

## 86 Trainingsprogramme in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Nancy Quittenbaum und Manfred Lüders

Der Begriff des Lehrertrainings bezieht sich auf nachweislich effektive Programme zur Verbesserung berufspraktischer Fähigkeiten angehender und berufstätiger Lehrkräfte. Relevante ‚Fähigkeiten‘ sind Einstellungen, Haltungen oder Denk- und Verhaltensweisen. Der Beitrag stellt ausgewählte Programme zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Entwicklung des Denkens und Handelns von Lehrkräften vor.

### 1 Gegenstand und Definition

In der Literatur zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden Lehrertrainings und verwandte Verfahren unterschiedlich bezeichnet und definiert. Neben dem Begriff des ‚Lehrertrainings‘ werden beispielsweise auch Termini wie ‚Trainingskonzept‘ (Jürgens, 1998), ‚Trainingsprogramm‘ (Rupp, 1998), ‚Verhaltenstraining‘ (Mutzeck & Pallasch, 1983), ‚Trainingsverfahren‘ (ebd.), ‚Trainingsseminar‘ (Havers, 1998) oder ‚Training‘ (Zifreund, 1983; Klinzing, 1998) verwendet. Diese Termini decken sich teilweise. Gleichwohl fehlt es an einer einheitlichen und vor allem eingrenzenden Bestimmung. Infolgedessen werden häufig auch Übungen in wissenschaftlichen Seminaren oder verschiedenste Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen unter dem Begriff des Lehrertrainings subsumiert.

In der älteren Trainingsforschung werden Lehrertrainings enger gefasst und insbesondere von der universitären Ausbildung, von wissenschaftlichen Seminaren, Praktika oder Unterrichtshospitationen, abgegrenzt. Der Zweck ist nicht wissenschaftliche Bildung, sondern die Veränderung berufsbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen, der Erwerb von spezifischen Handlungs- und Kommunikationsfähigkeiten. Dieser Zweck wird durch systematisches Üben auf der Grundlage positiv evaluierter Trainingsprogramme zu erreichen versucht. Zifreund (1983, S. 14), einer der wichtigsten Vertreter des Microteaching im deutschsprachigen Raum, verbindet mit dem Begriff des Lehrertrainings, dass „berufsrelevantes Verhalten wirklich eingeübt werden kann, d. h. wenn gleichartige Tätigkeiten mehrmals realisiert werden und ein Verbesserungseffekt im Hinblick auf diese Fertigkeiten tatsächlich eintritt und messbar ist“. Auch nach Klippert (2004, S. 72) kommt es darauf an, dass berufliche Fähigkeiten nachweislich eine Verbesserung erfahren: Erst wenn berufsrelevante Handlungskompetenzen unter kontrollierten Bedingungen tatsächlich aufgebaut werden, kann von einem Lehrerinnen- und Lehrertraining gesprochen werden. Ebenso betonen Reimers, Pallasch und Mutzeck (1992, S. 9), dass Trainingsmaßnahmen dem zielgerichteten Erwerb von Qualifikationsmerkmalen dienen, die durch Übung tatsächlich erworben und später in die Praxis transferiert werden.

Die Trainingsforschung wird in zahlreichen Ländern im Interesse der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften gepflegt. Es werden ständig neue Programme entwickelt, evaluiert und manchmal kurzfristig, manchmal längerfristig implementiert, sodass die Menge

und Variationsbreite der vorhandenen Programme kaum noch überschaubar ist (vgl. Toepell, 2010, S. 33). Für die Unterscheidung der Programme können bestimmte Kernmerkmale wie die lernpsychologische Grundlegung, die methodische Anlage und der zu trainierende Einstellungs- bzw. Verhaltensbereich herangezogen werden. Toepell (2010, S. 34) unterscheidet auf diese Weise für den deutschsprachigen Raum vier Gruppen: (1) Trainingsprogramme in der Tradition der Humanistischen Psychologie und Kommunikationspsychologie (z. B. Tausch & Tausch, 1970; Eisenhofer, 2003); (2) Lehrertrainings in der Tradition des Microteaching (z. B. Klinzing, 1998; Quittenbaum, 2016); (3) Lehrertrainings in der Tradition der Verhaltensmodifikation (z. B. Mutzeck & Pallasch, 1983; Havers, 1998; Jürgens, 2006); (4) Lehrertrainings in der Tradition der Kognitionspsychologie (z. B. Wagner, 1973; Thiele, 1983).

