsinitiativen von Lehrern sein. Als Methoden, die eine Erweiterung des Handlungspotentials erreichen

können, kommen besonders Techniken wie Microteaching in Frage, die Beobachtungslernen und Übung in reduzierten Reizsituationen kombinieren. Auch hier indiziert eine genaue Diagnose eine entsprechende spezifische Beratungsmethode.

(4) Als weitere wichtige Möglichkeit muß gefragt werden, ob der Lehrer seiner Verhaltensweise (irrtümlich) im Hinblick auf das angestrebte Ziel eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit beimißt als alternativen Handlungen. Dem Konzept der Handlungs-Ergebnis-Antizipationen liegt die Vorstellung zugrunde, daß man vor einer Handlungsausführung die für eine Situation prinzipiell möglichen Handlungsentwürfe gegeneinander abwägt, indem man für jeden Entwurf die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs antizipiert. Man betrachtet die erwarteten Folgeaktionen und vergleicht sie mit den gewünschten Zielvorstellungen.

Eine Beratung, die an dieser Stelle einsetzt, muß den Lehrer überzeugen, daß die Erfolgswahrscheinlichkeiten seiner Verhaltensweisen niedriger liegt, als er gedacht hat, und als jene anderer, neuer Verhaltensweisen. Und komplementär dazu muß er überzeugt werden, daß die Erfolgswahrscheinlichkeit neuen Verhaltens größer ist, als er gedacht hat, und größer als jene eingeschliffener Handlungen.

- Um dies zu erreichen, muß der Lehrer zunächst imstande sein, zwischen gezeigtem und neuem Verhalten zu unterscheiden. Realisiertes muß von erwünschtem Verhalten begrifflich eindeutig abgehoben werden. Dazu müssen Kategorien bereitgestellt werden, denen der Lehrer die Vielzahl konkreter Verhaltensweisen zuordnen kann. Diese Aufgabe ist am besten durch Methoden zu erreichen, die Bedingungen für die Bildung von Begriffen optimieren - Methoden, welche etwa bei WAGNER (1973) oder in den Minicourses verstärkt angewandt werden.

- Dann erst können Argumente wirksam werden, welche die Überlegenheit konkurrierender Verhaltensweisen herausstellen. Die (negative) Wirkung eigener Verhaltensweisen, insbesondere dem Lehrer bislang möglicherweise unbekanntes Nebenfolgen, und die (positive) Wirkung des neuen Verhaltens müssen kognitiv und emotional erfahrbar gemacht werden. Es sind Überzeugungsgründe zu-

sammenzustellen, die auf wissenschaftlich-systematischer Grundlage beruhen. Sog. Protokollmaterialien, wie sie etwa im Rahmen der Minicourses verwendet werden, zielen am ehesten darauf ab, fundierte Beurteilungen über die Wirksamkeit bestimmter Lehrstrategien und Verhaltensweisen zu vermitteln. Als deutsches Beispiel im Prinzip kann der Grundkurs 'Lehren und Lernen' von EIGLER u.a. (1975) herangezogen werden. Auch die Vorlesung ist prinzipiell geeignet, notwendiges Wissen bereitzustellen.

Dabei genügt es nicht etwa, die globale Überlegenheit bestimmter Verhaltenssyndrome über andere herauszustellen. Es geht vielmehr um eine Abstimmung zwischen Verhaltensweisen und bestimmten Situationen bzw. Schülern. U.U. wird es notwendig sein, ganz spezifische vorherrschenden Bindungen zwischen Situation - Verhalten und Erfolgserwartung zu lösen und durch andere zu ersetzen.

Emotional erfahrbar werden Auswirkungen von Verhaltensweisen bei der Verwendung von geeigneten Methoden aus der Gruppendynamik. Der Lehrer erlebt hier unmittelbar die Wirkungen von Strategien, Handlungen, Äußerungen und direkten und versteckten Botschaften.

(5) Es ist auch der Möglichkeit nachzugehen, daß das unangemessene Verhalten des Lehrers in anderen Kognitionen verankert ist: am Erfolgs- oder auch am Kostenniveau. Im ersten Fall trägt der Lehrer zu hohe Ansprüche an den Schüler heran, die er nur auf die realisierte Weise erreichen zu können glaubt. Ist dies der Fall, so gilt es, gezielt das Erfolgsniveau zu senken. Überzeugungsarbeit ist auch notwendig, wenn die angenommenen hohen Kosten gewünschter Verhaltensweisen für den Lehrer Anlaß sind, diese zu vermeiden. Es muß ihm hier plausibel gemacht werden, daß seine diesbezügliche Annahme falsch ist - oder daß es gilt, die Kosten auf sich zu nehmen, um die erwünschten Effekte zu erreichen oder negative Effekte zu vermeiden.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Die Umsetzung des Modells erlaubt einen individualisierenden, beratenden Zugriff. Es

führt zu einer gezielten Auswahl von Beratungstechniken und gestattet auch eine gerichtete Ableitung von curricularen Elementen. Nach dieser allgemeinen Betrachtung soll die Umsetzung des Modells anhand eines konkreten Beispiels erfolgen, in dem ein bestimmtes, umgrenztes Beratungsziel erreicht werden soll.

### 3. Von der Theorie zur Praxis. Das Vorgehen an einem Beispiel

Die konkrete Realisierung einer von diesem Rahmenmodell geleiteten Lehrerberatung erfordert eine Planung in acht Schritten, die sich in zwei Phasen zusammenfassen lassen: der inhaltlichen Ausgestaltung der Beratungsziele und der formalen Phase der Wahl von Trainingsmethoden. Die einzelnen Schritte sollen an einem Beispiel demonstriert werden. Das Beispiel ist relativ willkürlich aus der Menge möglicher Trainingsinhalte herausgegriffen. Es handelt sich um die Methoden, die GORDON (1972, 1977) Eltern und Lehrern zur Lösung von Konflikten mit Kindern empfiehlt. Das Beispiel wurde vor allem deshalb gewählt, weil sich GORDON nicht nur auf die Vermittlung von Techniken, von einfachem Wenn-Dann-Wissen, beschränkt, sondern stärker als andere Programme die naiven Annahmen der Lehrer bzw. Eltern zu dem angesprochenen Einstellungsbereich thematisiert und zu beeinflussen sucht. Das Training greift eine große Zahl von Einwänden, Argumenten und Gegenargumenten auf. Es versucht, umfassende Überzeugungsarbeit zu leiten, ohne allerdings die Argumente systematisch zu ordnen und das Training gezielt darauf aufzubauen.

1. Schritt: Ausgangspunkt eines jeden Trainings ist die *Festlegung und Begründung des(r) Trainingsziels(e)*. Notwendig ist die rationale Begründung und die Spezifizierung der im Training angezielten allgemeinen Fertigkeit in Form mehrerer Unter-/Teilziele sowie die Konkretisierung/Operationalisierung der Ziele in termini von Verhaltensweisen, die Lehrer an den Tag legen sollen.

## B e i s p i e l

Bei GORDON läßt sich das Globalziel des Trainings 'partnerschaftliche und effektive Konfliktlösung' (vor allem) in drei Subzielen spezifizieren. Es handelt sich um die 'Sprache der Annahme', das 'Senden von Ich-Botschaften' und die 'Niederlage-lose Methode' (Tafel 2, Spalte 3). Konkretisierungen dieser Methoden werden durch die Angabe einzelner Realisierungsschritte geleistet. Die wissenschaftliche Begründung für die Vermittlung der Handlungen kann in der Wirksamkeit der Variablen Reflektieren und Echtheit sowie der Kontraktmethode aus dem Bereich der Gesprächs- bzw. Verhaltenstherapie gesehen werden.

