

Norbert Havers

## Lässt sich effiziente Klassenführung lehren?

### Das Potenzial der Lehrertrainings

Erscheint voraussichtlich Ende 2009 in Jürgen Abel & Gabriele Faust (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.

#### 1. Einleitung

Besonders bei Berufsanfängern im Lehrerberuf besteht ein großer Bedarf nach Ausbildung in effizienter Klassenführung. Die gegenwärtige Lehrerbildung kann diesen Bedarf aber offenbar nicht befriedigen. Christine Schaefers fasst die Ergebnisse neuerer empirischer Studien zur Lehrerausbildung in Deutschland folgendermaßen zusammen: „Übereinstimmend wird in allen Studien der defizitäre Praxisbezug des Lehramtsstudiums als zentrale Schwachstelle genannt ... laut Befragten besteht ein gravierendes Defizit in der *unzureichenden Vermittlung sozialer Kompetenzen* für den qualifizierten Umgang mit Klassen, Schülern, Kollegen und Eltern“ (Schaefers, 2002, 69).

#### 2. Kernelemente effizienter Klassenführung

Eine der wichtigsten sozialen Kompetenzen von Lehrkräften ist die Fähigkeit zur Etablierung und Aufrechterhaltung von Ordnung im Unterricht. Einige Autoren sprechen hier von „Klassenmanagement“ (classroom management) und andere von „effizienter Klassenführung“, wobei im Wesentlichen dasselbe gemeint ist. Vom gegenwärtigen Forschungsstand ausgehend lassen sich drei Kernelemente des Klassenmanagements unterscheiden (vgl. Ophardt & Thiel, 2007):

##### 1. Umgang mit problematischem Schülerverhalten

Marzano & Marzano (2003) fanden in ihrer Analyse einschlägiger Forschungsarbeiten, dass es günstig ist, wenn Lehrkräfte über ein breites Repertoire unterschiedlicher Interventionsformen verfügen. Dazu gehören neben Ermahnungen, Sanktionen und persönlichen Gesprächen auch nonverbale Verhaltensweisen, z. B. Blickkontakt, nahes Herangehen an den störenden Schüler oder Gesten mit einer bestimmten Signalwirkung (siehe auch Stage & Quiroz, 1997).

##### 2. Effektive Organisation des Unterrichtsablaufes

Seit den wegweisenden Forschungen von Jacob Kounin (1970) ist Folgendes bekannt: „Effektive Organisation des Unterrichtsablaufes ist dann gewährleistet, wenn dem Lehrer ein situationsangemessener und schwungvoller Wechsel zwischen verschiedenen

Unterrichtsphasen und Formen der Arbeit gelingt ... Bei den erfolgreichen Lehrern fand sich auch ‚Allgegenwärtigkeit‘, d. h. sie verteilten ihre Aufmerksamkeit und die Einbeziehung von Schülern so, dass Störungen frühzeitig erkannt und damit unterbunden werden konnten (,withitness‘)“ (Bromme, 1992, 76).

### 3. *Etablierung eines Regelsystems*

Hier geht es darum, dass die Lehrkräfte ihren Klassen zu Beginn des Schuljahres ein System bestimmter Verhaltensregeln, Rituale und Routinen vermitteln (Evertson & Harris, 1999). „Klassenmanagement wird aus dieser Sicht vor allem als vorausschauendes Lehrerhandeln begriffen, das potenzielle Störungsquellen durch die Etablierung von Verhaltenserwartungen und durch organisatorische Maßnahmen minimiert“ (Ophardt & Thiel, 2007, 134).

Eine *ineffiziente* Klassenführung hat eindeutig negative Auswirkungen auf die Lernergebnisse der Schüler (Wang, Haertel & Walberg, 1993; Helmke, 2007). Aber nicht nur die Schüler leiden unter einer schlecht geführten Klasse, sondern auch die Lehrer selbst: Ständige Unterrichtsstörungen sind für die betroffenen Lehrkräfte eine große psychische Belastung und tragen erheblich zu Stress und Burnout bei (Brouwer & Tomic, 2000; Friedman, 2006).

