

### Zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Kommunikation: Diskussion einiger exemplarisch ausgewählter Trainingsprogramme

Rauschenbach, Thomas; Steinhilber, Horst; Brunner, Ewald Johannes

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T., Steinhilber, H., & Brunner, E. J. (1979). Zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Kommunikation: Diskussion einiger exemplarisch ausgewählter Trainingsprogramme. *Die Deutsche Schule*, 71(7/8), 423-433. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-36194>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

## Zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Kommunikation Diskussion einiger exemplarisch ausgewählter Trainingsprogramme\*

### 1. Einige Vorbemerkungen zur Institution Schule und dem sozialen Lernen

*„Zur Frage der Leistung, die viel umfassender als nur kognitiv zu begreifen ist, wissen wir, daß in bestimmten Phasen soziale und emotionale Leistungen der Kinder eine viel größere Bedeutung für ihre Lebensperspektive haben als etwa das sture Lesen- und Rechnenlernen. Es gibt kognitiv hochgezüchtete, dressierte Leute, die mit viel vorzüglichen Noten abgehen, zusammenbrechen, weil ihr sozialer und emotionaler Unterbau so schwach ist, daß ihnen die rein kognitiven Leistungen nichts bringen“ (Negt 1977, S. 19).*

Wenn wir mit der Feststellung MOLLENHAUERS (1972a), gestörte Kommunikation sei der historische Regelfall, übereinstimmen, so kann ohne weiteres davon ausgegangen werden, daß dies auch für die Schule zutrifft. Schule wird heute weitgehend charakterisiert und diskutiert als Institution mit Zwangscharakter (vgl. Wagner 1976) und als Ort, wo Konkurrenzkampf, Leistungsdruck, Anpassung sowie entfremdetes Lehren und Lernen stattfindet. Durch die Überbetonung *kognitiver* Leistungen ging die Dimension des *sozialen* Lernens immer mehr aus den Augen verloren. In der Vergangenheit hat sich die überwiegende Zahl der Erziehungs- und Ausbildungsinstitutionen fast ausschließlich mit der Frage beschäftigt, wie und auf welche Weise Inhalte vermittelt werden können. Erst in letzter Zeit entstehen Bestrebungen, sowohl in Erziehungs-, Unterrichts- als auch Ausbildungsinstitutionen dem *sozialen und affektiven Lernen* mehr Bedeutung beizumessen<sup>1</sup>. GRUNDKE (1975, S. 7) stellt fest, daß „soziales Lernen — eine im schulischen Bildungsprozeß lange vernachlässigte Dimension — seit einigen Jahren immer mehr pädagogisches Interesse (findet)“. Die Entwicklung von *Kommunikationstrainingsprogrammen* der Lehrer-Schüler-Interaktion ist im Zusammenhang mit diesem neu aufgetauchten Interesse am sozialen Lernen in der Schule zu sehen. Wir wollen in diesem Aufsatz versuchen, einige ausgewählte Programme<sup>2</sup> hinsichtlich ihrer Grundlagen, Methoden und Ziele aufzuarbeiten.

Die ausgewählten Programme (wobei wir unter Trainingsprogrammen generell Handlungsanweisungen, Anleitungen, Konzepte, „Rezepte“ etc. verstehen) sollen im Sinne eines Überblicks *exemplarisch für verschiedene theoretische Richtungen* stehen (Lerntheorie, Verhaltenstheorie, Psychoanalyse, Gruppendynamik) und zugleich auf die *Vielfalt der theoretischen Ansätze* hinweisen.

---

\* DFG-Projekt Br 643/1 im Rahmen der Lehr-Lern-Forschung: Entwicklung und Evaluation eines systemtheoretisch orientierten Kommunikationstrainings zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein Teil dieser Ausführungen ist in gekürzter und umgearbeiteter Form erschienen in: E. J. Brunner / Th. Rauschenbach / H. Steinhilber: Gestörte Kommunikation in der Schule. Analyse und Konzept eines Interaktionstrainings. München 1978 (Juventa Materialien).

## 2. Störungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Wenn Kommunikationstrainingsprogramme den Anspruch erheben, zur Verbesserung der Kommunikation beizutragen, so kann davon ausgegangen werden, daß eine Vorstellung von dem, was unter gestörter Kommunikation zu verstehen ist, vorhanden sein muß. Es muß daher gefragt werden, welcher Störungsbegriff den jeweiligen Programmen zugrunde liegt. MOLLENHAUER (1972) unterscheidet zwei Ebenen, auf denen gestörte Kommunikation ausgemacht werden kann: Einmal können Faktoren auf der *situativen* Ebene eine Kommunikationsstörung hervorrufen (z. B.: ein Lehrer kann einen Schüler nicht leiden und läßt ihn im Unterricht links liegen), zum anderen können Faktoren auf der *über-situativen* Ebene eine Rolle spielen (z. B.: Zwang zur Notengebung, Numerus clausus). Über-situative Faktoren beeinflussen indirekt die momentane Situation und sind nur schwer veränderbar. Kommunikationstrainingsprogramme setzen daher meist bei der Veränderung von Faktoren der situativen Ebene an, da diese leichter und konkreter zu beeinflussen sind.

Beschäftigt man sich mit dem Problem, schulische Kommunikation verbessern zu wollen, so kann man sich zwar mit dem Lehrer- oder dem Schülerverhalten auseinandersetzen (s. Anm. 2), im Gegensatz dazu berücksichtigen jedoch die in dieser Arbeit behandelten Programme wenigstens ansatzweise *die Lehrer-Schüler-Interaktion* in ihrer jeweiligen wechselseitigen Bezogenheit. „Schüler stören Lehrer, Lehrer stören Schüler, Schüler stören andere Schüler, Lehrer stören andere Lehrer — die Macht des Störens verhindert das Entstehen und Bestehen eines sozialen Feldes von Lehren und Lernen“ (Junker 1976, S. 57).

Ausgangspunkt bei den ausgewählten Programmen ist meist die Überlegung, daß das „Lehren“ der Lehrer und das „Lernen“ der Schüler nicht ohne die Herstellung einer befriedigenden Beziehung für beide Teile sinnvoll möglich ist. FRITZ (1975), der bei der Analyse von Störungen in der Schule sowohl situative als auch über-situative Faktoren berücksichtigt, nennt fünf Bedingungen, die zu einer befriedigenden Lehrer-Schüler-Beziehung beitragen können:

- Offene Kommunikation,
- Beachten und Respektieren der Gefühle der anderen,
- Demokratische Entscheidungsprozesse,
- Herrschaftsfreie Kommunikation,
- sich gegenseitige Wertschätzung entgegenbringen (ebd., S. 15 f.).