Im Folgenden sollen einige wenige Trainingsprogramme, die zu diesen Gruppen gehören, mit den wesentlichen Informationen zu den jeweiligen theoretischen Grundlagen, den Trainingszielen und den Trainingsmethoden kurz umrissen werden.

### 1.1 Lehrertrainings in der Tradition der Humanistischen Psychologie und Kommunikationspsychologie

Das *Erfahrungstraining* von Tausch und Tausch (1970) gehört zu den ersten Lehrertrainings im deutschsprachigen Raum. Es wurde im Ausgang von der Humanistischen Psychologie und Gestaltpsychologie entwickelt. Von Bedeutung war auch die klient-bezogene Gesprächstherapie (später: klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie) von Rogers (1951). Die Programmziele sind Persönlichkeitsentwicklung, die Veränderung von Erziehungsstilen (dominantes und autokratisches vs. verständnisvolles und sozialintegratives Verhalten) und das schülerzentrierte bzw. individualisierte Unterrichten. Für die Zielerreichung nutzten Tausch und Tausch Methoden wie das Rollenspiel, Präsentationen, die Partner-, Kleingruppen- und Großgruppenarbeit sowie Rückmeldungen auf der Basis von Ratingskalen zur Einschätzung des gezeigten Verhaltens.

Zu den neueren Trainingsprogrammen in der Tradition der Humanistischen Psychologie gehört das *Lehrertraining zur Förderung der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit bei der Präsentation von Lerninhalten* von Eisenhofer (2003). Das Trainingsprogramm basiert auf dem Kommunikationsmodell von Watzlawick, Beavin und Jackson (2000). Ziele des Programms sind die Förderung der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit bei der Vermittlung von Wissen sowie die Sensibilisierung und Förderung psychophysischer Grundlagen (Umgang mit Nervosität, Überwindung von Sprachhemmungen) und Einstellungen. Trainingsmethodisch arbeitet Eisenhofer (2003) mit Wissensvermittlung (Präsentation theoretischer Grundlagen), Modell-Lernen, Rollenspielen und der Rückmeldung durch verbales Feedback oder Videofeedback.

### 1.2 Lehrertrainings in der Tradition des Microteaching und verwandte Verfahren

Das *Microteaching* wurde ab 1961 an der Stanford University von Allen und Kollegen entwickelt (Havers & Toepell, 2002, S. 178). Ursprünglich basiert der Ansatz des Microteaching auf behavioristischen Lerntheorien und der Annahme, dass das Unterrichten in mehrere, gut abgrenzbare und einzeln trainierbare Teilfertigkeiten zerlegt werden kann. Im Microteaching werden unter vereinfachten Bedingungen (u. a. kleinere Schülergruppen, kürzere Unterrichtszeiten) verschiedene Lehrfertigkeiten in überschaubaren Übungssequenzen trainiert (Allen, 1967, S. 2). Der typische Ablauf einer Mikrolektion beginnt mit der Planung eines kurzen Unterrichtsversuchs (fünf bis 25 Minuten) zu einer ausgewählten Lehrfertigkeit. Dem schließt sich die Umsetzung des Versuchs im Labor mit drei bis fünf Schülerinnen und Schülern an. Mithilfe einer Ton-

oder Videoaufzeichnung erhalten die Teilnehmenden ein Feedback durch die Trainerin bzw. den Trainer und/oder die Trainingsteilnehmenden. Anschließend erfolgen die Überarbeitung des Unterrichtsversuchs und eine zweite Umsetzung mit drei bis fünf anderen Schülerinnen und Schülern. Der Zyklus einer Mikrolektion, bestehend aus Planung, Unterrichtsversuch, Aufzeichnung, Feedback, Überarbeitung und Zweitversuch, kann so oft wiederholt werden, bis die ausgewählte Fertigkeit „eingeschliffen“ ist (Allen, 1967, S. 11).

