

Susanne Toepell

Lehrertrainigs im deutschen Sprachraum

Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe



Herbert Utz Verlag · München

Pädagogik



„Dieses Softcover wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.“

Zugl.: Diss., München, Univ., 2009

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2010

ISBN 978-3-8316-0954-3

Coverabbildung: © kristian sekulic – Fotolia.com

Printed in Germany
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	19
Tabellenverzeichnis	21
1 Einleitung	25
2 Trainingsverfahren für die Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum	29
2.1 Begriffsklärung	29
2.2 Klassifizierung der Trainingskonzeptionen	33
2.3 Gründe für die Entwicklung von Lehrertrainings aus historisch-erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Perspektive	35
2.4 Notwendigkeit der Integration von Lehrertrainings in die Lehrerbildung	36
3 Trainings in der Tradition der Humanistischen Psychologie und Kommunikationspsychologie	43
3.1 Grundzüge der Humanistischen Psychologie	43
3.2 Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, Persönlichkeits- und Verhaltenstheorie (C. Rogers)	44
3.2.1 Anthropologische und psychologische Grundannahmen	46
3.2.2 Persönlichkeitskonzept	47
3.2.3 Therapietheorie und Therapieprinzipien	49
3.3 Der Einfluss der Gesprächspsychotherapie und Erziehungspsychologie auf die Entwicklung von Lehrertrainings	52
3.4 Das Gordon-Lehrertraining (T. Gordon)	54
3.4.1 Theoretische Grundlagen und Entwicklung	55
3.4.2 Trainingsziele und Kursgestaltung	57
3.4.3 Möglichkeiten und Grenzen des Gordon-Lehrertrainings	66
3.5 Das Erfahrungstraining nach Tausch (A.-M. Tausch & R. Tausch)	69

3.5.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	70
3.5.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	73
3.5.3	Trendwende in den 1970er Jahren – Auswirkungen auf das Erfahrungstraining	79
3.6	Weiterentwicklungen des Erfahrungstrainings nach Tausch in den 1970er und 1980er Jahren	81
3.6.1	Das Verhaltenstraining (B. Fittkau)	84
3.6.2	Das Lehrerverhaltenstraining (P. Rochovansky)	85
3.6.3	Das Integrative Lehrertraining (R. Signer)	86
3.6.4	Allgemeines Basistraining für Lehrer und Erzieher (H. Nickel) ...	89
3.6.5	Kommunikationstraining zur Erweiterung sozialer Handlungskompetenzen (M. Petersen & S. Lagrèze)	91
3.6.6	Das Integrativ-systemische Lehrertraining (T. Fleischer)	94
3.7	Neuere Trainings in der Tradition der Humanistischen Psychologie	95
3.7.1	Lehrertraining zur Förderung der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit bei der Präsentation von Lerninhalten (M. Eisenhofer)	95
3.7.1.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	96
3.7.1.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	98
3.7.1.3	Kritische Würdigung	99
3.7.2	Training kommunikativer Kompetenzen (D. Heckt)	100
3.7.2.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	100
3.7.2.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	103
3.7.2.3	Kritische Würdigung	104
3.8	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	104
4	Lehrertrainings in der Tradition des Microteaching und verwandte Verfahren	107
4.1	Microteaching – Gründe für die Entwicklung dieses Verfahrens aus historisch erziehungswissenschaftlicher Perspektive	107
4.1.1	Unzufriedenheit mit der traditionellen Lehrerbildung	107
4.1.2	Bestrebungen zur Reformierung und Demokratisierung der Hochschullehre	109
4.1.3	Neubebelung des empirisch-analytischen Forschungsansatzes	110

