



Lutz Mauermann

Teilnehmerorientiertes Lehrverhaltenstraining für  
zukünftige Dozenten in der Erwachsenenbildung

INHALT

Zusammenfassung .....	3
Vorbemerkung .....	4
Konzeptionelle Überlegungen .....	5
Vorgehen .....	8
Erfahrungen .....	11
Ausblick .....	15
Literatur .....	17

Umschlaggraphik: E. Emminger / E. Köberle  
Umschlagdruck: Presse-Druck- und Verlags GmbH Augsburg  
Druck: Vervielfältigungsstelle der Universität Augsburg  
Heft 5 der Informationsschriften des Videolabors - Juni 1986

Lutz Mauermann

Teilnehmerorientiertes Lehrverhaltenstraining für  
zukünftige Dozenten in der Erwachsenenbildung \*)

Zusammenfassung

Dargestellt werden Konzeption und Ablauf eines Lehrtrainings für Studierende des Diplom-Pädagogik-Studiengangs mit der Studienrichtung "Erwachsenenbildung", das durch Teilnehmerorientierung und weitgehende Offenheit gekennzeichnet ist. Diskutiert werden die Erfahrungen in bezug auf Video-Selbstkonfrontation, Feedback-Wirkung, Komplexität und Authentizität der simulierten Lehrsituation. Ein Lehrtraining, das sich den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer anpaßt, wird zum wertvollen Mittel der Sicherung und Ergänzung eines professionellen Verhaltensrepertoires zukünftiger Dozenten in der Erwachsenenbildung.

Summary

Conception and procedure of a teaching course for students within a diploma-programme in adult education are presented. This course is variably designed with respect to any student's individual needs. Problems of video-selfconfrontation, effects of feedback, complexity and authenticity of simulated teaching situations are discussed. Training for teaching that is adaptive to the individual needs of its participants is considered to be a valuable means for prospective lecturers in order to assure and to complete a repertoire of professional behaviour.

\*) Erscheint als Beitrag in  
LANGTHALER, W. & SCHNEIDER, H. (Hrsg.): Video-Rück-  
meldung und Verhaltenstraining. Münster 1986  
(Reihe "papmaks-Reader")

## VORBEMERKUNG

Videogestütztes Lehrertraining, speziell Microteaching, zählt mittlerweile seit einem Vierteljahrhundert zu den anerkannten Verfahren, um zukünftige Lehrer für ihre Berufspraxis vorzubereiten. Weit über 50 % aller Lehrerausbildungsprogramme in den USA enthalten solche praxisorientierten Verfahren (RYAN, 1980); die Zahl für die bundesdeutschen Hochschulen liegt sogar darüber (BRUNNER, 1985). Beeindruckend ist auch die Vielzahl von unterschiedlich akzentuierten Lehrertrainings, wie sie derzeit an wissenschaftlichen Hochschulen hierzulande angeboten und praktiziert werden. Erfahrungen in der Ausbildungsarbeit mit "Lehrern" oder "Lehrerstudenten" liegen demnach zur Genüge vor, wenngleich eine akzeptable Systematik aller Trainingskonzeptionen ohne integrative Unterrichtstheorie schwierig bleibt (vgl. MUTZECK & PALLASCH, 1983, S. 14 f.).

Eine Gruppe potentieller "Lehrer" taucht allerdings als Adressaten eines Verhaltenstrainings relativ selten in der einschlägigen Literatur auf: Diplom-Pädagogen, die in der Studienrichtung "Außerschulische Jugendbildung und Erwachsenenbildung" unter anderem auch dafür qualifiziert werden sollen, in außerschulischen Bildungsstätten Unterricht zu geben und Lehrtätigkeiten auszuüben. Daß diese Zielgruppe ebenfalls einen erheblichen Bedarf an praxisorientierter Ausbildung haben, ergibt sich z.B. aus Rückmeldungen der Teilnehmer des Kontaktstudiums "Erwachsenenbildung" an der Universität Augsburg. Haupt- und nebenamtliche Dozenten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, kirchliche und gewerkschaftliche Erwachsenenbildungswerke, berufliche Weiterbildungsstätten) beklagen, für die Praxis des Unterrichtens zu wenig vorbereitet (worden) zu sein.