Im deutschen Sprachraum wurde das Microteaching zunächst an der Universität Tübingen von Zifreund aufgegriffen und systematisch weiterentwickelt. Zifreund gründete das *Zentrum für Neue Lernverfahren*, an dem neben einer Vielzahl unterrichtsspezifischer Trainingsprogramme auch Verfahren entwickelt wurden, die die Sozialkompetenz von Lehramtsstudierenden fördern sollten (vgl. Klinzing, 1998, S. 231). Die Universität Tübingen wurde in den Folgejahren zum wichtigsten Zentrum der Entwicklung und Erforschung des Microteaching in Deutschland (vgl. Havers & Toepell, 2002, S. 179). Für die deutschen Vertreter des Microteaching stand die Reduktion situativer Komplexität mit dem Ziel der Erhöhung der Lernwirksamkeit des Ausbildungsarrangements bei gleichzeitiger Erhaltung bzw. Verstärkung der Realitätsnähe der Lernsituation im Zentrum (vgl. Mutzeck & Pallasch, 1983, S. 26). Die Weiterentwicklung des Microteaching ist durch zahlreiche Trainingsprogramme (u. a. Zifreund, 1966; 1968; 1970; Thiele, 1978; Klinzing, 1982; 1998; Klinzing & Klinzing-Eurich, 1988; Klinzing & Aloisio, 2014; Becker, 1983; Rupp, 1998) dokumentiert. In einigen Punkten unterscheiden sich diese Programme vom amerikanischen Vorbild: u. a. trainieren die Trainingsteilnehmenden nicht mit Schülerinnen und Schülern, sondern mit anderen Trainingsteilnehmenden, und sie studieren die Videoaufzeichnungen dieser Trainingssequenzen in sogenannten ‚Individualphasen‘ eine Zeitlang jeweils alleine.

Eine bedeutende Weiterentwicklung stellt das Trainingsprogramm *Interagieren als Experimentieren* von Klinzing (1998) dar. Es basiert auf den Vorarbeiten Zifreunds, der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1979) und dem ‚Component Skills Approach‘ (Allen & Ryan, 1969), der zahlreiche Lehrkomponenten beschreibt, die separat zu erlernen sind. Von Bedeutung sind außerdem interaktionstheoretische Annahmen und Annahmen zum selbständigen Lernen durch Experimentieren. Diese Annahmen führten dazu, dass z.T. mehrere zusammenhängende Fähigkeiten trainiert und den Teilnehmenden erhebliche Freiheiten bei deren Auswahl sowie der Festlegung individueller Ziele gelassen wurden. Das übergreifende Ziel des Programms ist die Verbesserung der Vortragstechnik und Diskussionsführung; zu den zielführenden Verhaltensweisen gehören u. a. die Strukturierung, klares und interessantes Vortragen sowie verschiedene, das soziale Klima betreffende Verhaltensweisen (Klinzing, 1998, S. 269). Das Trainingsprogramm nutzt Methoden der mündlichen und schriftlichen Interaktion, Modelle, Identifikationsübungen, strukturierte Simulationsübungen, Videofeedback und reflektierende Gruppendiskussionen. Die drei Hauptbestandteile sind die Vermittlung von Hintergrundinformationen zum Trainingsprogramm, ein ‚Skill-Training‘ zur Steigerung von Klarheit und Interessantheit der Präsentation sowie zur Verbesserung des sozialen Klimas, außerdem Feedback und Reflexion.

Das *Training für direkte Instruktion* (Quittenbaum, 2016) versteht sich als eine Weiterentwicklung des traditionellen Microteaching. Es schließt an die Forschungen und Programme zum Lehrertraining des Zentrums für Neue Lernverfahren an, geht aber zugleich darüber hinaus, indem mehrere Teilfertigkeiten trainiert werden, deren Verknüpfung ein komplexes methodisches Verhalten – die Methode der direkten Instruktion – ergibt. Die Grundlage für die Zusammenführung der betreffenden Teilfertigkeiten zu einer bestimmten methodischen Vorgehensweise bildet die Sprachspieltheorie des Unterrichts, mit der sich Unterrichtsmethoden als Kommunikationsstrategien bzw. als typische Zugkombinationen in einem Sprachspiel darstellen lassen