4.1.4	Einführung der Video- und Fernsehtechnik in die Hochschullehre	III
4.2	Microteaching: Definition und theoretische Grundlagen	112
4.2.1	Was ist >Microteaching<?	112
4.2.2	Theoretische Grundlagen der Microteaching-Methode	117
4.3	Ansätze zur Auswahl von Lehrfertigkeiten (teaching skills)	119
4.3.1	Pragmatische Ansätze	119
4.3.2	Flanders Ansatz zur Auswahl von Lehrfertigkeiten	120
4.3.3	Individualisierte Ansätze	121
4.3.4	Didaktisch orientierte Ansätze	122
4.3.5	Die Situationsabhängigkeit unterrichtlicher Fertigkeiten und die Grenzen des Microteaching	123
4.4	Ursprung und Entwicklung des Microteaching in den USA und in Deutschland	124
4.4.1	Ursprünge des Microteaching in den USA	124
4.4.2	Ursprünge des Microteaching in Deutschland	125
4.5	Methodische Vorgehensweise bei einer Microteaching-Einheit ...	127
4.6	Das Microteaching-Verfahren im deutschen Sprachraum – Meilensteine der Entwicklung	130
4.6.1	Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren (W. Zifreund)	130
4.6.1.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	131
4.6.1.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	131
4.6.2	Unterschiede zwischen der in Tübingen und der in Stanford entwickelten Microteaching-Konzeption	132
4.7	Varianten des Microteaching-Verfahrens	134
4.7.1	Minicourses	135
4.7.2	Micro-Class	138
4.7.3	Microcounseling	139
4.7.4	Simulationstechniken	140
4.7.4.1	Simulated Social Skill Training (SSST)	140
4.7.4.2	Simulationsmodelle	141
4.7.4.3	Die Simulator-Technik	142
4.8	Weiterentwicklungen des ursprünglichen Microteaching im deutschen Sprachraum – Darstellung ausgewählter Beispiele	143

4.8.1	Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht (H. G. Klinzing)	144
4.8.1.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	145
4.8.1.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	146
4.8.2	Situatives Lehrtraining (G. E. Becker)	151
4.8.2.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	152
4.8.2.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	153
4.8.2.3	Kursgestaltung	154
4.8.2.4	Kritische Würdigung	155
4.8.3	Training methodisch-didaktischer Lehrverhaltensweisen (W. Pallasch & V. Strehlow)	156
4.8.3.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	157
4.8.3.2	Trainingsziele	158
4.8.3.3	Kursgestaltung	159
4.8.3.4	Kritische Würdigung	160
4.8.4	Training zum pädagogischen Selbstkonzept (W. Pallasch & V. Strehlow)	161
4.8.4.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	161
4.8.4.2	Trainingsziele	163
4.8.4.3	Kursgestaltung	164
4.8.4.4	Kritische Würdigung	166
4.8.5	Lehrverhaltenstraining, Interaktions- und Kommunikations-training: Interagieren als Experimentieren, Training von Präsentationstechniken (H. G. Klinzing)	167
4.8.5.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	168
4.8.5.2	Trainingsziele	169
4.8.5.3	Trainingsmethoden und Kursgestaltung	170
4.8.5.4	Kritische Würdigung	171
4.8.6	Lehrverhaltenstraining. Training der Beobachtungs- und Interpretationsfähigkeit nichtverbaler Zeichen und Signale in der Mimik; Training nichtverbaler Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit (H. G. Klinzing)	171
4.8.6.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	172
4.8.6.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	173
4.8.6.3	Kritische Würdigung	173