### **3. Welche Ausbildungsformen eignen sich, um die Kompetenz zur Klassenführung zu erwerben?**

Die traditionellen Formen der Lehrerausbildung (Vorlesungen und Seminare) sind geeignet zur Vermittlung *deklarativen* Wissens. Bei der Klassenführung geht es jedoch um *Handlungswissen*. Es ist schon aufgrund dieser unterschiedlichen Wissensstruktur unwahrscheinlich, dass Vorlesungen und Seminare geeignet sind, um soziale Kompetenz auf dem Gebiet der Klassenführung zu vermitteln. Aber auch in der Forschung gibt es zahlreiche Belege dafür, dass diese Vermittlung in traditionellen Lehrveranstaltungen meistens nicht gelingt (Merrett & Wheldall, 1993; Schaefers, 2002).

Im Gegensatz dazu wurde in vielen empirischen Studien die Effektivität von *Verhaltenstrainings für Lehramtsstudenten und Lehrer* auf diesem Gebiet nachgewiesen. Das zentrale Merkmal dieser Lehrertrainings besteht darin, dass die für die Klassenführung geeigneten Interventionsformen im Seminar nicht nur verbal vermittelt, sondern *ingeübt* werden. Die Trainings lassen sich nach den oben erwähnten Kernelementen effizienter Klassenführung zu folgenden Gruppen zusammenfassen:

1. Trainings zum *Umgang mit problematischem Schülerverhalten*, z. B. das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) von Humpert und Dann (2001) oder das Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK) von Jürgens (2006)

2. Trainings mit dem Ziel, den *Unterrichtsablauf effektiv steuern* zu lernen, z. B. Borg & Ascione (1982)
3. Trainings mit dem Ziel, die *Einführung eines Regelsystems* zu erlernen, z. B. Evertson & Harris (1999)
4. Trainings, in denen *mehrere dieser drei Elemente miteinander kombiniert* wurden, z. B. das Good Behavior Game von Kellam u. a. (1998) oder das CMCD-Modell („Consistency Management and Cooperative Discipline“) von Freiberg u. a. (1995).

Zu allen diesen Trainingsmodellen gibt es Forschungen, die nachweisen konnten, dass die eingeübten Verhaltensmuster auch tatsächlich von den Teilnehmern gelernt wurden. Im deutschen Sprachraum sind dies die Evaluation des GSBK-Trainings von Lubitz (2007) und die Evaluation des KTM-Trainings von Brosig (2007). Zusammenfassungen der internationalen Forschungen zur Effektivität von Lehrertrainings allgemein finden sich in den Arbeiten von Cruickshank & Metcalf (1990), Klinzing (2002) und Grossman (2006).

#### 4. Merkmale des Münchner Lehrertrainings

Das Münchner Lehrertraining gehört zur Generation jüngerer Trainingsmodelle, in denen alle drei Kernelemente effizienter Klassenführung eingeübt werden (Havers, 1998, 2001, 2006)<sup>1</sup>:

##### 1. *Umgang mit problematischem Schülerverhalten*

Die Teilnehmer werden in mehreren vorstrukturierten Rollenspielen mit Störverhalten von Schülern konfrontiert. Diese Rollenspiele werden auf Video aufgezeichnet und anschließend gemeinsam analysiert. Übungsschwerpunkt sind nonverbale Interventionen, selbstsicheres Auftreten und Konfliktgespräche mit Schülern und Eltern.

##### 2. *Steuerung des Unterrichtsablaufs*

Anhand von Dokumentaraufnahmen aus zwei Schulklassen lernen die Teilnehmer die zentrale Bedeutung von „withitness“ (Überblick) für die Vermeidung von Störungen. Die klare Strukturierung des Unterrichtsbeginns ist Thema eines Demonstrationsexperiments.