(Lüders, 2011). Das Trainingsprogramm basiert auf der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1979), Erkenntnissen zur Entstehung Subjektiver Theorien (Wahl, 1991) und Theorien zum situierten Lernen (Klauer, 2001). Ziel des Trainings ist die Ausbildung einer kommunikativen Fähigkeit: Es geht um die Vermittlung und Einübung des sprachlichen Verhaltens, das für direkte Instruktion konstitutiv ist. Das Trainingsprogramm gliedert sich in insgesamt vier Lektionen: (1) Einführung in das Programm und Präsentation des nötigen theoretischen Hintergrundwissens zur Methode der direkten Instruktion, (2) Einsatz von Lehrfilmen (perzeptuelle Modelle) mit Beobachtungsübungen und systematischer Reflexion, (3) Nutzung des Pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2002) und (4) Praktische Übungen in Kleingruppen zur Realisierung schriftlich vorgefasster Kommunikationsverläufe (symbolische Modelle in Form von Skripts für direkt instruierendes Lehrverhalten) mit anschließender Diskussion bzw. Reflexion.

### 1.3 Lehrertrainings in der Tradition der Verhaltensmodifikation

Der Begriff der Verhaltensmodifikation bezieht sich ursprünglich auf behavioristische Lerntheorien, die die Änderung des Verhaltens als das Ergebnis bestimmter Umweltbedingungen (Verstärkung, Bestrafung) beschreiben. Seit der kognitiven Wende in der Psychologie werden Verhaltensänderungen außerdem mit Faktoren wie Wahrnehmung und Wissen sowie dem Prozess der Informationsverarbeitung erklärt. Das *Problemorientierte Lehrertraining* von Mutzeck (1983) nimmt sowohl behavioristische als auch kognitivistische Theorien für die Erklärung von Verhaltensänderungen in Anspruch. Im *Münchener Trainingsmodell* von Innerhofer (1977) zur Veränderung des Verhaltens von Eltern in konfliktreichen Erziehungssituationen hat es einen historischen Vorläufer. An die Stelle der Eltern treten im Fall des ‚Problemorientierten Lehrertrainings‘ angehende und berufstätige Lehrkräfte, die konfliktreiche Situationen mit Schülerinnen und Schülern erleben. Im Zentrum des Trainings stehen die Veränderung der Konfliktwahrnehmung und des konfliktbezogenen Verhaltens. Die Ziele sind die Entwicklung eines die eigene Person einbeziehenden Verständnisses sozialer Konflikte sowie das Aufzeigen und Einüben alternativer Lösungswege. Das Training erfolgt in fünf Schritten: Zunächst werden die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wichtigen Konfliktsituationen geschildert, nachgespielt und videographisch aufgezeichnet. Die aufgezeichneten Problemsituationen werden anschließend systematisch beobachtet. Drittens erwerben die Teilnehmer und Teilnehmerinnen lern- und kommunikationstheoretisches Wissen über Beziehungskonflikte, das im vierten Schritt in einer fortgesetzten Analyse zur Anwendung kommt. Im fünften Schritt werden Handlungsalternativen erarbeitet und in Rollenspielen erprobt.

Das *Münchener Lehrertraining* für Lehramtsstudierende und Referendarinnen und Referendare von Havers (1998) zielt ebenfalls auf die Ausbildung von Verhaltensweisen zur Bewältigung konfliktreicher sozialer Situationen. Im Zentrum stehen Verhaltensweisen zur Prävention von Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten sowie Techniken der Klassenführung. Die theoretischen Grundlagen sind dieselben wie bei Mutzeck (1983); sie werden durch neuere Erkenntnisse zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergänzt. Das Trainingsprogramm wird in Blockseminaren durchgeführt. Es kommen vor allem Rollenspiele mit Videofeedback zum Einsatz; die Vermittlung von Theorien und Erkenntnissen zur Klassenführung geschieht fallbezogen in Verbindung mit den Rollenspielen; es werden Reflexionen der eigenen Vorstellung von der Lehrerrolle angeschlossen.