Diesem Mangel abzuhelpfen, dienen Veranstaltungen zum Lehrverhaltenstraining, die der Verfasser dieses Beitrags seit dem Wintersemester 1983/84 regelmäßig mit Diplom-Pädagogik-Studenten durchführt. Der nachfolgende Bericht gibt wieder, welche Überlegungen zur Konzeption eines Trainingskurses für diese spezielle Gruppe von Pädagogen geführt haben und welche Erfahrungen dabei bisher gewonnen werden konnten.

#### KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN

Als Kursziel wurde das Einüben von Lehrfertigkeiten, die von zukünftigen Dozenten im Unterricht mit Erwachsenen erwartet werden, festgelegt. Diese Entscheidung sagt noch nichts darüber aus, welche Fertigkeiten dies sind, inwieweit sie trainierbar sind, welche Voraussetzungen beim Trainierenden erfüllt sein müssen und wie das Training zu organisieren ist. Auf dem Wege zu einer Konkretisierung des Kurses gingen die Überlegungen in drei Hauptfragerichtungen:

1. Welche Konsequenzen lassen sich aus den vorliegenden Erfahrungen mit Lehrertraining ableiten?
2. Welche spezifischen didaktisch-methodischen Anforderungen stellt Unterricht mit Erwachsenen?
3. Unter welchen pragmatischen Bedingungen kann das Training ablaufen?

Zur 1. Frage:

Praxisvorbereitendes Training für unterrichtsbezogenes Verhalten wird mit unterschiedlichstem Arrangement und mit wechselhaftem Erfolg an westdeutschen Hochschulen durchge-

geführt (vgl. den Überblick bei MUTZECK & PALLASCH, 1983). Je nach lerntheoretischer Perspektive wird unterrichtsorientiertes Verhaltenstraining beispielsweise konzipiert als

Microteaching: Einübung isolierter "skills" unter extrem vereinfachten Bedingungen - kleine Gruppen, kurze Lehrproben - im "teach-reteach"-Verfahren (vgl. BRUNNER, 1976; ZIFREUND, 1983).

Minikurse: Programmpakete zu bestimmten Lehrfertigkeiten bestehend aus schriftlichem Studienmaterial und Video-Beispielen, an deren Diskussion und Analyse sich eigene Lehrversuche anschließen (vgl. KLINZING-EURICH & KLINZING, 1981).

Mikroanalyse: gemeinsame Analyse von Unterrichtsbeobachtungen und -aufzeichnungen zur Sensibilisierung für schulpädagogische und unterrichtsmethodische relevante Phänomene (vgl. WAGNER, 1973; 1983).

Situatives Lehrtraining: häufig auftretende, typische Situationen des Unterrichts werden gemeinsam oder einzeln geplant, unterrichtlich umgesetzt und unter dem Aspekt der Optimierung analysiert (vgl. BECKER u.a., 1980; BECKER, 1983).

Eine umfassende erziehungswissenschaftliche Evaluation, die eine Antwort auf die Frage nach der besten Vorgehensweise geben könnte, steht offensichtlich noch aus. Gesichert scheint lediglich zu sein, daß eine Kombination aus theoretischer Wissensvermittlung, Diskriminationstraining und Handlungstraining gegenüber nur theoretischem oder nur praktizierendem Vorgehen beim Erwerb professioneller Verhaltensweisen Überlegen ist (vgl. THIELE, 1978).

Zur 2. Frage:

In der Erwachsenenpädagogik gelten im Vergleich zur Schulpädagogik andere bzw. anders gewichtete didaktische Prinzipien und methodische Präferenzen. Bedürfnis- und Interessenorientierung bilden zentrale Grundsätze des Unterrichts, gruppenpädagogisch motivierten Methoden wird der Vorzug gegeben. Während bei Lehrertrainings, in denen die Teilnehmer wechselseitig die Rolle von Schülern übernehmen, die Authentizität des Arrangements häufig nicht mehr zu gewährleisten ist, wird der Ernstcharakter der Trainingssituation beim Unterricht mit Erwachsenen nicht grundsätzlich durch eine Diskrepanz zwischen simulierter und realer Adressatenrolle in Frage gestellt. Die Arbeit der Trainingsgruppe, ihre gruppendynamische Entwicklung während des Kurses, die miteinander gepflegten Feedback- und Gesprächsformen können selbst modellhaft wirken oder Anlaß zu metakommunikativen Auseinandersetzungen sein.