##### 3. *Etablierung eines Regelsystems*

In Gruppenarbeit werden Regeln für bestimmte Unterrichtssituationen erarbeitet und in einem Rollenspiel wird dann deren Einführung geübt.

Während die meisten Verhaltenstrainings nur relativ kurz sind, dauert das Münchner Lehrertraining *fünf Tage*. Das gibt allen Teilnehmern die Möglichkeit, selber die Lehrerrolle zu übernehmen und effiziente Klassenführung auch wirklich zu üben. Um den Transfer auf die Praxis zu erleichtern, wird in den Rollenspielen streng darauf geachtet, dass sie *authentisch* sind, d. h.

---

<sup>1</sup> Eine anschauliche Darstellung des Trainingsmodells findet sich auf der DVD „Münchner Lehrertraining“ (Department für Pädagogik und Rehabilitation, 2006). Ausführliche Informationen über diese DVD unter <http://videoonline.edu.lmu.de/shop/produkte/muenchner-lehrertraining>

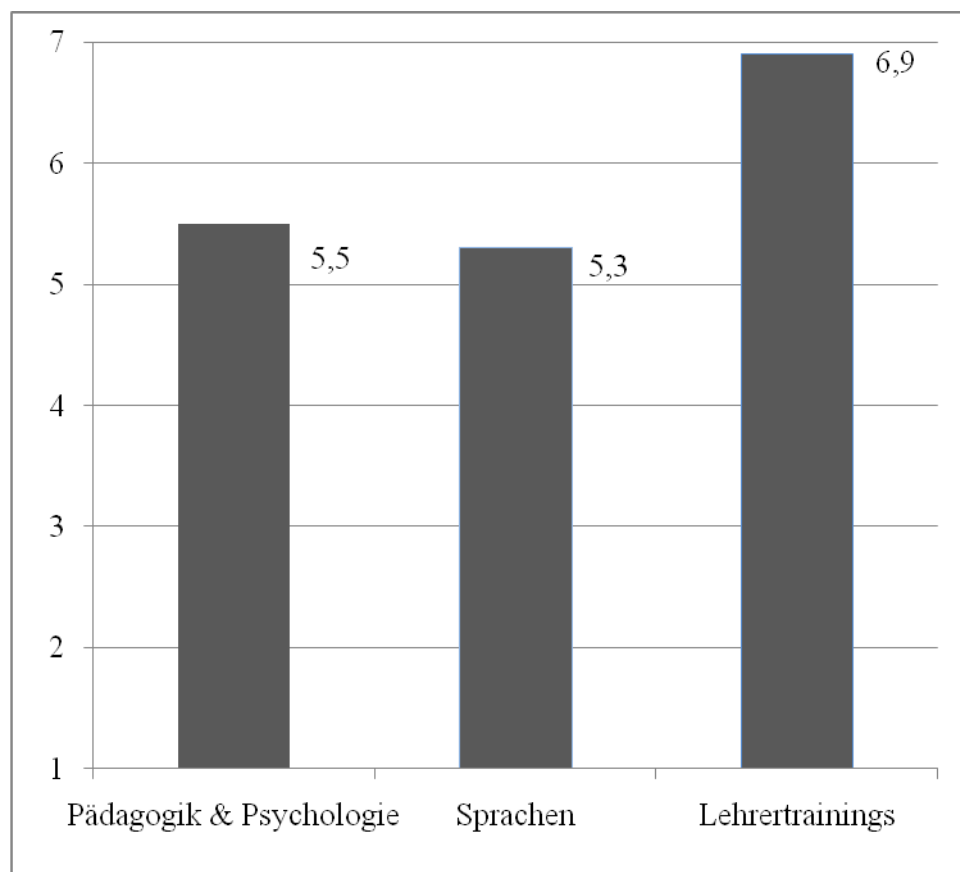
realen Schulsituationen so ähnlich wie möglich. Damit die Seminarteilnehmer die gelernten Verhaltensweisen auch sofort in der Praxis anwenden können, werden die Trainings seit 2005 *unmittelbar vor Beginn der Referendarzeit* durchgeführt.