2. Schritt: Bestimmung der Modellkomponenten der Trainingsziele. Die als Trainingsziele definierten Verhaltensweisen entsprechen den 'Handlungsentwürfen' im Soll-Modell. Es gilt nun, auf der Soll-Ebene die anderen, diesen Handlungen zugehörigen Modell-Komponenten zu bestimmen: Ziel-dimensionen, Situations-Folge-Erwartungen, Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, Erfolgsniveau und Kostenniveau. 'Zugehörig' bedeutet die (psycho)logische Bezogenheit der jeweiligen Einstellungskomponente auf das in Frage stehende Zielverhalten. Die Bezogenheit drückt sich darin aus, daß das Vorliegen der einzelnen Einstellungskomponente eine notwendige (aber nicht hinreichende) Voraussetzung für die Realisierung des Zielverhaltens darstellt. So ist für die Realisierung des Verhaltens 'systematisches Verabreichen von Bekräftigungen' die Überzeugung notwendig, daß die Handlung wirksam ist (Handlungs-Folge-Erwartung), ebenso wie jene, daß die Handlung leicht zu handhaben und ohne negative Begleiteffekte ist (Kostenniveau).

Die inhaltliche Ausfüllung der Soll-Komponenten erfordert umfangreiche Überlegungen. Psychologisches Wissen ist nicht umfassend. Für viele Ziele gibt es keine brauchbaren und anwendbaren wissenschaftlichen Theorien (WEINERT 1977). Das Soll-Modell kann nicht immer vollständig erstellt werden. In vielen Fällen muß es unter kontrollierter und sorgfältiger Übertragung wissenschaftlicher Befunde aufgefüllt werden. Das

Tafel 2. DIE GORDONSCHHE THEORIE EFFEKTIVEN ERZIEHUNGSVERHALTENS (SOLL-MODELL)  
 (geordnet nach Komponenten der Verhaltenssteuerung)

Situation	mit der Situation verbundene Einstellungen	Handlungsentwürfe	Handlungs-Ergebnis-Erwartungen	Kostenniveau	Ziele	
					unmittelbare	ferne
Kind hat Problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind kann das Problem selbst lösen</li> <li>- Empfindungen sind vorübergehend</li> <li>- Das Kind hat seine eigene Identität</li> <li>- Kinder können sich nicht von sich aus mitteilen.</li> </ul>	Sprache der Annahme: Türöffner, aktives Zuhören	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hilft, eigene Gefühle zu erkennen;</li> <li>- hilft, sich vor negativen Empfindungen nicht zu fürchten;</li> <li>- ermöglicht Problemlösen durch das Kind</li> <li>- beeinflusst die Bereitschaft, anderen zuzuhören</li> </ul>		Lösung des Kind-Problems	positive Lehrer-(Eltern-) Kind-Beziehung
Lehrer (Eltern-teil) hat Problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind ist einsichtig</li> <li>- Kind ist rücksichtsvoll</li> </ul>	Senden von Ich-Botschaften	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fördert Eigenverantwortung;</li> <li>- Kind fühlt sich respektiert;</li> <li>- Kind erlebt Botschaft als nicht bedrohlich;</li> <li>- Kind nimmt Rücksicht</li> </ul>	Kostet Mut und Selbstsicherheit, man muß sich "blößen" können	Modifikation kindlichen Verhaltens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förderung der Selbstverantwortlichkeit</li> </ul>
Bedürfnis-Konflikt-Situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kinder sind Partner</li> <li>- Kinder haben eine eigenständige Identität</li> <li>- Kinder sind rücksichtsvoll</li> <li>- Kinder können Probleme selbst lösen</li> </ul>	Niederlage-Lose Methode	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fördert Motivation, die Lösung auszuführen</li> <li>- entwickelt Denkvermögen</li> <li>- ermöglicht hohe Lösungsqualität</li> </ul>	auf Dauer weniger Zeit- und Nervenverlust	Lösung des Konflikts	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zufriedenheit auf allen Seiten</li> </ul>
noch kein Problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problem evtl. möglich (Antizipation des Problems)</li> </ul>	Veränderung der Umwelt (8 Prinzipien)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prävention des Konflikts</li> </ul>	rechtzeitiges Überlegen notwendig	Konfliktvermeidung	
Konflikte zwischen Kindern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind ist einseitig-voll</li> <li>- Kind ist rücksichtsvoll</li> <li>- Kind hat eigene Identität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich-heraus-halten</li> <li>- aktives Zuhören</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selbständiges Lösungsfinden</li> <li>- fördert Eigenverantwortung</li> <li>- entwickelt Denkvermögen</li> </ul>	geringer seelischer Aufwand	Lösung des Konflikts	

Training beschränkt sich nicht auf die Vermittlung der angezielten Handlungen, sondern umfaßt alle Komponenten bzw. nur jene, die sich im Einzelfall als defizitär erweisen.

### B e i s p i e l

Beschränken wir uns auf das Lehrziel 'Senden von Ich-Botschaften' (Tafel 2, 2. Zeile). Erste Komponente des Einstellungsumfeldes dieser Handlung ist die Zieldimension: Das Kind soll sich gemäß den Wünschen des Lehrers verhalten (Nahziel) bei gleichzeitiger Wahrung positiver Lehrer-Kind-Beziehung, Förderung der Selbstverantwortlichkeit des Kindes und Wahrung von Zufriedenheit auf beiden Seiten (Fernziele). Das Verfügen über diese Zielvorstellungen ist eine der Voraussetzungen dafür, daß Lehrer die gewünschte Verhaltensweise an den Tag legen. Sodann ist die Bezogenheit auf die Situation zu spezifizieren. Die Handlung ist angemessen, wenn das Problem beim Lehrer liegt und nicht beim Kind. Weiter: Die Handlung hat bestimmte Auswirkungen, die das Erreichen der Ziele garantieren: Es fördert die Eigenverantwortung, das Kind fühlt sich respektiert, es nimmt Rücksicht (Handlungs-Ergebnis-Erwartungen). Auch diese Einstellungen müssen dem Lehrer vermittelt werden. Weiter setzt die Handlung das Vorhandensein von Situations-Folge-Erwartungen voraus, die Einstellungen nämlich, daß Kinder einsichtig sind und bereit, Wünsche der Eltern zu berücksichtigen. Die Realisierung des Verhaltens hängt außerdem von der Bereitschaft des Lehrers ab, Kosten in Kauf zu nehmen: Es erfordert Mut und Selbstsicherheit. Man muß sich bloßstellen können. Tafel 2 enthält die annähernd vollständige Erschliessung des einstellungsmäßigen Umfelds der GORDONSchen Trainingsziele.