Zur 3. Frage:

Seit Mitte 1983 besitzt die Philosophische Fakultät I eine neue Anlage für hochschulinternes Fernsehen (Videolabor). Neben dem Betriebsbereich "Unterrichtsmitschau" gehören zum Videolabor ein Produktionsstudio und drei Trainingsräume für den prozeßorientierten Einsatz der Videotechnik. Letztere sind speziell für Verhaltenstraining von Gruppen bis zu 14 Personen mit kompletten Video-Aufzeichnungs- und -wiedergabeanlagen ausgerüstet.

Die Studienordnung für den Ausbildungsgang "Diplom-Pädagoge" sieht keinerlei praxisvorbereitenden Lehrverhaltenstraining vor. In der Studienrichtung "Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung" stellt der Bereich Didaktik und

Methodik lediglich einen der insgesamt sechs Studienbereiche dar. Bei der Konzeption des Kurses mußte deshalb davon ausgegangen werden, daß einerseits auf geringe didaktisch-methodische Kenntnisse der Studenten aufzubauen ist, andererseits die Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Kurs eine relativ hohe Ausgangsmotivation gewährleistet.

Die Überlegungen zu den genannten drei Fragekomplexen führten zu der Entscheidung, den Trainingsprogrammablauf möglichst offen in Form eines Baukastensystems zu konzipieren, d.h. den Ablauf von den Interessen, Nöten und Vorkenntnissen der jeweiligen Gruppenteilnehmer abhängig zu machen und je nach Bedarf Phasen reiner Informationsaufnahme oder detaillierter Analysen von Unterrichtsaufzeichnungen aus dem Bandarchiv des Videolabors in das Training einzuschieben. Ein ähnlich individualisiertes Verfahren findet m.W. auch an der Universität Hannover statt (s. VOSS, 1982).

#### VORGEHEN

Trotz dieser Teilnehmerorientierung und Offenheit kristallisierten sich bisher in jedem Semester folgende Kursphasen heraus:

Phase 1: Einführung in das Training: Diskussion der Frage, was ein Dozent können muß, um guten Unterricht zu halten.

In dieser Phase werden - in ähnlicher Weise wie es die "teaching skills" der Microteaching-Ansätze darstellen - Fertigkeiten und Fähigkeiten gesammelt, die von einem



guten Dozenten erwartet werden. Gefragt wird auch nach dem Grad der Lern- und Trainierbarkeit dieser Lehrverhaltensweisen. Anschließend werden die Teilnehmer aufgefordert, zu prüfen, von welchen Verhaltensweisen sie glauben, diese einigermaßen bereits zu beherrschen bzw. noch nicht meistern zu können. Zum Training wird vereinbart, zur Erhöhung der Verhaltenssicherheit erst ein subjektiv leichter empfundenes Lehrverhalten der Gruppe vorzuführen, bevor zu schwierigeren Techniken übergegangen wird. Zur Veranschaulichung des videogestützten Lehrverhaltenstrainings wird der von der Stiftung Rehabilitation Heidelberg produzierte Videofilm über das Situative Lehrtraining nach dem Modell der Gruppe von Georg E. BECKER (s. CLEMENS-LODDE u.a., 1978) gezeigt und diskutiert.

#### Phase 2: Erste Erfahrungen mit dem eigenen Videobild

Die wenigsten Teilnehmer bringen Erfahrungen mit, die sich auf die Konfrontation mit sich selbst im Film oder auf Video beziehen. Um die Scheu vor dem Agieren vor der Fernsehkamera abzubauen, stellen sich die Studenten mit wenigen Sätzen zur Person vor der laufenden Kamera vor. Die Aufzeichnungen werden gemeinsam angeschaut und Fremd- und Selbstbildwirkungen besprochen. An dieser Stelle bietet sich auch die Vereinbarung gemeinsamer Regeln zum Feedback-Geben an.