4.9	Andere Weiterentwicklungen des Microteaching im deutschen Sprachraum	174
4.9.1	Lehrverhaltenstraining (B. Voß)	174
4.9.2	Lehrerverhaltenstraining (R. Schlein)	175
4.9.3	Lehrtraining zur Erweiterung und Differenzierung didaktisch-methodischer Handlungskompetenzen (F. Weil & E. Rausch)	176
4.9.4	Training zum Lehrverhalten – Handeln, Wahrnehmen, Nachdenken, Planen (B. Krapf)	178
4.9.4.1	Kritische Würdigung	179
4.9.5	Berufszentrierte Selbsterfahrungstraining (R. Brunner)	179
4.9.5.1	Kritische Würdigung	180
4.9.6	Lehr-Labor-Training und Training des Frageverhaltens (W. Langthaler & H. Schneider)	181
4.9.7	Lehrerverhaltenstraining (N. Rückriem)	181
4.9.8	Microteaching innerhalb der Fachdidaktik	182
4.10	Möglichkeiten und Grenzen des Microteaching	183
4.11	Das wechselnde Interesse an Microteaching von 1968 bis heute ...	185
5	Lehrertrainings in der Tradition der Verhaltens-modifikation	189
5.1	Begriffsbestimmung – Verhaltenstherapie und Verhaltens-modifikation	189
5.2	Ziele und Methoden verhaltensmodifikatorischer Trainings	191
5.2.1	Diskriminationstraining	192
5.2.2	Methoden des Modell-Lernens	193
5.2.3	Instruktion und Demonstration	194
5.2.4	Methoden der Selbstkontrolle	194
5.2.5	Feedback	196
5.2.6	Methoden des operanten Konditionierens	196
5.2.7	Methoden des klassischen Konditionierens	197
5.3	Lehrertrainings mit traditionell verhaltensmodifikatorischer Ausrichtung	198
5.3.1	Ein verhaltenstherapeutisch orientiertes Lehrertrainings-programm (H. Wetzel)	199
5.3.1.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	200
5.3.1.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	200

5.3.1.3	Kritische Würdigung	203
5.3.2	Kooperatives Training von Studierenden und Lehrern in Pädagogischer Verhaltensmodifikation (P. Jehle)	203
5.3.2.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	204
5.3.2.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	204
5.3.2.3	Kritische Würdigung	207
5.4	Lehrertrainings in der Tradition des Münchener Trainingsmodells	207
5.4.1	Das Münchener Trainingsmodell (P. Innerhofer)	207
5.4.1.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	207
5.4.1.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	208
5.4.2	Lehrertraining zum Umgang mit erziehungsschwierigen und verhaltensauffälligen Schülern (O. Speck, P. Gottwald, N. Havers & P. Innerhofer)	209
5.4.2.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	210
5.4.2.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	210
5.4.3	Drei Trainingsblöcke für Studenten und Lehrer (N. Havers & P. Innerhofer)	212
5.4.3.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	212
5.4.3.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	213
5.4.4	Das Münchener Lehrertraining für Lehramtsstudierende und Referendare (N. Havers)	217
5.4.4.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	217
5.4.4.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	219
5.4.5	Das Münchener Lehrertraining für Referendare (N. Havers)	221
5.4.6	Problemorientiertes Lehrertraining (W. Mutzeck)	222
5.4.6.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	223
5.4.6.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	223
5.4.7	Trainingskonzept zur Modifikation Subjektiver Theorien (W. Mutzeck)	225
5.4.8	Kritische Würdigung der Lehrertrainings in der Tradition des Münchener Trainingsmodells	226
5.5	Lehrertrainings in der Tradition der kognitiven Verhaltens- therapie	228
5.5.1	Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) (R. Hinsch & U. Pfingsten)	230