3. Schritt: Nach dem zweiten Schritt liegt die systematische Beschreibung der Elemente vor, über die der Lehrer verfügen muß, damit man erwarten kann, daß er das angestrebte Zielverhalten tatsächlich realisiert. Nun folgt die *modelladäquate Beschreibung der Elemente der subjektiven Theorie*, jener Theorie, die der Lehrer in das Training einbringt. Die subjektive Theorie ist das System von Überzeugungen, Erwartun-

gen, Interpretationen und Verhaltensweisen, das Lehrer an den Tag legen, wenn sie im Unterricht handeln. Sofern diese mit der wissenschaftlichen Theorie übereinstimmt, ist ein Training nicht notwendig. Anderenfalls kann man sie in die wissenschaftliche Theorie zu überführen versuchen. Dazu ist es notwendig, sie zu kennen und modelladäquat darzustellen. Die modellangemessene Beschreibung des Ist-Zustandes besteht in der Sammlung der Verhaltensweisen, die von den Adressaten anstelle der angezielten realisiert werden, ihrer Klassifikation als Handlungsentwürfe und der systematischen Ordnung der zu ihrer Begründung anführbaren Kognitionen. Die Aufstellung ist in der Regel nur empirisch möglich und verlangt einen intensiven, partnerschaftlichen Gedankenaustausch des Beraters mit den Adressaten. Dies macht eine langfristige Phase der vorbereitenden Entwicklungsarbeit vor der Implementierung eines Beratungsprogramms erforderlich. Das Ist-Modell wird nicht immer vollständig und vor allem stimmig erstellt werden können. Subjektives Überzeugungswissen ist häufig defekt, unvollständig, widersprüchlich und zirkelhaft (LAUCKEN 1974; WEINERT 1977). Intensive, themenzentrierte Explorationen können Art und Inhalt der subjektiven Theoriebausteine erkennen lassen.

#### B e i s p i e l

Beziehen wir uns auch hier auf das Trainingsziel 'Senden von Ich-Botschaften'. In der Situation eigener Probleme senden Lehrer in der Regel Du-Botschaften in ihren drei Formen. Sie geben Lösungen, setzen herab, werfen vor, befehlen usw. Das Ziel besteht ebenfalls darin, kindliches Verhalten zu beeinflussen - mit weniger starkem Gewicht auf dem Fernziel der positiven Lehrer-Kind-Beziehung. Situations-Folge-Erwartungen können lauten: Das Kind ist uneinsichtig und rücksichtslos; es ist Untergebener und kann nicht selbst Lösungen finden (vgl. Tafel 3). Lehrer glauben, ohne größere Kosten erfolgreich zu sein, da sie unmittelbare Erfolge zu sehen vermeinen (Handlungs-Ergebnis-Erwartungen). Ihr Erfolgsniveau ist hoch; sie verlangen von den Kindern unmittelbaren Gehorsam und ein geringes Störniveau in der Klasse.

Tafel 3. DIE SUBJEKTIVE THEORIE EFFEKTIVEN ERZIEHUNGSVERHALTENS (IST-MODELL)

Situation	mit der Situation verbundene Einstellungen	Handlungsentwürfe	Handlungs-Ergebnis-Erwartungen	Erfolgsniveau	Ziele unmittelbare	Ziele ferne
Kind hat Problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind kann das Problem nicht selbst lösen</li> <li>- Entdeckungen sind von Dauer</li> </ul>	die 12 Straßensperren (Befehle, Warnen usw.)	Schnelle Problembewältigung	niedrig	Lösung des Kind-Problems	
Lehrer (Elternteil) hat Problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind ist uneinsichtig</li> <li>- Kind ist rücksichtslos</li> </ul>	Senden von Du-Botschaften (Lösungsbotschaft, herabsetzende Botschaft, indirekte Botschaft)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schnelle Bedürfnisbefriedigung</li> <li>- keine genaue Vorstellung über die Wirkung beim Kind</li> <li>- man muß konsequent sein</li> <li>- Lehrer (Eltern) haben die Verpflichtung, auf Kinder einzuwirken</li> </ul>	hoch	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gehorsam</li> <li>- Modifikation kindlichen Verhaltens</li> </ul>	
Bedürfnis-Konflikt-Situationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind ist Untergebener</li> <li>- Kinder können sich nicht selbst steuern</li> <li>- Kinder haben keine Problemlösefähigkeit</li> </ul>	Ich-siege-(I) und Du-siegest (II)-Methode	schnelle Konfliktbewältigung	hoch	Lösung des Konflikts	K O L L E K

4. Schritt: *Die Revision der subjektiven Theorie durch die wissenschaftliche Theorie.* Ein entscheidender Vorgang bei der Lehrerberatung besteht darin, die subjektive Handlungstheorie dort zu erschüttern, wo sie unangemessen ist, und sie durch die wissenschaftliche zu ersetzen: den Ist-Zustand in den Soll-Zustand zu überführen.

Zu planen ist zunächst ein Vorgang, der dem Lehrer seine Verhaltensweisen und Meinungen bewußt macht. Dieser Prozeß kann für eine Verhaltensänderung bereits ausreichend sein. Bei SCHLEE & KEMPF (1978) gewinnen Lehrer in gegenseitiger Diskussion und mit Hilfe von Rollenspieltechniken und gruppendynamischen Verfahren Einsichten in Bedingungen, Auftreten und Wirkungen eigenen Verhaltens, die sie offensichtlich zu Verhaltensänderungen veranlassen.

Für jede einzelne divergierende Komponente ist sodann der Nachweis ihrer Unangemessenheit/Relativität und der Aufweis der Überlegenheit der entsprechenden Alternative erforderlich. Argumente der Erschütterung der Ist-Theorie müssen zusammengestellt werden. Dasselbe gilt für mögliche Gegenargumente gegen die Übernahme der Komponenten der Soll-Theorie. Argumente für die Soll-Theorie müssen entwickelt und den Gegenargumenten gegenübergestellt werden. Wissenschaftliche Befunde, alltägliche Beispiele und Erfahrungen sowie sachlogische Argumente dienen dem Austausch zwischen wissenschaftlicher und subjektiver Theorie.

#### B e i s p i e l

Ich greife das Lehrziel 'Senden von Ich-Botschaften' heraus (vgl. Tafel 4).

(a) Dem Lehrer ist sein Verhalten bewußt zu machen, aufzuzeigen, daß die Verhaltensweisen, mit denen er einen Wunsch an die Kinder heranträgt, Du-Botschaften sind: Lösungen geben, Herabsetzen usw. Ihm werden die dazugehörigen Einstellungen deutlich: daß er seine Probleme mit Problemen der Kinder verwechselt, daß hinter seinen Handlungen die Auffassung von der Uneinsichtigkeit der Kinder steht.

Tafel 4. DIE KONFRONTATION DER SUBJEKTIVEN MIT DER WISSENSCHAFTLICHEN THEORIE

Situation	Argumente gegen subjektive Theorie	Argumente für wissenschaftliche Theorie	Argumente gg. subj. Theorie	Argumente für wiss. Theorie	Mit der Situation verbundene Einstellungen	Handlungsentwürfe	Handlungs-Ergebnis-Erwartungen	Kostenniveau	Erfolgsniveau	Ziele unmittelbare	ferne
Kind hat Problem	Argumente gegen subjektive Theorie	Gefühle von Kindern sind nicht so dauerhaft	Bewußtmachen eigenen Verhaltens: Die 12 Straßensperren	Türöffner, Schweigen, aktives Zuhören	- bewirkt Schuldgefühle - bewirkt Minderwertigkeitsgefühle	knickt Selbstvertrauen des Kindes	Kind-Problem wird nicht gelöst	Kind-Zufriedenheit wird verringert	Kind-Problem wird gelöst	Kind-Zufriedenheit wird gesteigert	
	Argumente für wissenschaftliche Theorie	Kindern ist an einer guten Beziehung gelegen	Bewußtmachen eigenen Verhaltens: Du-Botschaften		- Anweisungen werden nicht beachtet - bewirkt Gefühl der Bedürfnisfrustration - Verhalten führt zu Rebellion und Trotz	erhöht Selbstvertrauen	Kind-Problem wird gelöst	Verschlechterung der Lehrer-Kind-Beziehung	evtl. unmittelbare Bedürfnisbefriedigung		
Lehrer (Eltern-) hat Problem	Argumente für wiss. Theorie	Kinder sind rück-sichtsvoll	Ich-Botschaften		- positive Wirkung auf Verhaltensänderung - Verhalten bewirkt beim Schüler Verständnis für den vorgebrachten Wunsch	keine negative Bewertung des Kindes	Lehreranspruch etwas niedriger setzen	fördert Vertrauen	Kind verhält sich wünschenswert		
	Argumente gg. subj. Theorie	Erwachsene haben nicht mehr Übersicht	Bewußtmachen eigenen Verhaltens: Ich-siege(I)-Du-siege(II)-Methode		- erzeugt Feindseligkeit - geringe Motivation - vermindert Verantwortungsgedühl - erzeugt Furcht u. Schuldgefühle - führt zu Rebellion, Trotz, Fügsamkeit usw.	- erfordert Zwang, Macht Autorität - hohe seelische Belastung - Kontrolle notwendig	evtl. unmittelbare Konfliktbewältigung	negative Folgen für das Kind und die Beziehung			
Bedürfnis-Konflikt-Situation	Argumente für wiss. Theorie	Gruppen können Entscheidungen treffen	Sieg-Niederlagelose Methode		- erhöhte Motivation - bessere Lösungen - keine Ressentiments	- wenig seelischer Aufwand - keine Gewalt - Grenzen der Methode	Konfliktlösung	Förderung gegenseitiger Zuneigung i. Problemlösefähigkeit des Kindes			