#### Phase 3: Unterricht mit Erwachsenen: Elemente einer Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung

Für den Erwerb der didaktisch-methodischen Grundkenntnisse wird den Teilnehmern das 1983 in der Reihe Belts Bibliothek erschienene Buch von Klaus W. DÖRING: "Lehren in der Erwachsenenbildung" empfohlen. Dieser didaktisch-methodische

Leitfaden behandelt, vertretbar die Komplexität reduzierend, Grundfragen des Unterrichtens (Inhaltsanalysen, Lernzielformulierungen, Artikulation, Arbeitsformen, Medieneinsatz, motivierendes Dozentenverhalten, Unterrichtsvorbereitung usw.) und präsentiert in einem Materialteil Bausteine zu ausgewählten Fragen der Methodik und Didaktik. Dieses Bausteinsystem kommt dem teilnehmerorientierten Vorgehen sehr entgegen.

#### Phase 4: Einfache Lehrversuche

Als subjektiv leicht empfunden werden von den meisten Studenten Lehrversuche, bei denen ein Sachverhalt erklärt wird, oder Kurzreferate zu einem Thema, für dessen Gegenstand sie sich kompetent fühlen. Diese maximal 5-minütigen Versuche werden videotekhnisch aufgezeichnet und anschließend diskutiert. In dieser Phase wird auf allgemeine Merkmale des Rednerverhaltens (Haltung, Blickkontakt, Gestik, Mimik, Lautstärke, Sprechtempo, Stimmführung, Pauseneinsatz) eingegangen.

#### Phase 5: Komplexere Lehrversuche

Zu den schwierigeren Lehrsituationen zählen die Teilnehmer: Gesprächs- und Diskussionsführung im Unterricht, Frage- und Impulstechniken, Motivationsphasen (z.B. Eröffnungsphasen des Unterrichts). Diese Lehrversuche werden zu Hause vorbereitet. Als Planungshilfe dient eine Check-Liste mit Fragen zum Lehrversuch (Worum geht es? Was will ich bei den Teilnehmern erreichen? Adressaten? Kontext? Lernvoraussetzungen? Kriterien, nach denen der Lehrversuch beurteilt werden soll, usw.). Die Dauer wird auf maximal 15 Minuten begrenzt. Auch hier schließen sich an den Ver-

such Rückmeldungen durch Trainingspartner und Videoaufzeichnungen an. Auf Wunsch kann der Lehrversuch dann in verbesserter Form wiederholt werden - ein Angebot, das allerdings aus Rücksicht auf die Trainingspartner, die ebenfalls noch ihre Versuche vor sich haben, meist nicht wahrgenommen wird.

#### Phase 6: Lehrproben

Die letzten Trainingszusammenkünfte innerhalb des Semesters dienen der Präsentation und Evaluation ganzer Unterrichtseinheiten. Themen können frei gewählt werden. Zur Vorbereitung des Unterrichts wird auf entsprechende Ausführungen im Lehrbuch von DÖRING (1983) verwiesen. Die Skizzen für den Unterricht samt didaktischer Vorüberlegungen werden vervielfältigt und liegen allen Trainingspartnern vor. Der/die Trainierende erläutert sein/ihr Konzept für die Unterrichtseinheit und entscheidet dann, welchen Abschnitt daraus er/sie praktisch erproben will. Dieser Ausschnitt wird ebenfalls aufgezeichnet und besprochen.

#### ERFAHRUNGEN

##### a. Reaktionen auf die Konfrontation mit dem eigenen Videobild

Für die meisten Teilnehmer stellt es eine völlig neue Erfahrung dar, sich selbst als handelnde Person auf dem Fernsehmonitor zu sehen. Die Diskrepanzerlebnisse beim Vergleich bestimmter Aspekte des im Laufe vieler Lebensjahre erworbenen Selbstbildes mit dem von der Videokamera produzierten "objektiven" Fremdbild werden von manchen

Studenten als affektive Belastung erlebt, die es durch intensive Nachgespräche in der Gruppe abzubauen gilt. Diese Belastungssituation muß für das Verhaltenstraining als notwendig und funktional angesehen werden. Ein gewisses Maß emotionaler Erregung bereitet den Weg für eine Deautomatisierung von Verhaltensweisen und für eine Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires (vgl. FULLER & MANNING, 1973; LANGTHALER, 1983; PERLBERG, 1983). Das optimale Maß an Erregung und Stress variiert je nach individuellen Persönlichkeitsmerkmalen oder unterschiedlichen Situationen bzw. Aufgaben. Wird dieses Maß überschritten, treten eher negative Effekte auf: Angst, Verhaltensfixierung u.ä.