5.5.1.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	230
5.5.1.2	Kritische Würdigung	237
5.5.2	Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK) für zukünftige Pädagogen (B. Jürgens)	238
5.5.2.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	239
5.5.2.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	239
5.5.2.3	Kritische Würdigung	242
5.5.3	Gewalt in der Schule – Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten (R. Hinsch & B. Ueberschär)	242
5.5.3.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	243
5.5.3.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	243
5.5.3.3	Kritische Würdigung	246
5.6	Andere verhaltenstherapeutische Trainings	247
5.6.1	Kommunikation als Verhaltenstraining (A. Wagner-Link)	247
5.6.2	Spezielle Trainings im Bereich der Sonderpädagogik	248
5.6.2.1	Kritische Würdigung	250
6	Lehrertrainings in der Tradition der Kognitionspsychologie	251
6.1	Kognitive Therapiemodelle und Lehrertrainings	251
6.2	Kognitives Diskriminationstraining (A. Wagner)	252
6.2.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	253
6.2.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	254
6.2.3	Kritische Würdigung	254
6.3	Lehrertraining für Leistungsmotivationsförderung im Sportunterricht (G. Wessling-Lünnemann)	255
6.3.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	255
6.3.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	257
6.3.3	Kritische Würdigung	258
6.4	Kognitives Lehrtraining der Gesprächsführung im Unterricht (H. Thiele)	259
6.4.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	259
6.4.2	Trainingziele und Kursgestaltung	263
6.5	Das Theoriegeleitete Lehrtraining (R. Fricke & H. Thiele)	265
6.5.1	Kritische Würdigung	265

6.6	Konstanzer Trainingsmodell (KTM) (K.-C. Tennstädt et al.) und Konstanzer Trainingsmodell kompakt (KTM kompakt) (W. Humpert & H.-D. Dann)	266
6.6.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	267
6.6.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	270
6.6.3	Kritische Würdigung	273
6.7	Lehrertrainingskonzept zur Verbesserung pädagogischen Handelns (J. Mayr, F. Eder & W. Fartacek)	274
6.8	Modifikationskonzept zur Veränderung subjektiver Theorien (D. Wahl)	275
6.8.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	275
6.8.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	276
6.8.3	Kritische Würdigung	277
6.9	Trainingsverfahren zur Diagnose und Veränderung von Sportlehrerverhalten (G. Treutlein, H. Janalik & U. Hanke)	277
6.9.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	278
6.9.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	279
6.9.3	Kritische Würdigung	281
6.10	Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern (R. Schwarzer)	282
6.10.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	282
6.10.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	284
6.10.3	Kritische Würdigung	286
6.11	Lehrertraining – Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen (S. Schnebel)	287
6.11.1	Theoretischer Hintergrund und Entwicklung	287
6.11.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	288
6.11.3	Kritische Würdigung	289
6.12	Konstruktivistisches Lehrer-Trainingskonzept (J. Rißmann)	289
6.12.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	290
6.12.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	291
6.12.3	Kritische Würdigung	292
6.13	»So unterstütze ich meine Schüler beim Lernen lernen.« Ein Training für Lehrkräfte an Grundschulen (S. Hertel)	293
6.13.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	294
6.13.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	296

6.13.3	Kritische Würdigung	301
6.14	Möglichkeiten und Grenzen kognitionspsychologischer Lehrertrainings	302
7	Lehrertrainings in der DDR und das Konflikttraining von G. Krause	305
7.1	Entwicklung und Stellenwert von Lehrertrainings in der DDR ..	305
7.2	Training zur Bewältigung sozialer Konflikte (G. Krause)	307
7.2.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	308
7.2.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	309
7.2.3	Kritische Würdigung	310
8	Integrative Trainingsverfahren	313
8.1	Trainingsmodell zur Förderung von legasthenen Kinder (G. Lang)	314
8.1.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	315
8.1.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	315
8.1.3	Kritische Würdigung	316
8.2	Training zur Werterziehung (G. Müller-Fohrbrodt & E. Biehl) ..	317
8.2.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	317
8.2.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	318
8.2.3	Kritische Würdigung	320
8.3	Training zur konstruktiven Konfliktbearbeitung (G. Müller-Fohrbrodt)	321
8.3.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	321
8.3.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	323
8.3.3	Kritische Würdigung	325
8.4	Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression (I. Mayrhofer-Schällig)	326
8.4.1	Theoretische Grundlagen und Entwicklung	326
8.4.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	327
8.4.3	Kritische Würdigung	328
8.5	Pädagogisch-psychologisches Training für Studienreferendare (B. Meißner)	329
8.5.1	Theoretische Grundlage und Entwicklung	330
8.5.2	Trainingsziele und Kursgestaltung	330