Daß diese fünf Bedingungen für den Schulalltag in der Regel nicht zutreffen, ist unmittelbar einleuchtend.

Ebenso wie FRITZ (1975) kommt GORDON (1977) — ohne jedoch über-situative Faktoren zu berücksichtigen — zu dem Ergebnis, daß vieles im Klassenzimmer nicht in Ordnung ist. Lehrer üben Macht aus, disziplinieren ihre Schüler und versuchen „in Konfliktfällen einen Sieg über die Schüler zu erringen oder zumindest nicht zu unterliegen“ (ebd., S. 154). Auf Grund dieser Überlegungen kommt es bei GORDON vor allem darauf an, daß Methoden entwickelt werden, mit deren Hilfe eine *gute Lehrer-Schüler-Beziehung* zustandekommt. „Unser Kursus beruht im wesentlichen auf der Annahme, daß für einen guten Unterricht die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung entscheidend ist, gleichgültig was Lehrer lehren“ (ebd., S. 21).

GRUNDKE (1975), der sehr stark auf die Dimension des sozialen Lernens im Unterricht abhebt und durch seinen „therapeutischen Unterricht“ zu einem rationalen zwischenmenschlichen Handeln kommen will (vgl. S. 21), ortet zwischenmenschliche Störungen in einem weiter gefaßten Feld: „Pathologische Interaktionsformen in Erziehung, Familie, Ehe, Arbeits-, Lern- und Freizeitgruppen sind eine stete Quelle von Frustration, Entfremdung, Leiden und Verzweiflung. Eine

wirkliche Verbesserung der Lebensqualität ist ohne Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen nicht zu erreichen“ (ebd., S. 10).

Auf dem Hintergrund psychoanalytischer und interaktionistischer Theorieansätze (z. B. Lorenzer 1972) weist GRUNDKE als Quelle von Interaktionsstörungen auf die Abwehr und Verdrängung von verpönten Bewußtseinsinhalten hin. Darunter wird u. a. verstanden: unzureichendes Umweltwissen, mangelhafte Ausbildung von Fertigkeiten, Verabsolutierung von kultur- oder gruppenspezifischen Moralvorstellungen, offene oder verdeckte gegenseitige Manipulationsversuche (vgl. S. 41).

Bei dem von uns für ein Trainingsprogramm auf verhaltenstheoretischer Grundlage ausgewählten Programm von LORENZ u. a. (1976) ist interessanterweise festzustellen, daß sich die Autoren nicht die Mühe machen, Konflikte bzw. Störungen der Lehrer-Schüler-Interaktion theoretisch zu kennzeichnen. Zwar wird darauf hingewiesen, daß problematisches Verhalten der Schüler und Lehrer nicht allein mit der Situation in der Schule zusammenhängt, daß Sozialisations- und Lernerfahrungen ebenso eine Rolle spielen können wie z. B. äußere Bedingungen (zu große Klassen, zu wenig Lernmaterial etc.), im Grunde jedoch werden diese Hinweise nirgends weiter ausgeführt.

### 3. Zur „Überwindung“ der Konflikte

Ausgehend von den oben kurz skizzierten Konflikten der Lehrer-Schüler-Interaktion soll nun aufgezeigt werden, welche Schritte die Autoren der jeweiligen Trainingsprogramme zur Lösung der Probleme vorschlagen. Jeder Lehrer wendet in seinem Schulalltag *Techniken der Verhaltensmodifikation* an (z. B. Lob und Tadel), ohne sich jedoch meist darüber bewußt zu sein und über die Konsequenzen Bescheid zu wissen. Verhaltenstheoretisch orientierte Trainingsprogramme gehen davon aus, daß Erziehung und Unterricht im Sinne eines geplanten Aufbaus und als gezielte Bewältigung ausgewählter, genau beschreibbarer Verhaltensweisen verstanden werden muß. Dabei spielt die *kontinuierliche Korrektur der vorher ausgehandelten Verhaltenspläne* eine entscheidende Rolle. Ansatzpunkt der Verhaltensmodifikationsprogramme in der Schule ist das Verhalten des Lehrers und/oder einzelner oder mehrerer Schüler. „Die Methode des Programms ist psychologisch und setzt beim Individuum an. Sie zielt auf eine Verhaltensänderung einzelner oder mehrerer Menschen“ (Lorenz u. a. 1976, S. 27). Die Methoden der Verhaltensmodifikation setzen im Hier und Jetzt an und verstehen sich als Hilfsmittel, die auf dem Wege der Verhaltensänderung von Lehrern und Schülern zu umfassenderen Zielen — z. B. solidarisches Verhalten — führen können (ebd., S. 27). Auf Grund ihrer theoretischen und methodologischen Überlegungen schlagen die Autoren *vier Stufen* vor, nach denen im Training vorgegangen werden soll:

- Der Lehrer soll sich zuerst seiner eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit den Schülern bewußt werden und dabei mitbedenken, was die Schüler an seinem Verhalten stören könnte;
- Grundprinzipien der Lern- und Verhaltenstheorie sollen erarbeitet werden (was heißt lernen in lerntheoretischer Sicht, Lerngeschichte, Verstärkung, Bestrafung, Belohnung, Lösung etc.);
- Lehrer und Schüler beschreiben und definieren die unerwünschten und störenden Verhaltensweisen und klären diejenigen Bedingungen, die sie steuern und aufrechterhalten;
- Zielfindung, Überdenken und Veränderungsziele, Bewertung von störendem und unerwünschtem Verhalten.

Mit Hilfe von systematischer Beobachtung und Protokollierung der Lehrer-Schüler-Interaktionen soll möglichst exakt das *störende Lehrer- und Schülerverhalten* festgestellt werden. Eine ähnliche Vorgehensweise schlagen auch GRÄFF u. a. (1976) vor.