Teilnehmer an bisherigen Trainingskursen berichten, daß einige ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen aufgrund dieser antizipierten Angst, einer Video-Selbstkonfrontation nicht gewachsen zu sein, von vorneherein einer derartigen Veranstaltung fernbleiben. Dieser Umstand erleichtert einerseits das Training in der Gruppe insofern, als bei den freiwillig teilnehmenden Studenten von einem gemeinsamen Belastbarkeitsniveau ausgegangen werden kann. Andererseits kann vermutet werden, daß gerade in der Gruppe der Teilnahmeverweigerer viele zu finden sind, die von einem handlungsorientierten Kurs für ihre professionelle Entwicklung besonders profitieren könnten.

#### b. Video-Rückmeldung und persönliches Feedback

Das Experimentieren mit dem eigenen Verhalten, das durch videogestütztes Training ermöglicht wird, erfordert eine unbedrohliche Arbeitsatmosphäre, die durch

Vertraulichkeit, Offenheit und emotionale Wärme gekennzeichnet ist. Dieses förderliche Klima zu schaffen, ist vordringliche Aufgabe für den Trainingsleiter bei den ersten gemeinsamen Zusammenkünften. Neben der Selbstanalyse anhand der Videoaufzeichnungen ist für den individuellen Lernerfolg auch Rückmeldung über die Wirkung des Lehrversuchs durch die anderen Teilnehmer und den Trainingsleiter notwendig. Dieses personale Feedback wird von vielen Studenten hilfreicher eingeschätzt als das medial vermittelte durch die Videoaufzeichnung. Regeln zum angemessenen Feedback-Geben und -Entgegennehmen müssen deshalb in der Trainingsgruppe wiederholt thematisiert werden.

c. Lehrgegenstände und Komplexität der Lehrsituation

Für den Einstieg in das Lehrtraining hat es sich als günstig erwiesen, den Teilnehmern die Wahl des Themas selbst zu überlassen. Es wird an Lehrgegenständen geübt, für die sich die Trainierenden inhaltlich kompetent fühlen. Sie können sich dadurch gänzlich auf den Vermittlungsprozeß und die methodische Durchführung konzentrieren. Vorteilhaft ist ein Beginn mit relativ einfachen Lehrsituationen, bevor zu komplexeren Lehrfertigkeiten übergegangen wird. Die Erfolgserlebnisse bei einfach strukturierten Situationen (z.B. ein zweiminütiger Kurzvortrag in freier Rede, Erklären oder Demonstrieren eines Sachverhalts) geben jene Verhaltenssicherheit, die bei komplexeren, offeneren Situationen (z.B. ein Lehrgespräch führen oder eine Diskussion leiten) besonders gefordert wird.

d. Authentizität der Trainingsversuche

Als Trainingspartner dienen die Mitstudenten (peer teaching). Gegenüber dem Lehrertraining bietet das Training der zukünftigen Dozenten bedeutend größere Realitätsnähe. Hier wird mit Erwachsenen gearbeitet; die Lern- und Motivationsvoraussetzungen sind eher transferierbar auf Realsituationen. Die von den Trainierenden frei gewählten Themen stoßen, da sie ähnlichen Erlebniswelten entstammen, auf hohes Interesse seitens der Kommilitoninnen und Kommilitonen.