Inhaltsverzeichnis

8.5.3	Kritische Würdigung	331
8.6	Der Trend zu integrativen Trainingsverfahren	331
9	Schlussbetrachtungen und Ausblick	333
	Literatur	339

1 Einleitung

Die Lehrerausbildung ist bis heute weitgehend gekennzeichnet durch eine Trennung von fachwissenschaftlichem Studium und der berufspraktischen Ausbildung, die vorwiegend nur im unmittelbaren Umgang mit der alltäglichen Berufspraxis des Lehrers¹ erfolgt. Seit Jahren zeigen zahlreiche empirische Untersuchungen (Beckmann 1971; Bohnsack 2000; Melchert 1985; Ulich 1996), dass Lehramtsstudenten und fertig ausgebildete Lehrer mit den pädagogischen und psychologischen Ausbildungsbestandteilen unzufrieden sind und die Praxisferne der Lehrerausbildung kritisieren. Insbesondere für Lehranfänger sind die Anforderungen in der schulischen Unterrichtssituation derart komplex und unüberschaubar, dass sie kaum in der Lage sind, das, was im Vorfeld theoretisch über das Unterrichten besprochen wurde, in der Bedrängnis der Unterrichtssituation zu realisieren (Zifreund 1983b; Bromme 1992; Carter 1990). »Das Reden über guten Unterricht macht noch nicht den guten Lehrer, wenn es auch eine notwendige Voraussetzung sein mag« (Kramis 1991).

Rein theoretische Formen der Wissensvermittlung reichen hier offensichtlich nicht aus. Stattdessen sollten zum Ausgleich dieses Defizits handlungsorientierte Ausbildungsbestandteile zur Optimierung von Unterrichtsverhalten und praxisnahen Verbesserung von sozialer Handlungs- und Kommunikationskompetenz angeboten werden. Auch die internationale Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) machte die Ausbildungsdefizite des Lehrpersonals in Deutschland erkennbar.

Damit ist die Lehrerausbildung ein wichtiger Ansatzpunkt für Innovationen. Sie muss sich nach der Meinung vieler Experten stärker an der Unterrichtspraxis orientieren, damit sich Lehrkräfte nicht als verhinderte Fachwissenschaftler verstehen, sondern als pädagogisch professionelle Bil-

¹ Die genannte männliche Form impliziert auch die weibliche Form. Aus Platzgründen und der einfacheren Lesbarkeit wegen wird darauf verzichtet, sowohl die weibliche als auch die männliche Form aufzuführen.

dungsvermittler. Einige wenige Hochschulen im deutschen Sprachraum sind aus den genannten Gründen dazu übergegangen, die traditionellen Lehrveranstaltungen für Lehrer durch praxisorientierte Lehrertrainings zu ergänzen.

Mit dem Begriff *Lehrertraining* ist eine intensive, zielgerichtete und unter Anwendung spezifischer Methoden vorgenommene Einstellungsänderung und Verhaltensschulung von Lehrern und Lehramtsstudenten gemeint. Lehrertrainings dienen dazu, gewünschte Kompetenzen aufzubauen oder zu erhalten und intrapsychische Prozesse wie Wahrnehmung, Einstellungen oder subjektive Erklärungsmodelle zu beeinflussen (vgl. Mutzeck & Pallasch 1983).

In einer reformierten Lehrerbildung können Lehrertrainings die Rolle übernehmen, für die sie sich besonders gut eignen: Sie können einen Beitrag leisten zur Überwindung der häufig beklagten Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Um als Lehrkraft kompetent agieren zu können und den Unterrichtsablauf zu optimieren, ist es notwendig, über unterrichtspraktische Handlungsstrategien bzw. Verhaltensweisen zu verfügen, die sie je nach Unterrichtssituation gezielt einsetzen kann, wenn sie deren pädagogische Relevanz kennt.