(b) Die Unhaltbarkeit der Handlungen und Einstellung ist nachzuweisen. Es wird dargetan, daß es in der Regel falsch ist, vom Kind anzunehmen, es sei uneinsichtig und rücksichtslos; daß das Senden von Du-Botschaften unwirksam ist, den langfristigen Zielen der positiven Beziehung entgegensteht und durch Abbau des Schülerelbstkonzeptes hohe Kosten verursacht. Es wird aufgezeigt, daß Konflikte ihren Ursprung in einem zu hohen Erfolgsniveau haben können: Die Lehrer erwarten zuviel Disziplin vom Kind. Eine Erschütterung des defekten Überzeugungssystems an Stellen, die durch eigene Unsicherheit nicht ohnehin schon schwankend sind, gibt die Möglichkeit, neue Meinungen aufzubauen und die Verhaltensänderung zu fundieren.

(c) Es folgt der Aufbau der wissenschaftlichen Theorie. Die notwendigen Begriffe werden vermittelt. Das Senden von Ich-Botschaften wird definiert, seine Wirksamkeit aufgewiesen: Es enthält keine negativen Bewertungen des Kindes, hat positive Wirkungen auf die Bereitschaft, sich zu ändern, fördert eine vertrauensvolle Atmosphäre. Es wird nachgewiesen, daß Kinder Partner sind und sich selbst steuern können. Der Anspruch, Kinder müßten sich immer nach den Vorstellungen der Lehrer richten, wird - wo nötig - herabgesetzt. Auch Schwierigkeiten und Grenzen der Methode werden deutlich gemacht.

5. Schritt: *Die diagnostische Erfassung der defizitären Komponenten.* Es ist zwar denkbar - aber nicht der Regelfall -, daß sämtliche aus dem Modell sich ergebenden Komponenten einer angezielten Lehrtätigkeit defizitär ausgeprägt sind. Stattdessen verfügt der einzelne Lehrer vermutlich über eine oder mehrere Soll-Komponenten - sei es im Handlungs-, sei es im Einstellungsbereich, über andere hingegen nicht. Entweder ist das Wissen um die Lehrziele vorhanden, nicht hingegen die Fähigkeit, das eigene Verhalten angemessen einzuschätzen; oder der (angehende) Lehrer verfügt über die Möglichkeit, sich angemessen zu verhalten, dennoch hält er es nicht für erstrebenswert, da er etwa die angenommenen Kosten (den Aufwand) scheut; oder aber, er glaubt nicht an die Wirksamkeit

der angebotenen Tätigkeit, da er andere für effektiver hält. Bei allen Lehrern gleichermaßen alle Komponenten in Angriff zu nehmen, würde einen unnötigen Aufwand verursachen. Bei einzelnen kann u.U. eine gezielte Beratung schnellere Veränderung bewirken als massive Einwirkungen an ungeeigneten Stellen. Voraussetzung ist die Konzeption einer diagnostischen Phase. Bei der durch das Rahmenmodell geforderten Vorgehensweise ergibt sich die Notwendigkeit der Entwicklung von diagnostischen Instrumenten (Test, Fragebogen, Interview, Beobachtung) zur Bereitstellung von Ausgangsinformationen für ein individuelles Eingreifen. Häufig wird es genügen, im Gespräch auf die einzelnen Komponenten zu achten, um relevante Informationen zu erlangen. In anderen Fällen kann man einfach Fragebögen erstellen. Und für die Erfassung der Fähigkeit, Handlungen ausführen zu können, ist eine Beobachtung des Verhaltens erforderlich.

#### B e i s p i e l

Am Lehrziel 'Senden von Ich-Botschaften' kann ein Test entwickelt werden, der die Fähigkeit erfaßt, die verschiedenen Formen von Du-Botschaften (Handlungsentwürfe der subjektiven Theorie) zu unterscheiden. Ein Beispiel für ein Test-Item wäre:

Lesen Sie die Situation, und geben Sie an, welche Art von Botschaft in der Äußerung des Lehrers vermittelt wird. Der Lehrer sagt zu Jungen, die im Pausenhof sehr laut Fangen spielen: "Ihr führt Euch aber wie die Wilden auf". Richtige Antwort wäre: beschimpfen oder lächerlich machen.

Nach diesen Schritten der inhaltlichen Ausgestaltung des Trainings folgt die Phase der formalen Festlegung der Trainingstechniken. Die Kenntnis der Struktur des Trainingsprozesses bzw. ihrer einzelnen Komponenten erleichtert die Methodewahl. Diese Phase besteht aus drei Schritten: die Identifikation der zu trainierenden Fähigkeiten; die Bestimmung der Lernart, die zur Erlangung der betreffenden Fähigkeit angesprochen werden muß; schließlich die Wahl der Trainingsmethode aufgrund der Eigenheiten der Lernarten.

6. Schritt: *Identifikation der zu trainierenden Fertigkeiten.* Es gilt nun, Fertigkeiten zu bestimmen, die bei der Beratung angesprochen werden. Vermutlich sind es die folgenden fünf Gruppen von Fertigkeiten, die sich aus dem Modell deduzieren lassen:

- Verfügen über Handlungsziele
- Diskrimination von Situationen
- Diskrimination von Handlungen
- aktives Beherrschen von Handlungen
- Verfügen über Einstellungen bzw. Erwartungen, bezogen auf
  - a) Situationen,
  - b) Handlungen,
  - c) das Kostenniveau,
  - d) das Erfolgsniveau.

Für das Erreichen des Trainingsziels ist das Beherrschen dieser Leistungen, bezogen sowohl auf den Bereich des Soll- als auch den Bereich des Ist-Verhaltens in den Komponenten, bei denen eine Diskrepanz zwischen Ist und Soll besteht, Voraussetzung.

#### B e i s p i e l

Tafel 5 enthält in der ersten Spalte die in einem Training anzusprechenden Fertigkeiten. In der zweiten Spalte sind die Zielleistungen näher beschrieben. Z.B. ist es notwendig, daß der Lehrer imstande ist, sowohl zwischen acht verschiedenen Formen von Du-Botschaften (aus der subjektiven Theorie) als auch zwischen Ich- und Du-Botschaften zu unterscheiden. Die dritte Spalte enthält stichwortartig einige mögliche Inhalte (Begriffe, Prinzipien, Verständnishilfen), die eine Beeinflussung der betreffenden Fertigkeiten erleichtern (z.B. kann das Identifizieren von Ich-Botschaften durch die Beachtung dreier Faktoren erleichtert werden).