Ganz im Gegensatz zu den bis meist in vielen Details ausgearbeiteten Verhaltensmodifikationsprogrammen steht das *Gruppendynamische Training* von FRITZ (1975). Er kritisiert die Aufstellung eines Katalogs operationalisierter Lernziele und insistiert auf dem *Prozeß* zwischen Lehrer und Schüler, d. h. soziales Lernen in der Schule kann nach seinen Vorstellungen nicht durch ein Training „verordnet“ werden.

Ihm geht es nicht um die Operationalisierung von Lernzielen, weil dies eine Beschränkung auf jene Lernergebnisse bedeuten würde, die meßbar sind, sondern um eine „Suchbewegung zwischen den Schülern als Vertretern der konkreten Lebenssituation und den Lehrern als Vertretern der Bezugsstruktur — abhängig vom Lernfortschritt der Schüler und des Lehrers“ (Fritz, S. 113).

Gruppendynamisches Training (Fritz benutzt dennoch diesen Begriff, jedoch auf eine differenzierte Art) bedient sich gewisser Techniken und Methoden, um „Selbsterfahrung“ zu machen. Folgende *gruppendynamische Prinzipien* finden dabei ihre Anwendung im Unterricht (siehe S. 115 ff.):

1. *Hier und Jetzt:*

Ausgangspunkt sind die realen, momentanen Bedürfnisse und Interessen von Lehrern und Schülern.

2. *Feedback:*

Lehrer und Schüler sollen sich bewußt werden, wie man auf andere wirkt und wie die anderen auf einen wirken. Dabei ist Feedback geben und annehmen zugleich Methode und Ziel. Die Divergenzen zwischen Selbstbild und Fremdbild sollen wahrgenommen werden.

3. *Unfreezing:*

Eingeschliffene, d. h. „eingefrorene“ Verhaltensweisen sollen „aufgetaut“ und aufgehoben werden. Dazu bedarf es einer offenen Kommunikation, und diese wiederum ist nur möglich in einer Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitigen Akzeptierens. Beim „Unfreezing“ kommt es besonders auf das Auftauen der Gefühle an.

4. *Selbstbestimmung:*

Dieser Punkt scheint am schwierigsten realisierbar zu sein; FRITZ weist darauf hin, „daß die Schüler in einem allmählichen Prozeß erst lernen müssen, ihr System ‚selbstbestimmt‘ zu strukturieren“ (ebd., S. 119).

5. *Reflexionsprozesse:*

Hier geht es um die Aufdeckung der Ursachen von Interaktionsprozessen. Mehr als das Feedback dient die Reflexion dem Erkennen von sich selbst, seiner Situation und der Welt.

FRITZ weist deutlich auf die Probleme der Übertragung gruppendynamischer Prinzipien auf die Schulklasse hin. „Man darf am Anfang nicht sehr viel erwarten und muß sich auf einen langwierigen und schwierigen Prozeß einlassen“ (ebd., S. 121). Ähnliche Erfahrungen bezüglich der langsamen Veränderung liegen auch bei LE BON (1972) vor, der eine konkrete Anwendung der ROGERSschen non-direktiven Methode im Unterricht versuchte.

Ebenso wie FRITZ entwickelt GRUNDKE (1975) kein ausgearbeitetes Trainingsprogramm, nach dem Schritt für Schritt vorgegangen werden soll. Im Sinne eines Handlungsforschungsansatzes „soll eben gerade nicht zuerst ein ausgefeiltes, theoretisches Konzept entwickelt werden, das dann praktisch zu erproben ist, sondern theoretische und unterrichtspraktische Arbeit laufen mehr oder weniger parallel“ (ebd., S. 67). Theoretische Ausgangsbasis ist für GRUNDKE die Psy-

choanalyse, wobei speziell für den therapeutischen Unterricht auf LORENZER eingegangen wird. Daneben werden jedoch noch andere therapeutische Techniken (Gruppendynamische Laboratorien, Gesprächspsychotherapie, Begegnungsgruppen) miteinbezogen.

Ähnlich „mehrdimensional“ verfahren MINSEL u. a. (1976). Ihr Training von Unterrichts- und Erziehungsverhalten beinhaltet eine Kombination verschiedener theoretischer Modelle, die beschrieben werden können als: individualisierter Unterricht, schülerzentrierter Unterricht, explorativer Unterricht, „clinical teaching“, Verhaltensmodifikationstechniken und andere therapeutische Prozeduren.

GRUNDKE (1975), der ein Modell für einen therapeutischen Unterricht entwickelt, stellt *drei Bereiche* in den Mittelpunkt seiner Betrachtung: den Aspekt des „Hier und Jetzt“ (Kommunikative Didaktik), den Aspekt des „Dort und Dann“ (Unterricht) und den Aspekt des „Dort und Damals“ (Therapie). Die von ihm vorgenommene Unterscheidung der eben genannten drei Ebenen wird vom Autor nicht theoretisch begründet. Vielmehr entspricht sie dem pragmatischen Vorgehen eines von ihm durchgeführten Unterrichtsversuches, in dessen Zusammenhang sein Konzept des therapeutischen Unterrichts entwickelt wurde. Im Aspekt des „Dort und Dann“ sollen die interaktionstheoretischen Begrifflichkeiten, Denk- und Forschungskonzepte des zwischenmenschlichen Handelns erarbeitet werden. „Das Erlernen grundlegender Konzepte für die Analyse von Interaktionsprozessen mit dem Ziel, szenisches Verstehen dadurch zu fördern, muß deshalb am Anfang stehen“ (Grundke 1975, S. 68). Der zweite Aspekt „Hier und Jetzt“ stellt sozusagen das aktuelle Verhalten von Schülern und Lehrern in den Vordergrund. Hier geht es um die Analyse und mögliche Veränderung der konkreten Interaktionsprozesse in Schule und Klasse (ebd., S. 69). In Anlehnung an RATTNERS Gruppenpsychotherapie kommt im dritten Aspekt „Dort und Damals“ der therapeutische Unterricht zu seiner vollen Wirkung. Dabei geht es um die Kenntnis der wesentlichen Faktoren der eigenen Lebensgeschichte und ihrer Bedeutung für die eigene Sozialisation, um die Korrektur eigener irrationaler Bedürfnisse, Zurückhaltung bei der Interpretation lebensgeschichtlicher Zusammenhänge, Fähigkeit zu hilfreichen Gesprächen, Unterstützung des Bemühens anderer um rationale Interaktion (ebd., S. 79).