## 5. Evaluation des Münchner Lehrertrainings

In den Jahren 1999 bis 2007 wurde das Münchner Lehrertraining 19-mal mit dem HILVE – Fragebogen evaluiert („Heidelberger Inventar für Lehrveranstaltungs-Evaluation“ von Rindermann & Amelang, 1994). Ziel dieser Evaluation war es, die studentische Beurteilung des Lehrertrainings im Vergleich zu 46 traditionellen Seminaren zu erfassen. Im Heidelberger Inventar für Lehrveranstaltungs-Evaluation wird das Gesamturteil über eine Lehrveranstaltung u. a. über die beiden folgenden Items operationalisiert:

1. „Der Besuch der Veranstaltung lohnt sich.“ Die Antwortalternativen reichen von 1 = „trifft *nicht* zu“ bis 7 = „trifft zu“.
2. „Wenn man alles in einer Note zusammenfassen könnte, würde ich der Veranstaltung die folgende Note geben ...“ Die Antwortalternativen reichen hier von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“.

Abbildung 1: Mittelwerte der Stellungnahmen zu dem Satz:  
„Der Besuch der Veranstaltung lohnt sich“



*Anzahl der traditionellen Seminare: Pädagogik & Psychologie N = 39; Fremdsprachen: N = 7 (Mittelwerte aus Rindermann & Amelang, 1994); Anzahl der Lehrertrainings: N = 19 (eigene Berechnung der Mittelwerte)*

Die Mittelwerte für die traditionellen Seminare (Pädagogik & Psychologie und Fremdsprachen) liegen bei 5,5 bzw. 5,3. Das entspricht der Antwortalternative „Trifft eher zu“. Man kann das Ergebnis etwa so übersetzen: „Im Großen und Ganzen lohnt sich der Besuch der Lehrveranstaltung, aber nicht immer.“

Der Mittelwert für die Münchner Lehrertrainings liegt dagegen bei 6,9, also nahe am höchsten erreichbaren Wert. Konkret bedeutet dies, dass die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer der Auffassung war, dass sich der Besuch des Lehrertrainings für sie gelohnt habe.

*Tabelle 1: Durchschnittsnoten für die 46 traditionellen Seminare und für die 19 Lehrertrainings*

	Durchschnittsnoten
Seminare in Pädagogik & Psychologie	2,2
Seminare in modernen Fremdsprachen	2,3
Lehrertrainings	1,1

*Durchschnittsnoten für Pädagogik, Psychologie und Fremdsprachen aus Rindermann & Amelang (1994); Lehrertrainings: eigene Berechnung*

Die Durchschnittsnote für die Lehrertrainings (1,1) war also mehr als eine Notenstufe besser als die der traditionellen Seminare (2,2 bzw. 2,3). Dieses Ergebnis hat uns selber überrascht und wir haben die Fragebögen deshalb noch einmal neu ausgezählt. Die Durchschnittsnoten wurden bestätigt und es stellte sich heraus, dass die meisten der 300 Teilnehmer den Lehrertrainings die Note „sehr gut“ gegeben hatten, einige „gut“ und niemand eine schlechtere Note als „gut“.