7. Schritt: *Bestimmung der anzusprechenden Lernarten.* Der nächste Schritt muß eine Bestimmung der Lernarten leisten, die dem Erwerb der jeweiligen Fertigkeiten zugrunde liegen. Die Fähigkeit der Diskrimination zwischen verschiedenen Handlungen bzw. die Fertigkeit, Einzelfälle zu defi-

Tafel 5. ZU VERMITTELNDE FERTIGKEITEN (GORDON)

F e r t i g k e i t	Beschreibung der Zielleistungen	Beschreibung des Lerninhalts	Lernart	Beratungsverfahren
1. Verfügen über Handlungsziele	Anerkennung der Wichtigkeit fernere Ziele		Einstellungsänderung	-Zielexplication -Theorievermittlung -Diskussion
2. Unterscheidung zwischen Situationen	Es muß eine eindeutige Zuordnung von Einzelfällen zu den einzelnen Problemsituationen und zu Nicht-Problemen geleistet werden	-Prinzip der Problemeigentümerschaft -Erkennen, ob und wessen Bedürfnisbefriedigung beeinträchtigt ist -Erkennen von negativen Gefühlen -Wer leitet die Kommunikation ein?	-Begriffslernen -Einfühlung -Rollenübernahme	-sog. Diskriminationstraining -gruppendynamische Verfahren
3. Unterscheidung zwischen Handlungen (a)  (b)  (c)	-Es muß eine Zuordnung von Äußerungen zu den typischen 12 geleistet werden -Es muß zwischen aktivem Zuhören u. typischen 12, zwischen aktiven Zuhören und Nachplappern, -zwischen aktivem Zuhören und Manipulation unterschieden werden -Diskrimination zwischen 8 Arten von Du-Botschaften -Diskrimination zwischen Ich- u. Du-Botschaften -Diskrimination zwischen Methoden I, II und III	-Beschreibung der 12 Straßensperren -Echtheit -Verständnis -Reflektieren  -Prinzip der primären und sekundären Empfindungen -3 Komponenten von Ich-Botschaften	-Begriffslernen  -Begriffslernen -Fähigkeit z. Metakommunikation	sog. Diskriminationstraining
4. Aktives Beherrschen von Handlungen	Bei Vorgabe einer beliebigen (Konflikt- o. Nicht-Konflikt) Situation muß die adäquate Verhaltensweise gezeigt werden.	-Vorgabe von Situationen verschiedener Schwierigkeitsgrade und Variationsbreite -Handeln in verschiedenen Graden der Realitätsnähe	Verhaltenskonstruktion	-Microteaching -Modellernen -Selbststeuerung
5. Verfügen über Einstellungen, bezogen auf a) Situationen b) Handlungen c) Kostenniveau d) Erfolgsniveau	Statt der alten Erwartungen und Einstellungen werden die gewünschten gezeigt	-Überzeugungsgründe -Argumente -Beispiele	Wissens- u. Erlebnisänderung	a) verbale Instruktion Rollenspiel b) verbale Instruktion gruppendynamische Verfahren c) verbale Instruktion Rollenspiel d) Verfahren der Selbststeuerung

nierten Begriffen zuzuordnen, setzt das Lernen dieser Begriffe voraus. Dem Verfügen über Erwartungen liegen andere Lernarten zugrunde. Sie setzen Wissens- und Erlebnisänderungen voraus. Das aktive Beherrschen von Handlungen erfordert die Konstruktion von Verhalten.

### B e i s p i e l

Das Ziel, zwischen verschiedenen Arten von Du-Botschaften zu diskriminieren, um das eigene Verhalten klassifizieren zu können (3b auf Tafel 5), ist über das Begriffslernen (Spalte 4) zu erreichen. Das gleiche gilt für die Unterscheidung von Ich- und Du-Botschaften. Auch Situationen müssen unterschieden werden können. Z.B. sind Situationen, in denen das Problem beim Kind liegt, zu trennen von jenen, in denen das Problem beim Lehrer liegt. Dazu ist es notwendig zu erkennen, ob und wessen Bedürfnisbefriedigung beeinträchtigt ist. Diese Fertigkeit setzt das Lernen der Definitionen voraus, erfordert aber auch Einfühlung und die Fähigkeit zur Rollenübernahme.

8. Schritt: *Wahl der Trainingsmethode.* Als letzter Schritt hat die Wahl des Trainingsverfahrens zu erfolgen. Als Ergebnis der geleisteten Vorarbeit ist diese Wahl nicht mehr willkürlich, sondern kann rational begründet erfolgen. Je nach Art der anzusprechenden Fertigkeit bzw. der ihr zugrunde liegenden Lernart können angemessene Trainingsverfahren zur Anwendung kommen. Es gelingt nicht, für jede zu trainierende Einzelkomponente eine eigens darauf zugeschnittene Trainingsmethode zu identifizieren. Einzelne Fertigkeiten bedingen den Einsatz eines kombinierten Verfahrens. So können die Diskriminationen von Reaktionen zwar mit Hilfe des sog. Diskriminationstrainings geleistet werden. Die Diskrimination von Situationen erfordert jedoch darüber hinaus auch gruppenspezifische Verfahren. Für das aktive Beherrschen von Handlungen bietet sich der Einsatz bewährter Verfahren des Microteaching und des Modellelehrens an. Für den Erwerb verschiedener Erwartungen sind Verfahren der verbalen Instruktion und des Rollenspiels vorzusehen, außerdem gruppenspezifische Verfahren und Verfahren der Selbststeuerung. Tafel 5 enthält für das vorlie-

gende Beispiel in der letzten Spalte einige unmittelbare Schlußfolgerungen.

Diese Analyse führt nicht zu einer erschöpfenden Auswahl von Methoden und ihrer Zuordnung zu Trainingsinhalten. Die Berücksichtigung von Handlungstheorien ist für die Gestaltung von Lehrprozessen notwendig, aber nicht hinreichend. Verfahren des Lehrertrainings müssen ständig weiterentwickelt und verfeinert werden. Dabei ist es u.a. unumgänglich, die sich schnell entwickelnden Techniken der Klinischen Psychologie miteinzubeziehen. Aus deren Repertoire an Verfahren der Verhaltensänderung kann sich die Lehrerbildung gezielt anregen lassen. Erfolgversprechend dürfte es beispielsweise sein, Lehrer durch die Anregung von Selbstgesprächen sich selbst verstärken zu lassen oder ihr Erfolgsniveau zu senken. Beim Modellehren müßte das Modell sein Verhalten verbal kommentieren, um dem Beobachter die Möglichkeit der Eigensteuerung zu erleichtern.

#### 4. Das Ergebnis

Eine Realisierung des vorgeschlagenen Weges hat weitreichende Umgestaltungen herkömmlicher Vorgehensweisen von Lehrer- und Erziehertrainingsprogrammen zur Folge. Sie führt auch zu einem Überdenken der Lehrerbildung insgesamt. Abschließend und zusammenfassend soll die Fruchtbarkeit des Ansatzes erörtert werden. Diese Erörterung erfolgt anhand der im ersten Abschnitt erstellten sechs Kriterien, an denen ein Rahmenmodell gemessen werden soll.