Der Unterschied zu anderen Trainingsprogrammen zeigt sich darin, daß GRUNDKE neben Kommunikativer Didaktik (der Begriff wird von Schäfer/Schaller, 1971, übernommen) und dem Unterricht als sozialem Geschehen die *Biographie* mitberücksichtigt. „Die biographische Rückbesinnung und Aufarbeitung der eigenen Sozialisation und Erziehung markieren den therapeutischen Aspekt des hier entwickelten Konzepts von Interaktionserziehung“ (ebd., S. 14). Unter *Interaktionserziehung* können somit drei Bereiche verstanden werden (vgl. S. 17 f.):

1. Interaktionserziehung muß Therapie intendieren (Therapie verstanden als ein „Umlernen“ sowohl kognitiver, emotionaler und behavioraler Art, Anmerk. d. Verf.) und ist damit im oben angedeuteten Sinne *Aufarbeitung der individuellen Vergangenheit*.
2. Interaktionserziehung muß die Schüler auf die *Erfordernisse zukünftiger sozialer Interaktionen* vorbereiten und dafür relevante Fertigkeiten und relevantes Wissen vermitteln.
3. Interaktionserziehung muß durch die *Bearbeitung gegenwärtiger schulischer Interaktionsprobleme* zur Veränderung der Unterrichtsorganisation im Sinne einer Kommunikativen Didaktik beitragen.

Konkret auf die Schule übertragen heißt dies bei GRUNDKE, daß ausgehend vom „Dort und Dann“ (Unterricht), d. h. dem Ansetzen bei den aktuellen Problemen der Lehrer-Schüler Situation über Kommunikative Didaktik („Hier und Jetzt“), verstanden als die Analyse und das Aufarbeiten der stattfindenden Interaktionsprozesse zwischen Lehrer und Schüler, allmählich zur Therapie („Dort und Damals“) fortgeschritten werden muß. Dies jedoch nicht im Sinne eines stufenweisen Vorgehens, sondern als Prozeß, da alle drei Bereiche ineinanderfließen. Zu den herkömmlichen Aufgaben des Lehrers kommen somit Aufgaben ähnlich denen von Gruppendynamikern und Gruppenpsychotherapeuten. Zumindest soll der Lehrer dazu kommen, daß er die

*Methode der themenzentrierten Gruppenarbeit* (TZI) praktizieren kann, wie sie Ruth COHN (1975) vorschlägt (Grundke 1975, S. 86).

Ausgehend von der Überlegung, daß autoritärer Unterricht die *Schüler* unterdrückt und antiautoritärer bzw. permissiver Unterricht den *Lehrer* unterdrückt (Schüler tyrannisieren den Lehrer), empfiehlt GORDON (1977) die Methode der „Konfliktlösung ohne Niederlage“, um zu einer befriedigenden Lehrer-Schüler-Beziehung zu kommen. Diese Methode „geht eine Konfliktsituation auf die Weise an, daß die am Konflikt beteiligten Personen sich zusammenschließen auf der *Suche nach einer für beide Teile akzeptablen Lösung*, einer Lösung, bei der niemand unterliegt“ (ebd., S. 190). Ebenso wie FRITZ und GRUNDKE entwickelt GORDON eine Vorgehensweise zur Konfliktlösung, die nicht starr angewendet werden soll. Es zeigt sich jedoch, daß GORDON im Hier und Jetzt verhaftet bleibt und grundlegende Dimensionen biographischer und gesellschaftlicher Natur nicht berücksichtigt. In Anlehnung an DEWEY schlägt GORDON *sechs „Stufen“* vor (ebd., S. 197):

1. Definition des Problems
2. Sammlung möglicher Lösungsvorschläge
3. Wertung der Lösungsvorschläge
4. Entscheidung für die beste Lösung
5. Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung
6. Bewertung der Effektivität der Lösung

Die Methode soll nicht nur Talente, Fähigkeiten und Information mobilisieren (ebd., S.194), sondern hat darüber hinaus Einmaligkeitscharakter, indem sie einen *wirklichen* Problemlöseprozeß erreichen will. Mit Hilfe der GORDONSchen Methode sollen nicht nur Konflikte in der Schule „lösbar“ sein, sondern auch Konflikte zwischen „Eheleuten, in Geschäftsverbindungen und Freundschaften, zwischen Gewerkschaftsvertretern und Managern und von vielen anderen“ (ebd., S. 190).

Der universelle Anspruch, der von GORDON für sein Konfliktlösungsprogramm damit erhoben wird, ist u. E. problematisch, da schulische Probleme beispielweise nicht unbedingt mit betrieblichen Problemen verglichen werden können.

Bei Anwendung der Methode in der Schule will der Autor vor allem die Gefahr der Manipulation durch den Lehrer ausschalten. Dies soll dadurch geschehen, daß die Methode vor ihrer Anwendung den Schülern genau erklärt und der Unterschied zu anderen Methoden aufgezeigt und herausgearbeitet wird. Hierbei kann u. U. jedoch der Eindruck entstehen, daß durch die Abgrenzung zu anderen Methoden diesen unterstellt wird, sie seien manipulativ (indem man z. B. darauf hinweist, wie „falsch“ doch die anderen sind), und damit die eigene Methode als „gut“ hervorgehoben wird.

#### **4. Lern-Ziele. Wohin die Autoren kommen wollen**

Über die je spezifische Bestimmung und Festlegung der Lernziele eines Kommunikationstrainingsprogramms hinaus ergibt sich für die Überprüfung ihrer Effektivität folgendes Dilemma: Werden die Lernziele (ohne Berücksichtigung der Bedürfnisse der Trainingsteilnehmer) exakt operationalisiert, so können sie leicht über die Köpfe hinweg „trainiert“ werden. Die Effektivität dieses Trainings kann entsprechend klar methodisch erfaßt werden. Sind die Lernziele jedoch relativ offen, im Sinne von bloßen Leitideen bzw. Richtzielen, so ergeben sich für die Frage der Überprüfung entsprechende Probleme (vgl. Brunner u. a. 1977).

In bezug auf Verhaltenstrainings stellt SIGNER (1977) fest, daß „die Forderung nach allgemeingültigen operationalisierten Zielexplicationen als ein zweiseitiges Postulat (zu) erkennen (ist).