Worauf sind diese Bewertungsunterschiede zurückzuführen? Beruhen sie in erster Linie auf der Persönlichkeit der Dozenten oder spielen andere Faktoren eine Rolle? Um diese Frage zu beantworten, haben wir für alle beurteilten Lehrveranstaltungen Mittelwerte in fünf verschiedenen „Beurteilungsdimensionen“ des HILVE errechnet und dann diese Mittelwerte miteinander verglichen. Interessanterweise ergaben sich die größten Unterschiede zu Gunsten der Lehrertrainings in den beiden Beurteilungsdimensionen „Lernerfolg“ und „Intensität der Auseinandersetzung mit dem Stoff“. Die Unterschiede, bei denen es um die Persönlichkeit der Dozenten ging, waren wesentlich kleiner. Diese Befunde sprechen dafür, dass die hohe Akzeptanz des Münchner Lehrertrainings mehr mit dessen Form und Inhalt zu tun hat als mit der Person der Dozenten. Offenbar haben besonders die Rollenspiele wegen ihrer Praxisnähe, aber auch wegen des persönlichen Engagements der Rollenspieler zu einer intensiven Auseinandersetzung mit

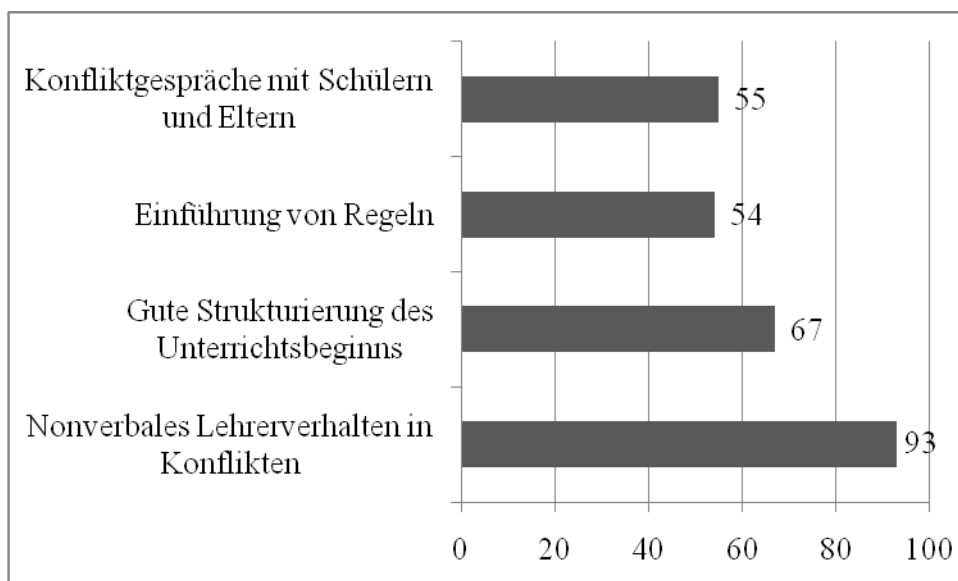
dem Stoff geführt<sup>2</sup>. Die Studierenden haben deshalb – nach ihren eigenen Angaben – hier intensiver und mehr gelernt als in anderen Seminaren.

## 6. Wird das im Training Gelernte im Unterricht angewandt?

Unsere Ausgangsfrage war: „Lässt sich effiziente Klassenführung lehren?“ Diese Frage kann man nur dann positiv beantworten, wenn das in den Lehrveranstaltungen Gelernte auch später in der Praxis eingesetzt wird. Von einigen Autoren wird bezweifelt, ob wirklich ein Transfer von den Trainings auf die Unterrichtspraxis stattfindet, denn in älteren Studien konnte er oft nicht festgestellt werden (Copeland, 1982). In neueren Untersuchungen war dies aber anders (Freiberg u. a., 1995). In einigen dieser jüngeren Trainings-Studien fand man nicht nur ein verändertes Lehrerverhalten, sondern sogar langfristig positive Auswirkungen des veränderten Lehrerverhaltens auf das Verhalten der Schüler (Kelham u. a., 1998; Jalongo u. a., 2001). Leider handelt es sich hier ausschließlich um amerikanische Arbeiten. Im deutschen Sprachraum ist diese Frage bisher noch kaum untersucht worden.