(1) Das Training ist *psychologisch begründet*. Es fußt auf einer kognitiven Theorie der Handlungsentstehung, die sich auf dem Entwicklungsstand der neueren psychologischen Theorienbildung befindet, bestehende Tendenzen aufgreift und zu einem geschlossenen und praktikablen System von aufeinander bezogenen Aussagen führt. Das Modell kann herangezogen werden, um Trainingsverfahren zu optimieren. Denn deskriptive Theorien

sind eine wesentliche Komponente bei der Instruktionsoptimierung (ATKINSON 1973). Die Zeiten, in denen die willkürliche Wahl von Trainingsvorschlägen als pragmatische Antworten auf defizitäre Ausbildungssituationen in der Lehrerbildung entschuldigt werden konnten, sind vorbei (vgl. SIGNER 1977). Es geht nicht an, mit Einfallsreichtum in der Gestaltung von Trainingstechniken, Kombinationsgabe bei der Zusammensetzung von Trainingselementen oder Formulierungslust bei der Ausmalung wünschenswerter Lehrer- und Schülereigenschaften den Mangel an einer übergreifenden Konzeption zu verdecken. Zukünftige Forschung muß es sich gefallen lassen, danach beurteilt zu werden, inwieweit sie bei der Konzeption der experimentellen Treatments auf fundierte theoretische Modellvorstellungen zurückgreift. Zu fordern ist ein experimentelles Vorgehen mit mindestens zwei Gruppen. Überflüssig erscheint bei dem heutigen Stand der Forschung die Verwendung reiner Kontrollgruppen (Wartegruppen). Die prinzipielle Effektivität von Methoden kann als erwiesen gelten. Vielmehr ist es notwendig, Vergleiche zwischen an einer Theorie orientierten Treatments vorzunehmen, um zu einer gezielten Optimierung des Trainings zu gelangen. Die Messung von Trainingseffekten darf sich nicht auf 'trainingsnahe' Variablen beschränken. Sie muß ökologisch valide sein. Die Feststellung der subjektiven Zufriedenheit der beteiligten Lehrer ist offensichtlich nicht ausreichend. Vielmehr sind Indikatoren für die zuvor festgelegten Lehrziele in der Klasse zu beobachten sowie relevante Einstellungen zu messen. Auf das letzte und endgültige Kriterium - die Feststellung von Schüleränderungen als Effekte des Lehrertrainings - kann verzichtet werden, wenn die Forderung erfüllt ist, als Lehrziele Verhaltensweisen zu wählen, deren Wirksamkeit als gesichert gelten kann.

(2) Das vorgeschlagene Vorgehen führt zu einer fundierten

*Integration verschiedener Trainingsverfahren.* Die übliche freie Kombination von Methoden muß als überholt bezeichnet werden; bestimmten, genau definierten Teilmengen des Curriculums können spezifische Trainingsverfahren zugeordnet werden. Trainingsinhalte und Trainingsmethoden sind aufeinander abge-

stimmt. Die Arbeit von THIELE (1977) ist ein erster empirischer Ansatz in diese Richtung.

(3) Lehrertraining kann *individualisiert* werden. Verfahren können gezielt entwickelt und je nach individueller Notwendigkeit eingesetzt werden. Das Vorgehen führt zu größerer Effektivität und Ökonomie. Voraussetzung dafür ist eine diagnostische Erfassung der relevanten kognitiven Konstrukte. Zukünftige Forschung wird auch daran zu messen sein, inwieweit sie in ihren Designs die interindividuelle Variable berücksichtigt. "Human factors make a difference" (PECK & TUCKER 1973, 964). Unumgänglich ist es, die Messung von Effekten spezifischer Trainingsangebote auf diagnostizierbare Untergruppen von Trainierenden im Untersuchungsplan vorzusehen. Der Rückgriff auf theoretische Modelle erlaubt dabei die systematische Identifizierung von lehrzielorientierten individuellen Voraussetzungen.

(4) Wesentlicher Teil des Trainings ist die Berücksichtigung der kognitiven Konstrukte des Lehrers als eine Bedingung der Veränderung seiner Handlungen. Training bedeutet die *Vermittlung der für die Selbststeuerung notwendigen Einsichten*. Es erweitert, differenziert und organisiert vorhandenes Wissen neu (WEINERT 1977).

Training ist nicht ein Prozeß einseitigen Vermittelns, sondern des Austausches zwischen der subjektiven Theorie des Lehrers und den wissenschaftlichen Theorien des Trainings. Beim Prozeß der Generalisierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen ist zulässige Ausdehnung von willkürlicher subjektiver Plausibilität nicht immer zu trennen. So kann es auch, wie HECKHAUSEN (1976) meint, zu einer Rückwirkung der subjektiven Verhaltenstheorien auf verrannte wissenschaftliche Überzeugungen kommen, zu einem vollen Austausch der beiden Systeme.

Das Konzept der Konfrontation von subjektiver mit wissenschaftlicher Theorie macht es möglich, den Aspekt der *Angst* in Lehrertrainingsprogrammen (HEPKE 1977) theoretisch faßbar zu machen. Der Lehrer kann bereits vor dem Training Angst empfinden, wenn er in der Klasse unsicher ist: Hauptursache ist das

Mißverhältnis zwischen Erfolgsniveau und den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen der ihm zur Verfügung stehenden Handlungsentwürfe (freedom of movement; ROTTER 1972). Der Lehrer weiß etwa , daß seine Maßnahmen, Schüler zu disziplinieren, wirkungslos sind, ohne daß er effektive Methoden kennt, das für ihn wichtige Ziel der relativen Ruhe im Klassenzimmer zu erreichen. Im Training entsteht Angst dann, wenn vordem (unter sich und mit dem Verhalten) als konsistent erlebte Kognitionen nunmehr als inkongruent oder inkonsistent erlebt werden. So entsteht Angst, wenn dem Lehrer deutlich wird: 'Was Du machst, ist doch autoritär'. Die Einschätzung der eigenen Handlung entspricht nicht mehr der Selbsteinschätzung. Diese Selbstkonfrontationsangst ist nur ein Beispiel; Angst entsteht auch, wenn der Lehrer das Ungenügen seiner Handlungen begreift ("Vorschläge machen, hat negative Wirkungen auf das Selbstkonzept des Schülers, weil es ihm signalisiert, daß Du ihm nicht zutraust, die Lösung selbst zu finden"). Oder wenn er erfährt, daß das von ihm angestrebte Unterrichtsziel nicht erstrebenswert ist. Immer dann, wenn das Einstellungsgefüge aufgebrochen wird, kann Angst und Unsicherheit entstehen. KAMINSKI (1977) beschreibt die Reaktion des Studierenden, der seine subjektiven Handlungsräume abrupt durch Konfrontation mit neuartigen Perspektiven entzogen bekommt, mit dem Konzept des 'Trauerns' - Trauer als Reaktion auf den Verlust von positiv valenzhaltigen Handlungsraumkomponenten. Sofern das Ausmaß der ausgelösten Angst gering ist, kann es sich für eine Veränderung positiv auswirken. Ein hoher Angstgrad ist allerdings für das Neulernen von Verhaltensweisen hinderlich. Lehrertraining darf daher kein Vorgehen einseitiger Kommunikation sein. Argumente dürfen nicht dazu benutzt werden, "um 'Behauptungen des Partners systematisch zu widersprechen oder zu widerlegen' ... Vielmehr ist der Dialog als 'kritischer' zu konstituieren, um Behauptungen des Partners (argumentativ) zu testen und zu überprüfen sowie die eigenen Behauptungen zu dem gleichen Zweck freizugeben" (GROEBEN & SCHEELE 1977, 176). Damit kein falscher Konsens zustande kommt, sind nicht zuletzt Einzelsitzungen mit Lehrern notwendig, um den kognitiven Austausch herbeizuführen.