Herrscht zur Zeit bei mangelhafter Zielformulierung die Tendenz, daß Verhaltenstrainings durch den additiven und wahllosen Einsatz von gängigen Instrumenten bestimmt werden, so zeichnet sich andererseits die Gefahr ab, daß um der methodologischen Sauberkeit willen den Teilnehmerwünschen nicht mehr Rechnung getragen werden kann“ (ebd., S. 98).

In diesem Sinne ist auch das Verhaltensmodifikationsprogramm von LORENZ u. a. (1976) zu betrachten. Um dem mißbräuchlichen Einsatz von Verhaltensmodifikationstechniken in der Schule zum Zweck der Disziplinierung entgegenzuwirken, insistieren die Autoren vor allem auf die Miteinbeziehung der Schüler im Hinblick auf die Entwicklung von Eigeninitiative sowie selbständige Durchführung von Teilen des Programms. Die sinnvolle Anwendung der Verhaltensmodifikation in der Schule ist nur möglich, „wenn sie innerhalb eines demokratischen pädagogischen Gesamtkonzeptes eingesetzt wird, wenn sie den Beteiligten einen größeren Verhaltensspielraum eröffnet und Angst abbauen hilft“ (ebd., S. 25).

Als *wünschenswerte, erreichbare Ziele* werden für die Schüler angegeben:

- Verständnisvolle Akzeptierung der Mitschüler, Kontakt zueinander finden, Außenseiter integrieren, angemessene Selbstbehauptung, eigenverantwortliches, selbständiges Handeln;
- Ansatz zu selbständiger Lösung von Problemen, planvolles Vorgehen, Kooperationsfähigkeit, sich gegenseitig helfen, Stärkung der Konzentration, diszipliniertes Verhalten im Sinne von: den anderen nicht bei der Arbeit behindern, sinnvolle Organisation des Lernens (ebd., S. 25 f.).

Die oben genannten Ziele beziehen sich auf eine Veränderung innerhalb des sozialen Gefüges Schulklasse. Verhaltensmodifikation, so LORENZ u. a. (1976), ist als individuelle Verhaltensänderung in ihren Möglichkeiten begrenzt: „Die Veränderung der materiellen Lebensumstände — also auch der Verhältnisse in der Schule — wird nicht mit Psychologie erreicht“ (ebd., S. 31). Die Autoren machen sich keine Illusionen in bezug auf die Reichweite eines psychologischen Verhaltenstrainings in der Schule. Verhaltensmodifikationsprogramme können fortschrittliche Lehrinhalte und politisches Handeln nicht ersetzen, sie können jedoch die Grenzen erlebbar machen, die z. B. durch mangelhafte materielle Verhältnisse dem Wunsch nach Veränderung der eigenen Person entgegenstehen (ebd., S. 31).

Unter dem kritischen Zielbegriff „rationales zwischenmenschliches Handeln“ möchte GRUNDKE (1975, S. 21) im Unterschied zu LORENZ u. a. (1976) die Jugendlichen befähigen, daß sie einerseits ihren eigenen Sozialisationsprozeß durchschauen, psychosoziale Zusammenhänge wahrnehmen, die sozialen Beziehungen in Schule und Leben bewußt steuern können, andererseits durch die Einübung und Verwirklichung demokratischer Strukturen im Mikrobereich (Schule) zu Demokratie auf der gesellschaftlichen Ebene fähig werden. Dabei, so GRUNDKE, ist die Frage zu stellen, ob „dieses Lernen ein Lernen im Sinne von Emanzipation, Mündigkeit und Demokratie ist oder ob die naturwüchsige Reproduktion der gesellschaftlichen Interaktionsformen diese Chancen verspielt“ (ebd., S. 10).

Therapeutischer Unterricht hat das Ziel, daß die Schüler in die Lage versetzt werden sollen, im Bereich des zwischenmenschlichen Handelns sich aus der Objektrolle mehr und mehr zu emanzipieren (ebd., S. 105).

Dabei geht es im Prinzip um *folgende allgemeine Lernziele*:

- die Fähigkeit zu szenischem Verstehen, die die Fähigkeit zu konkordanter und komplementärer Identifikation, zu Kontext-Orientierung, erfahrungsoffener sozialer Wahrnehmung und die Verfügung über Forschungsmethoden einschließt;
- die Verfügung über ein Repertoire routinisierter Interaktionsformen;
- die Fähigkeit zu dosiertem Feedback unter Einbeziehung bereits erprobter psychotherapeutischer Handlungsschemata;

- das Interesse und die Orientierung an der Rationalität der Interaktion;
- die Beherrschung einer interaktionstheoretischen Metasprache als bedeutendstes Medium des Denkens, Sprechens und der Verständigung über Interaktionsprozesse (ebd., S. 63).

Ähnlich wie GRUNDKE geht es auch FRITZ (1975) nicht nur um die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit von Lehrern und Schülern, vielmehr ist sein Leitziel Emanzipation des Individuums und der Gesellschaft. Zur Erreichung dieses Ziels kann gruppenspezifisches Training eingesetzt werden, da es „potentiell befähigen kann zur Selbstreflexion, also zum Durchschauen von Deformationen der Wahrnehmung, des Bewußtseins und der Handlungen, zur Antizipation, also zur Herstellung einer (wenngleich notwendig gebrochenen) Vorwegnahme einer vernünftigen Gesellschaft in den Kommunikationsformen der Gruppe, und zur Aktion, also zur Durchsetzung legitimer, aber unterdrückter Interessen mittels politischen Kampfs“ (ebd., S. 21). Unter Berücksichtigung institutioneller und schulorganisatorischer Bedingungen und Determinierungen der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie der Miteinbeziehung der Gesellschaft als Ganzes (Fritz, S. 90: „Neben dem System der Schulklasse, der Schule und der die Schule umgebenden und sie beeinflussenden Institutionen ist es schließlich ‚die‘ Gesellschaft selbst, die bestimmte Interaktionen ermöglicht, andere ausschließt“) weist das gruppenspezifische Training von FRITZ weit über die üblichen Hier-und-Jetzt-Programme hinaus. Es hat einen explizit *politischen* Anspruch. Dabei ist sich der Autor bewußt, daß man nicht bei einer Bewußtseinsveränderung stehen bleiben sollte, vielmehr kann nur durch eine Verhaltensänderung, d. h. nur durch konkrete Praxis eine reale Veränderung zustandekommen. Kritik und theoretische Reflexion allein reichen nicht aus, es müssen Möglichkeiten angeboten werden, mit denen *gehandelt* werden kann. Gruppenspezifisches Training stellt solche Handlungsinstrumente zur Verfügung und kann zur Emanzipation beitragen.