Bringen solche Lehrertrainings tatsächlich das, was man von ihnen erwartet? Sind sie nachweislich wirksame und effiziente Formen der Lehrerbildung? Lohnt es sich, traditionelle Lehrveranstaltungen für Lehrer durch praxisorientierte Konzepte zu ergänzen? Und wie müsste / könnte ein solches wirksames Lehrertraining aussehen? Bisher gibt es keine aktuelle Analyse und systematische Darstellung der Entwicklungsarbeiten von Lehrertrainingskonzepten im deutschen Sprachraum. Diese Forschungslücke soll mit der vorliegenden Dissertation geschlossen und damit ein Beitrag zur Innovation der Lehrerbildung geleistet werden. Die bisher erschienenen Überblicksarbeiten bestehen aus einem älteren Buch und drei neueren Aufsätzen. Das Buch ist die Dissertation von Jürgens (1983), die Anfang der achtziger Jahre erschienen ist. Diese Arbeit ist auch heute noch wichtig, weil hier zum ersten Mal ein brauchbares Klassifikationsschema für Lehrertrainings entwickelt wurde. Die Aufsätze von Krause (2003) und Krause und Jürgens (2005) versuchen zwar eine Aktualisierung dieser Dissertation. Sie sind aber in Bezug auf Breite und Tiefe der Darstellung nicht damit vergleichbar, weil es kaum möglich ist, auf 8 bzw. 16 Seiten die Entwicklung von Lehrertrainings in den vergangenen 25 Jahren detailliert darzustellen. Ähnliches gilt für den Handbuchartikel von Hertel, Pickl und Schmitz aus dem Jahr 2008. Auch hier be-

schränken sich die Autoren auf die Analyse einiger weniger Trainings, wobei die Aktivitäten der eigenen Arbeitsgruppe einen deutlichen Schwerpunkt der Darstellung bilden. Was den Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit angeht, orientiert sich die vorliegende Arbeit deshalb an der Dissertation von Jürgens (1983).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten die existierenden Lehrertrainingskonzepte zu strukturieren. In der vorliegenden Dissertation erfolgte eine Orientierung an unterschiedlichen theoretischen Ansätzen aus der Psychologie, da sich eine solche Betrachtungsweise besonders gut eignet, um *Entwicklungsverläufe* der Lehrertrainings aufzuzeigen. Auch bei Trainings, die nicht eindeutig einem dieser Ansätze zuzuordnen sind, wurde die gewählte Kategorisierung beibehalten.

Nach Durchsicht und Analyse der einschlägigen Forschungsliteratur gibt es vier Traditionen, welchen die Mehrzahl der Lehrertrainings zugrunde liegt: zwei lerntheoretisch orientierte Formen (Microteaching, Trainings in Verhaltensmodifikation), Lehrertrainings in der Tradition der Humanistischen Psychologie (Rogers und Tausch) und kognitionspsychologische Lehrertrainings. Die verschiedenen Formen von Lehrertrainings beruhen somit auf unterschiedlichen theoretischen Konzepten und unterscheiden sich in Bezug auf ihre Inhalte sowie ihre methodische Fundierung.

Ziel der Arbeit ist es, *Entwicklungslienien* aufzuzeigen, die das Entstehen und die Weiterentwicklung bestimmter Formen des Lehrertrainings verständlich machen. Dabei soll unter anderem gezeigt werden, wie sich neue Trainingsmodelle aus bereits bestehenden entwickelt haben und worin sie sich von ihren Vorfahren unterscheiden. Hier galt es auch zu analysieren, inwieweit die Trainingskonzepte von verschiedenen pädagogisch-psychologischen Strömungen beeinflusst sind und sich je nach theoretischem Standort der Autoren kategorisieren lassen. Bei einer Überblicksdarstellung allen beteiligten Vertretern Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, ist kaum möglich. In dieser Arbeit werden alle diejenigen Modelle systematisch beschrieben, die einen eigenständigen Beitrag zur Entwicklung des Lehrertrainings im deutschen Sprachraum geleistet haben. Die einzelnen Trainings werden dabei immer nach dem gleichen Schema dargestellt, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen. Das Ziel der Dissertation ist somit eine kritische Bestandsaufnahme und eine Systematisierung der bisherigen z. T. sehr unübersichtlich und unkoordinierten Entwicklungsarbeiten zu Lehrertrainings im deutschen Sprachraum.