BROPHY & GOOD (1974) registrierten das Verhalten von Lehrern verschiedenen Schülern gegenüber und brachten es mit den Lehrern anschließend einzeln zur Sprache, indem sie die Angemessenheit des Verhaltens diskutierten. Teilweise konnten sie über erwünschte Änderungen berichten.

(5) *Verschiedenen Trainingszielen* werden je nach der Art der zugehörigen Komponenten *unterschiedliche Trainingsmethoden* zugeordnet. Nicht alle Ziele in der Lehrerbildung erfordern eine Umgestaltung der (oder von Teilen der) subjektiven Theorie. Viele zu vermittelnden Handlungen (etwa im fachdidaktischen Bereich) treffen nicht auf Vorwissen, Meinungen und subjektive Überzeugungen. Sie brauchen darin nicht eingebettet zu werden. Und die wissenschaftliche Theorie besteht häufig aus einfachen Handlungsentwürfen, die ohne Widerstand übernommen werden. Dabei ist es eine Frage der Schwierigkeit dieser Handlungsentwürfe für den Lehrer, ob eine Vermittlung mit Hilfe von Instruktionen und Begriffslernen ausreicht oder ob zusätzliche Übung und Beobachtungslernen erforderlich sind. Ist das Verständnis der Handlungsanweisungen und der Begriffe, die für die Ausführung eines Handlungsentwurfs notwendig sind, gegeben (bei sehr speziellen Verhaltenszielen), so kann sich die Beratung auf ein reines Übungstraining beschränken.

(6) Das vorgeschlagene Rahmenmodell zeigt einen Weg zur *Integration verschiedener Blöcke der Lehrerbildung*. Dezierte Handlungsanweisungen an Hochschullehrer können gefunden werden. Vermittelt werden müssen Klassifikationssysteme von Lehrerverhaltensweisen und die subjektiven Theorien von Lehrern in ihren verschiedenen Komponenten. Zu vermitteln sind weiter wissenschaftliche Theorien, bezogen auf vorgegebene Zieldimensionen. Auch hier muß neben der Vermittlung von Handlungsanweisungen (z.B.: Verwende die entdeckende Lehrmethode) das erforderliche Hintergrundwissen gemäß den Modellkomponenten vermittelt werden. Die Suche nach 'relevanten' entwicklungspsychologischen, sozial- und differentialpsychologischen Theorien, Konzepten und Befunden kann fokussiert

und gerichtet ablaufen. Zieldiskussion, Praxis und Wissensvermittlung können integriert und aufeinander bezogen werden.

Das Rahmenmodell ermöglicht es, die Forderung, Theorie in der Lehrerausbildung müsse grundsätzlich - mehr oder weniger direkt - auf die künftige Berufspraxis des Lehrers bezogen sein (KLAFKI 1976), zu konkretisieren. Es ermöglicht eine Neukonzeption der Lehrerbildung, die - durch wissenschaftlich begleitete Modellversuche abgesichert - das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, zwischen Kompetenz und Performanz, zwischen Wissen und Handeln, zwischen Einstellung und Verhalten systematisch beschreiben kann.

## L i t e r a t u r

- ALISCH, L.M. & RÖSSNER, L., Grundlagen einer generellen Verhaltenstheorie. München: Reinhardt, 1977.
- ALLEN, D.W. & RYAN, K., Microteaching. Reading, Mass.: Addison-Wesley 1969.
- AMELANG, M., Welche Bedeutung besitzt die psychologische Lernforschung für das kognitive Lernen im Unterricht? In: H. NICKEL & E. LANGHORST (Hg.), Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Stuttgart: Klett 1973, S. 47 - 60.
- ATKINSON, R.C., Entwurf einer Theorie des Lehrens. In: B. ROLLETT & K. WELTNER (Hg.), Fortschritte und Ergebnisse der Bildungstechnologie 2. München: Ehrenwirth 1973, S. 58 - 75.
- AUSUBEL, D.P., Psychologie des Unterrichts 1 und 2. Weinheim: Beltz 1974.
- BASTINE, R., Auf dem Wege zu einer integrierten Psychotherapie. Psychologie heute, 1975, 7, 53 - 58.
- BECKER, G., Auf dem Weg zu einer Taxonomie des Lehrverhaltens. Unterrichtswissenschaft, 1975, 4, 35 - 54.
- BORG, W., The minicourse as a vehicle of changing teacher behavior: A three-year follow up. Journal of Educational Psychology, 1972, 63, 572 - 579.
- BOWERS, K.S., Situationism in psychology: An analysis and critique. Psychological Review, 1973, 80, 307 - 336.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L., Teacher-student relationships. Causes and consequences. New York: Harper 1974.
- CLOETTA, B., DANN, H.D., HELMREICH, R. u.a., Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 1973, 19, 920 - 941.
- DeCHARMS, R., Personal causation. New York: Academic Press 1968.
- DENEMARK, G.W. & MACDONALD, J.B., Preservice and in-service education of teachers. Review of Educational Research, 1967, 37, 233 - 247.
- EIGLER, G., JUDITH, H., KÜNZEL, M. & SCHÖNWÄLDER, A., Grundkurs Lehren und Lernen. 2. A. Weinheim: Beltz 1975.
- FISHBEIN, M., Attitude and the prediction of behavior. In: M. FISHBEIN (Ed.), Readings in attitude theory and measurement. New York: Wiley 1967, S. 477 - 492.
- FITTKAU, B., Notwendigkeit und Möglichkeiten von Kommunikations- und Verhaltenstraining für Lehrer und Erzieher. In: B. FITTKAU, H.-M. MÜLLER-WOLF & F. SCHULZ von THUN (Hg.), Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Pullach: Dokumentation, UTB, 1974, S. 15 - 55.
- GAGE, N.L., Teacher effectiveness and teacher education. The search for a scientific basis. Palo Alto: Pacific Books 1972.
- GAGNÉ, R., Die Bedingungen des menschlichen Lernens. 3. A. Hannover: Schroedel 1973.

- GLASER, R., Components of a psychology of instruction: Toward a science of design. *Review of Educational Research*, 1976, 46, 1 - 24.
- GORDON, Th., Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern. Hamburg: Hoffmann & Campe 1972.
- GORDON, Th., Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg: Hoffmann & Campe 1977.
- GRELL, J., Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim: Beltz 1974.
- GROEBEN, N. & SCHEELE, B., Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff 1977.
- HACKER, W., Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1973.
- HANKE, U., Microteaching in der Sportlehrerausbildung. Zwischenbericht an das Bundesinstitut für Sportwissenschaft Köln. Unveröff. Manuskript. Heidelberg, 1975.
- HECKHAUSEN, H., Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. *Psychologische Rundschau*, 1976, 27, 1 - 11.
- HECKHAUSEN, H., Motivation. Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau*, 1977, 28, 175 - 189.
- HEPKE, M., Lehrertraining, theoretisch begründet? Vortrag, gehalten auf der 19. Tagung der Experimentell Arbeitenden Psychologen. Konstanz, 27. - 30. 3. 1977. Unveröff. Manuskript.
- HOFER, M., Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung. 3. A. Weinheim: Beltz 1974.
- HOFER, M., Instruktion. In: Th. HERRMANN, P.R. HOFSTÄTTER, H.P. HUBER & F.E. WEINERT (Hg.), *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*. München: Kösel 1977, S. 202 - 213.
- HOFER, M. & DOBRICK, M., Die Rolle der Fremdattribuierung von Ursachen in der Handlungssteuerung bei Lehrern: In: D. GÖRLITZ, W.U. MEYER & B. WEINER (Hg.), *Bielefelder Symposium über Attribution*. Stuttgart: Klett 1978, S. 51 - 63.
- HUNT, D.E., Teacher's adaptation: 'Reading' and 'flexing' to students. *Journal of Teacher Education*, 1976, 27, 268 - 275 (a).
- HUNT, D.E., Teachers are psychologists, too: On the application of psychology to education. *Canadian Psychological Review*, 1976, 17, 210 - 218 (b).
- KAKUSKA, R., Neurotiker sucht Gleichgesinnte. *Psychologie heute*, 1977, 9, 80 - 81.
- KAMINSKI, G., Studieren als Handeln und als Trauern. In: U. LAUCKEN & A. SCHICK (Hg.), *Didaktik der Psychologie*. Stuttgart: Klett 1977, S. 50 - 76.