GORDON (1977) bezeichnet seine „Konfliktlösung ohne Niederlage“ als Alternative zu der „recht fortschrittlichen und komplizierten Wissenschaft der ‚Verhaltensmodifikation‘ oder der ‚Verhaltensmanipulation“ (ebd., S. 26), welche dem Lehrer ein Manipulationsinstrument in die Hand geben würde, wodurch er verschiedene Möglichkeiten der Machtausübung hätte, um Kinder zu veranlassen, das zu tun, was er will.

Um den Machtmißbrauch seitens der Lehrer auszuschalten, stehen bei GORDON folgende *Lernziele* im Mittelpunkt der Betrachtung:

- Abbau von Macht des Lehrers, d. h. Übergang von einem lehrerzentrierten Unterricht zu einem schülerzentrierten;
- Herstellung einer „guten“ Beziehung zwischen Lehrer und Schüler;
- Konflikte zwischen Lehrer und Schüler vermindern;
- dem Lernenden zu umfassenderem Wissen, Verantwortungsbewußtsein und echter Reife verhelfen;
- dem Lehrer mehr Zeit für die eigentliche Wissensvermittlung ermöglichen.

Ursachen von Konfliktstörungen sind bei GORDON die „falschen“ Methoden, die von Lehrern angewandt werden. Zwar wird auch kurz auf die institutionelle Beschränkung des Lehrers eingegangen unter dem Stichwort „Realitäten des Schullebens, die Probleme für Lehrer beinhalten“, der Lehrer hat jedoch einen fest umschriebenen Kompetenzbereich. Zu diesem gehören u. a.: Lärm in der Klasse, Ordnung, Aufgabenverteilung, Arbeitseinteilung, Nutzung und Pflege von Materialien, Unterrichtsplanung etc. (ebd., S. 235). Anordnungen zu ändern, die von einer übergeordneten Stelle kommen, stehen einem Lehrer nicht zu. So gesehen wird verständlich, wenn GORDON innerhalb der bestehenden Ordnung des Schul- bzw. Gesellschaftssystems verhaftet bleibt und es ihm im Grunde nur auf die Herstellung einer „guten“ Lehrer-Schüler-Beziehung ankommt im Sinne einer Effektivierung des Bestehenden.

## 5. Ausblick

Es wurde der Versuch gemacht, einige exemplarisch ausgewählte Kommunikationstrainingsprogramme der Lehrer-Schüler-Interaktion in bezug auf ihre Grundlagen, Methoden und Ziele darzustellen. Alle hier vorgestellten Programme erheben den Anspruch, zur Verbesserung schulischer Kommunikation und Interaktion beizutragen. Jedoch unterscheiden sie sich sowohl hinsichtlich ihres Anspruchs als auch der Vorgehensweise im Hinblick auf die gesetzten Ziele. Während das auf verhaltenstheoretischen Grundlagen beruhende Programm von LORENZ u. a. (1976) sowie GORDONS Ansatz der „Konfliktlösung ohne Niederlage“ (1977) eher auf die situative Ebene, auf die im Hier und Jetzt stattfindenden Interaktionsprozesse abhebt, berücksichtigen FRITZ (1975) und GRUNDKE (1975) auch über-situative Faktoren, wobei FRITZ eher die unmittelbaren gesellschaftlichen Faktoren im Auge hat, während GRUNDKE sozusagen indirekt über die biographischen und psychischen Manifestationen des Individuums zur Gesellschaft kommt.

FRITZ, der sich als einziger in den vier ausgewählten Programmen sehr ausführlich mit Kommunikation beschäftigt, kommt zu dem Ergebnis, daß der „auf die Systemfunktionalität im Hier und Jetzt beschränkte sprachpragmatisch-funktionale Ansatz (Watzlawick) allein nicht ausreicht“ (Fritz 1975, S. 66). Da der Mensch als Produkt der gesellschaftlichen Arbeit, bezogen auf eine bestimmte Entwicklungsstufe, betrachtet werden muß – und nicht, wie in der empirischen Sozialforschung meist der Fall, als „reines“ Individuum –, muß Kommunikationstraining das Ziel haben, *Schüler und Lehrer dahin zu bringen, daß sie den vorgegebenen und herrschenden Wirkungen von Kommunikationsstrukturen nicht widerspruchslos unterliegen*, „sondern vielmehr das Handeln und Interagieren unter die Notwendigkeit emanzipativer Kommunikation stellen“ (ebd., S. 66).

Gesetzt den Fall, diese oben gemachten Überlegungen erscheinen richtig, so bedeutet dies für Ansätze von GORDON (1977) oder LORENZ u. a. (1976), daß sie *nur begrenzte Reichweite* haben und kaum für ein neu zu entwickelndes Trainingsprogramm, das sich als emanzipatorisches Trainingsprogramm versteht, als Modell fungieren können. Bestenfalls lassen sich auf der situativen Ebene zwischen Lehrer und Schüler einige konkrete Übungen zur Sensibilisierung der gegenseitigen Wahrnehmung (passives Zuhören, bestätigende Reaktion, „Türöffner“, aktives Zuhören, Wahrnehmen, Ich-Botschaften bei Gordon) oder gewisse Techniken zur Verbesserung der Kommunikation (kontrollierter Dialog, Rollenspiele, partnerzentriertes Gesprächsverhalten bei Lorenz u. a.) verwerten.

Im Hinblick auf ein neu zu entwickelndes, systemtheoretisch orientiertes Trainingsprogramm läßt sich feststellen, daß die Autoren der ausgewählten Trainingsprogramme zwar mehr oder weniger darauf hinweisen, daß Lehrer *und* Schüler zusammen betrachtet werden müssen (sie grenzen sich meist gegen die monadischen, lehrerzentrierten Ansätze ab), es zeigt sich jedoch, daß die Lehrer-Schüler-Interaktion in ihrer wechselseitigen Bezogenheit zumeist als eine Nacheinanderfolge (Kausalkette) in Reiz-Reaktions-Relationen betrachtet wird.