Claudia Passig führte deshalb eine schriftliche Befragung bei 100 ehemaligen Teilnehmern des Münchner Lehrertrainings durch, in der sie explizit nach der Anwendung des Gelernten im Unterricht fragte (Passig, 2002). Die Befragten waren inzwischen alle im Schuldienst und der Besuch des Lehrertrainings lag zwei bis sechs Jahre zurück.

Abbildung 2: Wie viele der 100 ehemaligen Teilnehmer wenden die im Lehrertraining gelernten Interventionsformen auch noch 2 - 6 Jahre später in ihrem Unterricht an?



<sup>2</sup> Diese Interpretation wird auch durch die Beantwortung der offenen Fragen im HILVE -Fragebogen nahegelegt: Über ein Drittel der Befragten nannte spontan *Praxisnähe* oder *Praxisrelevanz* als entscheidende Merkmale des Lehrertrainings. Ebenfalls häufig waren Aussagen über die *persönliche* und oft *emotionale Beteiligung* an den Rollenspielen. So schrieb eine Teilnehmerin: „Man weiß zwar: ‚Es ist nur ein Spiel‘, aber die Gefühle sind echt.“

Rund 55 % der Befragten konnte mit Sicherheit sagen, dass sie Konfliktgespräche oder Einführung von Regeln im Lehrertraining kennengelernt hatten und dass sie diese Interventionen in ihrer Praxis anwenden. Bei der Strukturierung des Unterrichtsbeginns waren es fast 70 %. Noch positiver waren die Ergebnisse bei der Kategorie „Nonverbales Lehrerverhalten in Konflikten“. Hier war sich die große Mehrzahl der Befragten (93 %) sicher, dass sie diese Interventionsformen im Lehrertraining kennengelernt hatte und dass sie diese auch in ihrem Unterricht einsetzte.

Wie diese Befragung zeigte, hat also eindeutig ein Transfer auf die Praxis stattgefunden und nicht nur das: Die befragten Lehrer verwendeten diese Interventionsformen auch noch vier, fünf oder sechs Jahre nach Beendigung des Lehrertrainings in ihrem Unterricht.

## 7. Rück- und Ausblick

Bereits 1992 bemerkte Jörg Schlee in einem Sammelreferat über „Empirische Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland“, dass über Lehrertrainings vergleichsweise viel Forschung vorliegt, dass sich die Trainings aber trotzdem nicht wirklich in der Lehrerausbildung etablieren konnten. Er kam dann zu dem Schluss, „dass in der Lehrerbildung unüberprüfte Lehr-Lernformen ... die Regel sind, während solche, deren Wirksamkeit ... hinreichend und mit ermutigender Tendenz empirisch nachgewiesen werden konnten, die Ausnahme bilden“ (Schlee 1992, 560). Daran hat sich bis heute nichts geändert. Inzwischen hat die Forschung jedoch noch deutlicher zeigen können, dass Lehrertrainings effektiv sind. Es wäre an der Zeit, diese Erkenntnisse zu nutzen.

## Literatur

- Borg, W. R. & Ascione, F. R. (1982). Classroom management in elementary mainstreaming classrooms. In: *Journal of Educational Psychology*, 74, 85-95.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern u. a.: Huber.
- Brosig, K. M. (2007): *Verändertes Sozialverhalten im Unterricht: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) kompakt. Eine Evaluationsstudie*. Göttingen: Cuvillier.
- Brouwer, A. & Tomic, W. (2000): A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. In: *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Copeland, W. (1982): Laboratory experiences in teacher education. In: Mitzel, H. E. (Hrsg.) *Encyclopedia of educational research*. New York: Free Press, S. 1008 – 1019.
- Cruickshank, D. R. & Metcalf, K. K. (1990): Training within teacher preparation. In: Houston, W. R., Haberman, M. & Sikula, J. (Hrsg.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 469-497.
- Department für Pädagogik und Rehabilitation & Havers, N. (Hrsg.) (2006): *Münchner Lehrertraining*. [DVD und Begleitheft], erhältlich über Ludwig-Maximilians-Universität München, Unterrichtsmitschau, Martiusstr. 4, D-80802 München, Fax: +49 (0)89 2180 4833 und online

über <http://videoonline.edu.lmu.de/shop/produkte/muenchner-lehrertraining>.

- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1999): Support for managing learning-centered classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In: H. J. Freiberg (Hrsg.): Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm. Boston: Allyn & Bacon, S. 59-74.
- Freiberg, H. J., Stein, T. A. & Huang, S. Y. (1995): Effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. In: Educational Research and Evaluation, 1/1, 36-66.
- Friedman, I. A. (2006): Classroom management and teacher stress. In: Evertson, C. M & Weinstein, C. S. (Hrsg.): Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 925-945.
- Grossman, P. (2006): Research on pedagogical approaches in teacher education. In: Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Hrsg.): Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 425-475.
- Havers, N. (1998): Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrstudium. In: Die Deutsche Schule, 90/3, 189-198.
- Havers, N. (2001): Mit Disziplinschwierigkeiten umgehen lernen. Das Münchner Lehrertaining. In: Grundschule, 30/4, 33 – 35.
- Havers, N. (2006): Lehrertaining für angehende Referendare. In: Jürgens, B. (Hrsg.): Kompetente Lehrer ausbilden. Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung. Aachen: Shaker, S. 81-87.
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: Pädagogik, 59/5, 44-49.
- Humpert, W. & Dann, H. D. (2001): KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“. Bern u. a.: Huber.
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L. & Kellam, S. G. (2001). The distal impact of two first grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. In: Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9/3, 146-160.
- Jürgens, B. (2006): Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK). In: Heckt, D. H., Krause, G. & Jürgens, B. (2006). Kommunizieren – Kooperieren – Konflikte lösen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-76.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom and malleability of aggressive behavior into middle school. In: Development and Psychopathology, 10, 165-185.
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48/2, 194-214.
- Kounin, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt (deutsche Übersetzung unter dem Titel „Techniken der Klassenführung“ Münster: Waxmann, 2006).
- Lubitz, I. (2007): Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf: Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerbildung. Hamburg: Kovac.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003): The key to classroom management. In: Educational Leadership, 61/1, 6-18.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993): How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. In: Educational Studies, 19/1, 91-106.
- Ophart, D. & Thiel, F. (2007): Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. In: Lemmermöhle, D., Rothgangel, M., Bögeholz, S., Hasselhorn, M. & Watermann, R. (Hrsg.): Professionell lehren – erfolgreich lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 133-145.



- Passig, C. (2002): Evaluation der Langzeitwirkung des Münchner Lehrertrainings. (Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit im Fach Schulpsychologie). München: Institut für Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1994). Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Handanweisung. Heidelberg: Asanger.
- Schaefers, C. (2002): Forschungen zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24/1, 65-88.
- Schlee, J. (1992): Empirische Forschung zur Lehrerbildung. In: Ingenkamp, K, Jäger, R. S., Petillon, H. & Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970 – 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Band 2. Weinheim: Deutsche Studien Verlag, 558-565.
- Stage, S. A. & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. In: School Psychology Review, 26/3, 333-368.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. In: Review of Educational Research, 63/3, 249 – 294.

**Angaben zum Verfasser:**

Nach Studien der Philosophie, Pädagogik und Psychologie in München und Stanford  
Habilitation in Pädagogik (1977) und Pädagogischer Psychologie (1983). Zusatzausbildungen in  
verhaltenstherapeutischen Trainingsverfahren, Themenzentrierter Interaktion (TZI), klienten-  
zentrierter Gesprächsführung und systemischer Therapie. 1984 bis 2007 Professor für  
Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.  
Erster Preis für Innovationen in der wissenschaftlichen Lehrerbildung für die Entwicklung des  
Münchner Lehrertrainings (2001).