### 1.4 Lehrertrainings in der Tradition der Kognitionspsychologie

Die kognitive Psychologie befasst sich mit den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Informationsverarbeitung, insbesondere mit der Entwicklung von Wahrnehmung, Intelligenz und Erkennen. Kognitive Lehrertrainings setzen primär an der Reorganisation kognitiver

Strukturen als Voraussetzung für die Bewirkung von Verhaltensänderungen an. Das *Kognitive Diskriminationstraining* von Wagner (1973) beruht auf dem kognitionstheoretisch begründeten Lern- und Handlungsmodell von Woodruff (1967). Es zielt auf die Verbesserung der Gesprächsführung im Unterricht ab. Für die Zielerreichung werden im Selbsttraining auszuführende Diskriminations- und Entscheidungsübungen durchgeführt, die Unterschiede zwischen schüler- und lehrerzentriertem Verhalten betreffen. Wagner (1973) konnte nachweisen, dass das kognitive Diskriminationslernen (Unterscheidungslernen) zu Verhaltensänderungen führt und spezifischen Übungen einzelner Lehrverhaltensweisen im Sinne des Microteaching überlegen ist.

Das kognitive Diskriminationstraining von Wagner wurde von Thiele (1983) zu einem Trainingsprogramm zur Verbesserung der Gesprächsführung im Unterricht weiterentwickelt. Im Zentrum des Programms steht die Gesprächsführung in erörternd-erarbeitenden Unterrichtsphasen. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollen die Fähigkeit erwerben, die Schülerinnen und Schüler durch Techniken des Problematisierens, Nachhakens und Akzentuierens kognitiv zu aktivieren. Diese Techniken der Gesprächsführung werden zunächst theoretisch eingeführt, um didaktisches Handlungswissen zu erweitern. Im zweiten Schritt erfolgt ein kognitives Diskriminationstraining. Es betrifft die differenzierte Wahrnehmung und klare kategoriale Zuordnung problematisierender, nachhakender und akzentuierender Tätigkeiten. Im dritten Schritt werden Unterrichtssituationen analysiert, Ziele für kognitiv aktivierenden Unterricht formuliert und Unterrichtshandlungen geplant.

## 2 Forschungsstand

Lehrertrainings haben sich als wirksame, teilweise sogar hochwirksame Maßnahmen zur Verbesserung beruflicher Fähigkeiten erwiesen. Microteaching-Programme mit den Elementen: (1) Vermittlung von theoretischem Hintergrundwissen, (2) Methoden zur kognitiven Aneignung spezifischen Verhaltens, (3) praktische Übungen an experimentellen Settings und (4) Feedback, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass das im Training angestrebte Zielverhalten effektiv und schnell angeeignet und in die Berufswirklichkeit übertragen wird (vgl. Klinzing, 2002, S. 196). Das kognitive Diskriminations- und Entscheidungstraining hat sich vorrangig beim Vermitteln einfacher Fähigkeiten wie Motivieren, didaktisches Strukturieren, Veranschaulichen, verständlich Sprechen bewährt; für die Vermittlung komplexer Lehrfertigkeiten sind Handlungs- bzw. Kommunikationstrainings demnach weiterhin unabdinglich (Havers & Toepell, 2002). Wenn es um den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen, die Bewältigung von Disziplinproblemen oder Fragen der Klassenführung geht, haben sich die Trainingsprogramme zur Verhaltensänderung, wie z. B. das Münchner Lehrertraining von Havers (2001), als besonders effektiv erwiesen. Eine Studie von Kramis (1991) zeigt, dass eine Kombination verschiedener Trainingsmethoden – Microteaching, Reflexionsübung und Unterrichtsbeobachtung – hochwirksam ist. Die Hattie-Studie (Hattie, 2013) bestätigt die positive Bilanz, die die Trainingsforschung für viele Trainingsprogramme ziehen konnte. Insbesondere das Microteaching mit den Komponenten: Theorievermittlung, Modellierung des Zielverhaltens, Rollenspiele, Videofeedback und Coaching, erzielt mit  $d = 0.88$  eine relativ hohe Effektstärke (Hattie, 2013, S. 135). Hattie merkt an, dass die empirischen Befunde für das Microteaching hinsichtlich der Anzahl der Studien als auch die begrenzten empirischen Belege zur Effektivität ausbaufähig sind und eine aktuelle Übersicht zu neueren Studien noch aussteht.