Ausgangspunkt eines systemtheoretisch orientierten Trainingsprogramms der Lehrer-Schüler-Interaktion ist im Sinne WATZLAWICKS (1969) die Überlegung, daß Kommunikation als Interaktion in einem *System* gesehen werden muß; d. h. ein Kommunikationssystem erklärt sich nicht durch die Summe dessen, was die einzelnen Kommunikationspartner in das System einbringen, vielmehr entwickelt es mit den jeweiligen spezifischen Systemregeln eine Art Eigendynamik (vgl. dazu Rauschenbach u. a. 1977).

Diese Betrachtungsweise hat Konsequenzen für die Verbesserung gestörter Kommunikation: Der Versuch, Störungen in einem Kommunikationssystem durch eine Lösung erster Ordnung<sup>3</sup>

zu beheben, gelingt nicht, da das System selbst bzw. die Beziehungsstruktur gestört ist. Diese Störungen können unter Umständen mit Hilfe von Metakommunikation gelöst werden (Lösung zweiter Ordnung). Unseres Wissens nach wurde der *Systemgedanke* WATZLAWICKS im Bereich der Familientherapie angewendet (vgl. Satir 1973; Bosch 1976), jedoch bisher noch nicht der Versuch unternommen, ihn innerhalb eines Kommunikationstrainingsprogramms der Lehrer-Schüler-Interaktion auf die Schule zu übertragen. Was ein systemtheoretisch orientiertes Trainingsprogramm in der Schule konkret bedeuten könnte, darüber ist an anderer Stelle ausführlicher berichtet worden (Brunner 1977). Unter Berücksichtigung der unten formulierten emanzipatorischen Lernziele vermeidet diese Form des Kommunikationstrainings eine rein individualisierende Suche nach Verursachern z. B. von Verhaltensstörungen, Disziplinschwierigkeiten etc. Metakommunikation wird über den Gebrauch als schmückendes Beiwerk bei einigen anderen Trainingsprogrammen hinaus zum zentralen Ausgangspunkt beim systemorientierten Training. Wird Metakommunikation zur *conditio sine qua non* jeden Versuchs der Verbesserung der Lehrer-Schüler-Interaktion, so bedeutet dies zugleich, daß damit die Beziehung zwischen den Beteiligten eine neue Qualität erhält (vgl. Rauschenbach et al. 1977). So greift zwar FRITZ (1975, S. 62) den Systemgedanken bei WATZLAWICK auf und setzt sich mit ihm kritisch auseinander (im Hinblick auf die Brauchbarkeit und Verwertbarkeit für das gruppenspezifische Training), ohne ihn jedoch im strengen Sinne innerhalb des Trainings konsequent durchzuhalten.

Die eben kurz skizzierten Überlegungen bedürfen der weiteren Bearbeitung. Über den Systemgedanken hinaus sollte u. E. ein Kommunikationstrainingsprogramm — um einer einseitigen Sichtweise entgegenzuwirken — über-situative Faktoren bzw. objektive Zwänge genauso berücksichtigen wie das Geworden-Sein (Biographie) und das Noch-nicht-Sein (Zukunft). Dies scheint uns bei FRITZ (1975) und GRUNDKE (1975) gegeben. Solche Kommunikationstrainingsprogramme sind sinnvoll und notwendig, da sie zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung im Sinne individueller und gesellschaftlicher Emanzipation einen konkreten Beitrag leisten können. Die in den jeweiligen Programmen angegebenen Lernziele müssen daraufhin befragt werden, ob und inwieweit sie diesen Zielen gerecht werden. Trainings, die diesen Ansprüchen genügen wollen, dürfen nicht einfach über die Köpfe der Betroffenen hinweg (hier: Lehrer und Schüler) durchgeführt werden, vielmehr muß *die aktive und selbständige Mitwirkung der Teilnehmer* ein konstitutives Element sein. Die Überlegungen und konkreten Vorschläge zur Veränderung des sozialen Systems Schulklasse in bezug auf das soziale Lernen, wie sie z. B. SCHREINER (1975) anstellt, haben auch Gültigkeit für Kommunikationstrainingsprogramme der Lehrer-Schüler-Interaktion. SCHREINER möchte durch einen „neuen kollektivpädagogischen Ansatz“ (ebd., S. 118) in der Schule dazu kommen, daß — auf dem Hintergrund der BLOCHSchen Philosophie — die „konkrete Utopie der Zwischen- und Mitmenschlichkeit“ (ebd., S. 116) realisiert wird. Dabei soll die Schule sozusagen ein Übungsfeld darstellen und Lehrer und Schüler befähigen, ihre gemeinsamen Erfahrungen „als neue Möglichkeit, als Vorwegnahme zu erleben und darauf hinzuarbeiten, daß diese Möglichkeit in unserer Gesellschaft allgemein wird“ (ebd., S. 116). Diese Zielvorstellung läßt sich durch *folgende „Groblernziele“* erreichen:

*Solidarität* als Zusammenschluß aller am Interaktionsprozeß in der Schule Beteiligten gegen ausbeutende, repressive und fortschrittsfeindliche gesellschaftliche Kräfte;

*Kooperativität* beim Lernen und Arbeiten;

*Sensibilität* für die Empfindungen und Bedürfnisse der Interaktionspartner untereinander sowie die Fähigkeit, diese Sensibilität im eigenen Handeln umzusetzen.

Darüber hinaus ist es in der Auseinandersetzung mit Kommunikationstrainingsprogrammen notwendig, daß man diese selber zum Gegenstand der Reflexion macht und ihre Schwierigkeiten

und Wirkungen mitbedenkt. So weist z. B. FITTKAU (1972, S. 51 ff.) auf die möglichen Probleme von Trainings hin:

- a) fehlende Erfolgskontrolle (siehe dazu auch Brunner u. a. 1977);
- b) Training verbessert hauptsächlich die Herrschaftstechniken der ohnehin Mächtigen;
- c) Training verschleiert gesellschaftliche Probleme und Widersprüche.