- KLAFKI, W., Lehrerausbildung - Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In: L. ROTH (Hg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth 1976, S. 267 - 276.
- KLAUER, K.J., Revision des Erziehungsbegriffs. Grundlage einer empirisch-rationalen Pädagogik. Düsseldorf: Schwann 1973.
- KOCH, J.-J., Lehrer - Studium und Beruf. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1972.
- KRUMM, H.J., Die internationale Adaptation der 'Minicourses' für die Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 1972, 18, 759 - 766.
- LAUCKEN, U., Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett 1974.
- LAUCKEN, U., Psychologisches Wissen und ... z.B. Curriculum-Konstruktion. In: U. LAUCKEN & A. SCHICK (Hg.), Didaktik der Psychologie. Stuttgart: Klett 1977, S. 77 - 163.
- LÖFFLER, R., Zur lerntheoretischen Basis des Minicourse-Modells. Unterrichtswissenschaft, 1974, 2, 62 - 68.
- LUTZ, H. & RONELLENFITSCH, W., Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1971.
- MERRILL, M.D., Instructional designs in teacher training. In: M.D. MERRILL (Ed.), Instructional designs: Readings. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1971, 55 - 66.
- MILLER, G., GALANTER, E. & PRIBRAM, K.H., Strategien des Handelns. Stuttgart: Klett 1973 (amer. Original 1960).
- MINSEL, W.R. & MINSEL, B., Verhaltenstraining für Pädagogen. Kritische Auseinandersetzung mit den Trainingsvorschlägen von A. und R. Tausch. In: H. HAHN (Hg.), Zur Berufseinführung der Lehrer. Kiel, 1973, S. 55 - 68.
- MISCHEL, W., Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review, 1973, 80, 252 - 283.
- MISCHKE, W., Änderung des Lehrerverhaltens als selbstgesteuerte Erfahrungsbildung. In: H. NEBER, A.C. WAGNER, & W. EINSIEDLER (Hg.), Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim: Beltz 1978, S. 109 - 125.
- MÜLLER-WOLF, H.M., Lehrertraining in sozialem und affektivem Verhalten. In: B. FITTKAU u.a. (Hg.), Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Pullach: Dokumentation, UTB, 1974, S. 77 - 106.
- PATTERSON, G.R., Behavioral intervention and procedures in the classroom and in the home. In: A.E. BERGIN & S.L. GARFIELD (Eds.), Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis. New York: Wiley 1971, S. 751 - 775.
- PECK, R.F. & TUCKER, J.A., Research on teacher education: In: R.M.W. TRAVERS (Ed.), Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally 1973, S. 940 - 978.

- PRIM, R. & TILMAN, H., Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973.
- RHEINBERG, F., Zeitstabilität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistung in der Sicht des Lehrers. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1975, 7, 180 - 194.
- ROSENSHINE, B. & MARTIN, M., Teacher education and teaching behavior: Comments on the state-of-the-research. Educational Researcher, 1974, 3, 7, 11 - 12.
- ROTTER, J.B., An introduction to social learning theory. In: J.B. ROTTER, D.E. CHANCE & E.J. PHARES (Eds.), Application of a social learning theory of personality. New York: Holt, 1972, S. 1 - 42.
- RUMPF, H., 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig: Westermann 1966.
- SCHELLER, R. & HEIL, F.E., Beratung. In: Th. HERRMANN u.a. (Hg.), Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München: Kösel 1977, S. 74 - 85.
- SEMMER, N., RIEGER, A. & GREIF, S., Verhaltenstraining für Betriebsräte. Psychologie heute, 1977, 1, 18 - 25.
- SHULMAN, L.S. & ELSTEIN, A.S., Studies in problem solving, judgment, and decision making: Implications for educational research. In: F.N. KERLINGER (Ed.), Review of research in education 3. Itasca: Peacock 1975, S. 3 - 42.
- SIGNER, R., Verhaltenstraining für Lehrer. Zur Kritik erziehungspsychologischer Trainingskonzepte und ihre Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz 1977.
- SOMMER, G., Hilfen zur Selbsthilfe. In: W. HORNSTEIN, R. BASTIN H. JUNKER & Ch. WULF (Hg.), Beratung in der Erziehung. Studienbegleitbrief 9. Weinheim: Beltz 1976, S. 37 - 63.
- TACKE, G. & HOFER, M., Behavioral changes in teachers as a function of student feedback: A case for the achievement motivation theory? Journal of School Psychology, 1979, 17, S.17
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A., Erziehungspsychologie. 6. A. Göttingen: Hogrefe 1971.
- THIBAUT, J.W. & KELLEY, H.H., The social psychology of groups. New York: Wiley 1959.
- THIELE, H., Ein Vergleich von drei Methoden zum Lehrerverhaltenstraining. Vortrag, gehalten auf der 24. Tagung AEPF in Saarbrücken, 24. - 26. 3. 1977. Unveröff. Manuskript.
- WAGNER, A. Changing <sup>teacher</sup> behavior: A comparison of microteaching and cognitive discrimination training. Journal of Educational Psychology, 1973, 64, 299 - 305.

- WAGNER, A., Ist Übung wirklich notwendig? Theoretische Überlegungen und experimentelle Ergebnisse zur Rolle des Diskriminationslernens bei Verhaltensveränderungen. In: W. ZIFREUND (Hg.), Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse Weinheim: Beltz 1976, S. 633 - 657.
- WEINER, B., Attributionstheoretische Analyse von Erwartung x Nutzen-Theorien. In: H.D. SCHMALT & W.U. MEYER (Hg.), Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart: Klett 1976, S. 81 - 100.
- WEINERT, F.E., Pädagogisch relevante Ergebnisse der neueren Lernforschung. In: W. SIERSLEBEN (Hg.), Lernen heute. Weinheim: Beltz 1969, S. 15 - 30.
- WEINERT, F.E., Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Verhaltenstheorien. In: W. ARNHOLD (Hg.), Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Bd. 2. Braunschweig: Westermann 1977, S. 7 - 34.
- WERBIK, H., Grundlagen einer Theorie sozialen Handelns. Teile I und II. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1976, 7, 248 - 261 und 310 - 326.
- WESTMEYER, H., Verhaltenstherapie: Anwendung von Verhaltenstheorien oder kontrollierte Praxis? In: P. GOTTWALD & Chr. KRAIKER (Hg.), Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie. Sonderheft I/1976 der 'Mitteilungen der GVT e.V.', 1976, 9 - 31.
- WITTRICK, M.C., Set applied to student teaching. Journal of Educational Psychology, 1962, 53, 175 - 180.
- WOODRUFF, A.D., Cognitive models of learning and instruction. In: L. SIEGEL (Ed.), Instruction. Some contemporary viewpoints. San Francisco: Chandler 1967, S. 55 - 98.
- ZINNECKER, J., Lehrer - Lehrerausbildung. In: Chr. WULF (Hg.), Wörterbuch der Erziehung. München: Piper 1974, S. 368 - 374.