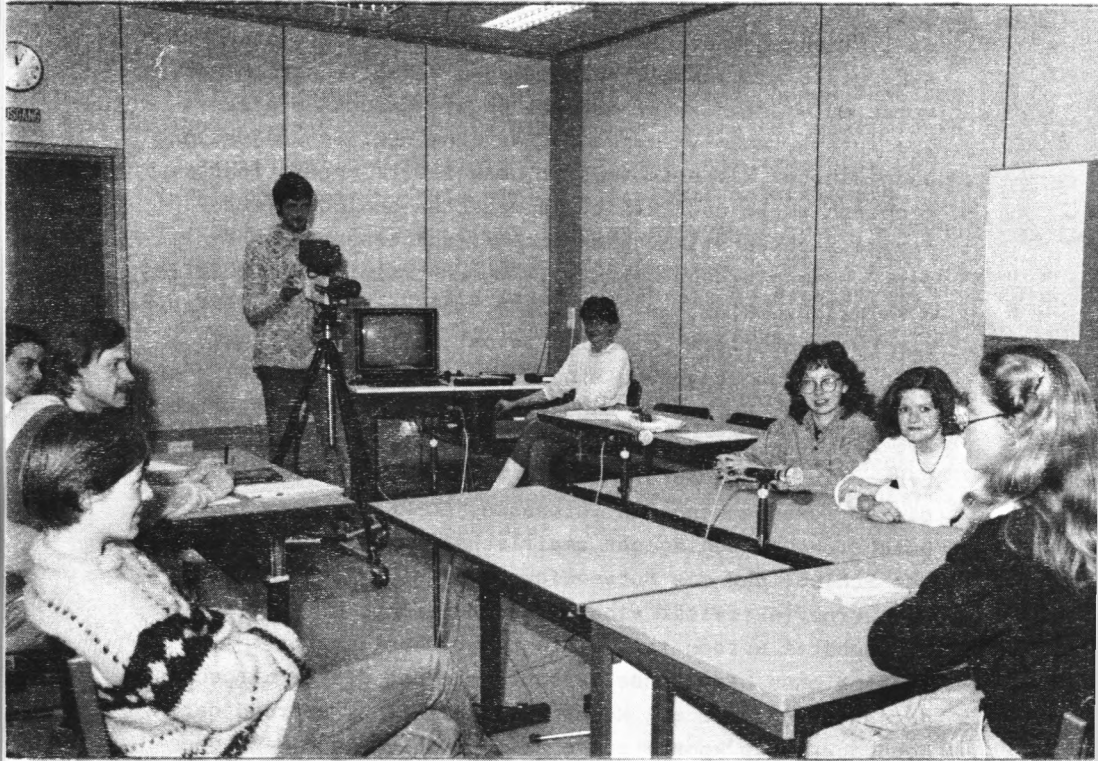
e. Apparative Ausstattung

Die videoteknische Ausstattung der drei Übungsräume des Videolabors (U-matic-Videorecorder, eine auf einem fahrbaren Stativ befestigte Schwarz-Weiß-Fernsehkamera und ein SW-Monitor sowie bis zu 6 variabel aufstellbare Mikrofone, die von einem Tonmischer angesteuert werden können) hat sich sehr zufriedenstellend bewährt. Die Handhabung der Geräte erweist sich als so problemlos, daß sie von jedem der Teilnehmer nach einer kurzen Einführung einwandfrei bedient werden können. Dies ist vor allem auch vorteilhaft, wenn die Übungsteilnehmer von dem Angebot Gebrauch machen, außerhalb der angesetzten Trainingsstunden ihre aufgezeichneten Lehrversuche allein nochmals anzuschauen und dann auf keine Bedienungshilfe mehr angewiesen sind.

## AUSBLICK

Der Bereich für prozeßorientierten Einsatz der Videotechnik am Videolabor findet wachsenden Zuspruch seitens der Studenten (obwohl die Studentenzahlen in den letzten Jahren vor allem im Bereich der Lehrerausbildung rapide zurückgegangen sind). Die Chance einer Erweiterung von Handlungskompetenz wird zunehmend erkannt und genutzt. Durch eine teilnehmerorientierte, offenere Gestaltung des videogestützten Trainings, wobei individuelle Bedürfnisse und unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Teilnehmer berücksichtigt werden und der Fähigkeit der Studenten zur Selbstorganisation eigener Lernprozesse vertraut wird, lassen sich m.E. viele kritische Einwände gegen Verhaltenstrainingskurse entkräften. Hier handelt es sich weder um einen Dressurakt, noch um mechanisches Einschleifen pragmatisch ausgewählter Verhaltensmuster, die letztlich die Innovationsfähigkeit und -kraft des Menschen behindern und "seine Selbstbestimmungsmöglichkeiten" beschränken (vgl. die Zusammenfassung der Kritik am Lehrtraining bei KLINZING & KLINZING-EURICH, 1979, S. 214), sondern um eine Einladung zum Experimentieren mit sich selbst, mit dem Ziel der Sicherung und Ergänzung eines professionellen Verhaltensrepertoires. Unter dem Aspekt der personellen Ausstattung der Fakultäten und der geringen finanziellen Mittel für Lehraufträge und Tutorenarbeit erscheint ein Befund in diesem Zusammenhang von Interesse. SCHREIBER kommt nach Durchsicht einschlägiger empirischer Untersuchungen zu dem Schluß, daß die Notwendigkeit eines Supervisors für die Lerneffektivität einer Trainingsgruppe offensichtlich überschätzt worden ist: Während der Modellerlernphase ließ er sich ohne bedeutende Verschlechterung der Lernergebnisse durch Videobänder mit Kommentaren ersetzen, während der Feedback-Phase konnte seine Rolle auch von den Mitstud-