Um diesen Gefahren aus dem Wege zu gehen, müssen Trainingsprogramme in bezug auf ihre Grundlagen, Methoden und Ziele dahingehend geprüft werden, ob sie in einem „kritischen“ Sinne über das Bestehende hinausweisen und zu mehr Durchsichtigkeit und Aufklärung kommen wollen oder aber in ihrer Tendenz *Bestehendes stabilisieren* und durch Verhaltens- und Kommunikationstechniken Hilfestellung leisten für eine reibungslosere Durchsetzung anti-emanzipatorischer Interessen.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Einen Überblick gibt Schreiner (1976).

<sup>2</sup> Ansätze wie z. B. Domke (1973), Grell (1974), Kern (1974), Zifreund (1966) und Schlein (1976), die sehr stark auf das Lehrerverhalten bezogen sind, wurden nicht berücksichtigt. Das gleiche gilt für jene Versuche, die durch alternative Unterrichtsformen, also einer gleichsam völlig neuen Unterrichtsstruktur, die Situation im Klassenzimmer verändern wollen (vgl. Wagner 1976, Le Bon 1972, Ritter 1973). Bei der Auswahl hatten jene Programme Vorrang, die wenigstens zum Teil das Lehrer- und Schülerverhalten berücksichtigen. Dies scheint uns bei folgenden Autoren der Fall zu sein: Gordon (1977), Fritz (1975), Grundke (1975), Lorenz u. a. (1976).

<sup>3</sup> Das Bemühen eines Lehrers, eine Störung in der Klasse durch eine Lösung erster Ordnung zu beheben, läßt sich durch folgende Situation beschreiben: Ein Schüler stört durch gelegentliche Unterhaltung mit seinem Tischnachbar den Unterricht, der Lehrer tadelt darauf hin den Schüler; dies wiederum führt zu einer vermehrten Unterhaltung mit dem Nebensitzer, der Lehrer reagiert darauf mit mehr „Druck“ usw. Eine wirkliche Lösung kann nur durch das Aufdecken der Beziehungsstruktur zwischen Lehrer und Schüler zustandekommen. Dies kann u. U. durch Metakommunikation erreicht werden.

## Literaturhinweise

Bosch, M.: Familientherapie. Eine neue Sicht der Zusammenhänge zwischen Krankheit und Familiensystem. In: Der praktische Arzt, Nr. 17, 1976 — Brunner, E. J.: Familientherapie: ein neuer Ansatz zur Behandlung von Verhaltensstörungen im Unterricht? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/1977, 28, S. 553—561 — Brunner, E. J. / Rauschenbach, T. / Steinhilber, H.: Methodische Probleme der Evaluation verbesserter Kommunikation am Beispiel der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Unterrichtswissenschaft, 4/1978, S. 330—337 — Domke, H.: Lehrer und abweichendes Schülerverhalten. Zum sogenannten Disziplinproblem in der Schule. Donauwörth 1973 — Fittkau, B.: Notwendigkeit und Möglichkeiten von Kommunikations- und Verhaltenstraining für Lehrer und Erzieher. In: Fittkau, B. / Müller-Wolf, H. M. / Schulz von Thun, F. (Hrsg.), Kommunikations- und Verhaltenstraining. München 1974, S. 7—15 — Fritz, J.: Gruppendynamisches Training in der Schule. Zur Theorie und Praxis der Unterrichtspädagogik und des sozialen Lernens. Heidelberg 1975 — Gordon, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz. (Teacher Effectiveness Training). Hamburg 1977 — Gräff, P. / Fucks, W. / Pelz, G.: Praxis der Verhaltensmodifikation in Sonder-, Grund-, und Hauptschulen. Berlin 1976 — Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 1976 — Grundke, P.: Interaktionserziehung in der Schule. Modell eines therapeutischen Unterrichts. München 1975 — Junker, H.: Konfliktberatung in der Schule. München 1976 — Kern, H. J.: Lehrer- und Schülerverhalten. Stuttgart 1976 — Le Bon, D.: Nicht-direktiver Unterricht. In: Gruppendynamik, 1972, 3, S. 344—359 — Lorenz, R. / Molzahn, R. / Teegen, F.: Verhaltensänderung in der Schule. Systematisches Anleitungsprogramm für Lehrer. Verhaltensprobleme erkennen und lösen. Hamburg 1976 — Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie. Frankfurt/M. 1972 — Minsel, W. R. / Minsel, B. / Kaatz, S.: Training von Unterrichts- und Erziehungsverhalten. Evaluation eines Curriculums. München 1976 — Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 1). München 1976 (a) — Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Hielscher, H. (Hrsg.): Die Schule als Ort sozialer Selektion. Heidelberg 1972, S. 8—18 (b) — Negt, O.: Grundschulversuch Glocksee. (Lernen Alternativ. Schulen in der Bundesrepublik). In: Päd. Extra, 6/1977, S. 18—27 — Rauschenbach, T. / Steinhilber, H. / Brunner, E. J.: Kommunikation in der Schule. Analysen, Schwierigkeiten und Perspektiven auf dem Weg zu einem systemorientierten Kommunikationstraining der Lehrer-Schüler-Interaktion. Unveröffentlichtes Manuskript. Tübingen 1977 — Ritter, J.: Vom direktiven zum nicht-direktiven Unterricht. Vorschläge, wie der Lehrer neue Interaktionsformen praktizieren kann. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 9/1973, 25, S. 476—481 — Satir, V.: Familienbehandlung. (Conjoint Family Therapie). Freiburg 1973 — Schäfer, K. H. / Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971 — Schlein, R.: Probleme eines Trainings des Lehrerverhaltens. Theoretisch-strategische Aspekte sowie exemplarische Entwicklung eines modifizierten Mikro-teaching-Ansatzes. Dissertation Hamburg 1976 — Schreiner, G.: Was kann in der Schule im Bereich des sozialen Lernens erreicht werden? In: Die Deutsche Schule 2/1975, S. 116—120 — Schreiner, G.: Zielstrukturen sozialen Lernens. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 1976, 2, S. 138—163 — Signer, R.: Verhaltenstraining für Lehrer. Zur Kritik erziehungspsychologischer Trainingskonzepte und ihre Weiterentwicklung. (Beltz Monographie). Weinheim 1977 — Wagner, A. C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht. München, Berlin, Wien 1976 — Watzlawick, P. / Beavin, J. H. / Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien 1969 — Zifreund, W.: Konzept für ein Training des Lehrerverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren. Berlin 1966 — Zinnecker, J.: Die Parteilichkeit der Unterrichtsforschung. In: b : e 1974, 9.