Pädagogik

Petra Melissa Schön: Der Mensch auf dem Weg der Individuation · in Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Seminars »Imagination und Malen«

2009 · 294 Seiten · ISBN 978-3-8316-0871-3

Elke Irimia: Probleme und Perspektiven der beruflichen Integration Blinder und hochgradig sehbehinderter Menschen

2008 · 322 Seiten · ISBN 978-3-8316-0825-6

Isabella Lang: Erfolgsfaktoren und -hemmnisse beim Tele-Tutoring · Eine Analyse virtueller Betreuung von Lernenden im Kontext hybrider Lehr-Lern-Arrangements

2007 · 192 Seiten · ISBN 978-3-8316-0682-5

Tatjana Kapustin-Lauffer: Lebenswelten der Grundschulkinder und ihre Vernetzung als pädagogische Chance · Modellprojekt »Miteinander 2000 – Familien stärken« und Evaluationsstudie mit Grundschulklassen, Eltern, Lehrkräften und Kinderbetreuern in Sportvereinen

2006 · 406 Seiten · ISBN 978-3-8316-0556-9

Peter Maderer: Geragogische Gruppenarbeit in der sozialen Institution Altenheim · Theoretische Grundlagen einer integrativen Geragogik unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Verhältnisses

2003 · 330 Seiten · ISBN 978-3-8316-0220-9

Stephanie Wilde: Secondary schools in eastern Germany: A study of teachers' perceptions in Brandenburg Gesamtschulen

2003 · 260 Seiten · ISBN 978-3-8316-0199-8

Martina Dittler: Computervermittelte Kommunikation in netzbasierten Lernszenarien · Eine empirische Studie über die Effekte unterschiedlicher

Kommunikationsbedingungen auf Lernprozess, Lernerfolg und sozio-emotionale Aspekte bei der kooperativen Bearbeitung von computergestützten Lernfällen

2002 · 240 Seiten · ISBN 978-3-8316-0131-8

Hadumoth Radegundis Scholpp: Das Sehen als Medium menschlicher Bildungsprozesse · Eine Untersuchung zu pädagogischen, didaktischen und therapeutischen Dimensionen des Sehens mit Schwerpunkt im elementaren Bildungsbereich · 2., unveränderte Neuauflage

2007 · 568 Seiten · ISBN 978-3-8316-0077-9

Birgit Eiglsperger: Differenziertes Raumwahrnehmen im plastischen Gestaltungsprozess · Eine Untersuchung zur Anwendung des >Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes< beim Modellieren eines Selbstporträts

2000 · 322 Seiten · ISBN 978-3-89675-854-5

Ute Wallisch-Langlotz: Globale Bildung durch lokale, regionale, nationale und transnationale Erziehung: Der Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden im Hinblick auf die kulturelle Identität und die zunehmende · Internationalisierung des Lebens in der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere unter Berücksichtigung weltbürgerlicher Ideen und multikultureller Manifestationen für das interkulturelle Lernen heute

2000 · 290 Seiten · ISBN 978-3-89675-830-9

Georg Emil Odermath: Ökologie in der Moderne: Strategische Handlungsrationalität und soziale Kompetenz mittels systemischer Kooperation und Interferenz

2000 · 202 Seiten · ISBN 978-3-89675-762-3

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de