### 3 Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Diskussion

Die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in erster Linie eine akademische bzw. wissenschaftliche Ausbildung. Im Zentrum steht der Erwerb fachlichen und bildungswissenschaftlichen Wissens. Die Anwendung dieses Wissens in konkreten beruflichen Anforderungssituationen geschieht überwiegend erst in der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat. Diese Aufteilung in Phasen, die zu einer Trennung von akademischer und praktischer Ausbildung geführt hat, wird vielfach als ein zu weitgehender Bruch von Theorie und Praxis beklagt und teilweise auch mit der Annahme einer relativen Wirkungsschwäche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Verbindung gebracht. Aus der Perspektive der Forschung zu Lehrertrainings lässt sich der Theorie-Praxis-Bruch durch den Einbau von Trainingsprogrammen in die universitäre Ausbildungsphase verringern. Einerseits sind viele Programme dezidiert auf die Verknüpfung theoretischen Wissens mit berufspraktischen Anforderungen und Verhaltensweisen ausgerichtet; andererseits bieten Trainingsprogramme Gelegenheiten für situiertes Lernen, sodass durchaus „intelligentes“, auf Transfer angelegtes Wissen erworben werden kann (Havers & Toepell, 2002, S. 189; Lüders, 2010). Allerdings würde die Extension der praktischen bzw. ‚klinischen‘ Anteile unvermeidlich auf Kosten der fach- und bildungswissenschaftlichen Studienanteile geschehen. Da die Vermittlung von Theorie und Praxis an das Vorhandensein eines gewissen Theoriewissens gebunden ist und der Erwerb theoretischen Wissens Zeit benötigt, wird sich die Konkurrenz theoretischer und praktischer bzw. ‚klinischer‘ Ausbildungsanteile wohl nie ganz auflösen lassen. Möglicherweise ist deshalb der Vorbereitungsdienst, dessen Gestaltung derzeit weitestgehend in der Hand der Profession und damit eigentlich der pädagogischen Tradition liegt, der geeignetere Ort für die Implementation von Trainingsprogrammen?

---

#### Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Eisenhofer, M. (2003). *Konzeption eines Lehrertrainings zur Förderung der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit bei der Präsentation von Lerninhalten*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Havers, N., & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 174–193.
- Quittenbaum, N. (2016). *Training für direkte Instruktion. Die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings für den Unterricht mit direkter Instruktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiele, H. (1983). *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht: kognitives Lehrertraining zum Selbststudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Toepell, S. (2010). *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum. Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe*. München: Utz.

#### Literatur

- Allen, D. W. (1967). *Micro-Teaching A description*. Stanford University: Stanford Teacher Education Program.
- Allen, D. W., & Ryan, K. A. (1969). *Microteaching*. Reading: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Becker, G. E. (1983). Situatives Lerntraining. Eine Methode zum Erwerb von Handlungskompetenzen. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining* (S. 37–49). Weinheim: Beltz.
- Eisenhofer, M. (2003). *Konzeption eines Lehrertrainings zur Förderung der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit bei der Präsentation von Lerninhalten*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.

- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Havers, N. (1998). Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrstudium. *Die Deutsche Schule*, 90(3), 189–198.
- Havers, N. (2001). Mit Disziplinschwierigkeiten umgehen lernen. Das Münchner Lehrertraining. *Grundschule*, 33(9), 33–35.
- Havers, N., & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 174–193.
- Innerhofer, P. (1977). *Das Münchner Trainingsmodell. Beobachtung, Interaktionsanalyse, Verhaltensänderung*. Berlin: Springer.
- Jürgens, B. (1998). Abwandlungen des GSK für Zielgruppen im nichttherapeutischen Bereich. In R. Hinsch & U. Pflingsten (Hrsg.), *Gruppentraining Sozialer Kompetenzen GSK* (S. 147–162). Weinheim: Beltz.
- Jürgens, B. (2006). Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK). In D. Heckt, G. Krause & B. Jürgens (Hrsg.), *Kommunizieren – Kooperieren – Konflikte lösen* (S. 57–83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klauer, K.J. (2001). Situiertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 635–641). Weinheim: Beltz.
- Klinzing, H. G. (1998). Interagieren als Experimentieren. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Programms zum Training von Präsentationstechniken zur Optimierung von Sachbeiträgen, Sachreden und belehrenden Reden. In H. G. Klinzing (Hrsg.), *Neue Lernverfahren* (S. 231–339). Tübingen: dgvt.
- Klinzing, H. G. (1982). *Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht*. Weil der Stadt: Lexika.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194–214.
- Klinzing, H. G., & Aloisio, B. G. (2014). Nonverbal Competences and Psychosocial Dimensions: Correlational and Experimental Studies on the Nature of their Relationships and on Competence-Improvement Based on the Teaching via Cooperative Research Approach. In A. T. Kodakos & P. J. Stamatis (Eds.), *Nonverbal Communication in Education: Theory and Practice* (pp. 219–290). Athens: Diadrassi Publication.
- Klinzing, H. G., & Klinzing-Eurich, G. (1988). Lehrerausbildung im Labor. Ein Überblick über die Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In A. Leuteritz & C.-R. Weisbach (Hrsg.), *Konkrete Pädagogik* (S. 221–240). Tübingen: Attempto.
- Klippert, H. (2004). *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Praxisband für Schule, Studium und Seminar*. Weinheim: Beltz.
- Kramis, J. (1991). Eine Kombination mit hoher Effektivität: Microteaching – Reflective Teaching – Unterrichtsbeobachtung. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 260–277.
- Lüders, M. (2011). Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 175–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2010). *Methodentraining in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung*. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 345–357). Münster: Waxmann.
- Mutzeck, W. (1983). Problemorientiertes Lehrertraining. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining* (S. 117–135). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W., & Pallasch, W. (1983). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- Quittenbaum, N. (2016). *Training für direkte Instruktion. Die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings für den Unterricht mit direkter Instruktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reimers, H., Pallasch, W., & Mutzeck, W. (1992). *Beratung-Training-Supervision – Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rupp, A. (1998). Training von Diskussionsleiter und -teilnehmerverhalten oder die Entwicklung kommunikativer Kompetenz in Diskussionen. In G. Klinzing (Hrsg.), *Neue Lernverfahren* (S. 357–374). Tübingen: dgvt.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1970). *Erziehungspsychologie* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Thiele, H. (1978). *Steuerung der verbalen Interaktion durch didaktische Intervention: Eine empirische Untersuchung zum Effekt von drei Methoden zum Lehrverhaltenstraining*. Braunschweig: Universität Braunschweig.
- Thiele, H. (1983). *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht: kognitives Lehrertraining zum Selbststudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Toepell, S. (2010). *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum. Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe*. München: Utz.
- Wagner, A. C. (1973). Changing teaching behavior: A comparison of microteaching and cognitive discrimination training. *Journal of Educational Psychology*, 64, 299–308.
- Wagner, A. C. (1983). Erfahrungen mit einem Kompaktseminar zu schülerzentrierten Unterrichtsverhalten – oder: von der Mikroanalyse zum Nachträglichen Lauten Denken. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining* (S. 73–87). Weinheim: Beltz.

- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: DSV.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2000). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (10. Aufl.). Stuttgart: Huber.
- Woodruff, A. D. (1967). Cognitive models of learning and instruction. In L. Siegel (Eds.), *Instruktion – Some contemporary viewpoints* (pp. 55–98). Scranton: Dan Wyman.
- Zifreund, W. (1966). *Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren*. Berlin: Cornelsen.
- Zifreund, W. (1968). Training des Lehrverhaltens und Microteaching: individualisierende Verwendungsmöglichkeiten des Fernsehens in Kleingruppen. In W. Zifreund (Hrsg.), *Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien* (S. 415–435). München: Ehrenwirth.
- Zifreund, W. (1970). Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen. „Microteaching“ als Beitrag zu einer Reform der Lehrerausbildung. *Erziehung*, 3(6), 15–19.
- Zifreund, W. (1983). Training des Lehrverhaltens (Microteaching): Konzept, Entwicklungsstand und Perspektiven. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertaining. Konzepte und Erfahrungen* (S. 25–36). Weinheim: Beltz.