ten, den Schülern oder von Trainierenden selbst übernommen werden (SCHREIBER, 1980, S. 127 ff). Auch die praktischen Erfahrungen von WEISBACH (1979) und KERN (1979) mit selbstorganisierten Trainingsprogrammen lassen erkennen, daß Studenten in diesem Bereich durchaus auch in eigener Regie erfolgreich lernen können.





LITERATUR

- BECKER, G. E.: Situatives Lehrtraining - Eine Methode zum Erwerb von Handlungskompetenzen; in MUTZECK/PALLASCH 1983, 37 - 49.
- BECKER, G. E. u.a.: Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder. München: Urban & Schwarzenberg 1980 (2. Auflage).
- BRUNNER, R.: Lehrertraining. Grundlagen - Verfahren - Ergebnisse. München: Reinhardt 1976.
- BRUNNER, R.: Der Einsatz praxisorientierter Verfahren in der Lehrerausbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Unterrichtswissenschaft, 1985, 169 - 181.
- CLEMENS-LODDE, B. u.a.: Situatives Lehrtraining in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1978.
- DÖRING, K. W.: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 1983..
- FULLER, F. F. & MANNING, B. B.: Self-confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. Review of Educational Research, 1973, 43, 469 - 578.
- KERN, H. J.: Lehrer-Selbsttraining. Frankfurt: Selbstverlag 1979.
- KLINZING, H. G. & KLINZING-EURICH, G.: Die Verwendung elektronischer Datenverarbeitung in Verfahren schulpraktischer Lehrerausbildung. Unterrichtswissenschaft, 1979, 203 - 226.
- KLINZING-EURICH, G. & KLINZING, H. G.: Lehrfertigkeiten und ihr Training. Untersuchungen zum Training von Fragen höherer Ordnung und Sondierungsfragen mit Selbststudienmaterialien. Weil der Stadt: Lexika 1981.
- LANGTHALER, W.: Lernen mit Fernseh-Rückmeldung (am Beispiel Lehr-Labor-Training); in LANGTHALER/SCHNEIDER 1983, 167 - 188.
- LANGTHALER, W. & SCHNEIDER, H. (Hrsg.): Filmaufzeichnungen zur Analyse menschlicher Interaktion. Münster: MAKS Publikationen 1983.

- MUTZECK, W. & PALLASCH, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim: Beltz 1983.
- PERLBERG, A.: When professors confront themselves: Towards a theoretical conceptualization of video self-confrontation in higher education. Higher Education, 1983, 12, 633 - 663.
- SCHREIBER, W.: Microteaching in der Lehrerausbildung. Probleme und Ergebnisse. Unveröffentl. Diplomarbeit, Düsseldorf 1980.
- THIELE, H.: Steuerung der verbalen Interaktion durch didaktische Intervention. Eine empirische Untersuchung zum Effekt von drei Methoden zum Lehrverhaltenstraining. Diss. TU Braunschweig 1978.
- VOSS, B.: Individualisiertes Training zum Lehrverhalten. Arbeitsstelle für Unterrichtsforschung, Fb Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover; Forschungsbereich "Anwendung", Bericht Nr. 3, Oktober/1982.
- WAGNER, A. C.: Mikroanalyse statt Microteaching. Zeitschrift für Pädagogik, 1973, 19, 303 - 308.
- WAGNER, A. C.: Erfahrungen mit einem Kompaktseminar zum schülerzentrierten Unterrichtsverhalten, oder: von der Mikroanalyse zum Nachträglichem Lauten Denken; in MUTZECK/PALLASCH 1983, 73 - 87.
- WEISBACH, C.-R.: Untersuchung der Auswirkung selbstorganisierter Lernprozesse im Rahmen von Lehrverhaltenstraining. Unterrichtswissenschaft, 1979, 7, 251 - 257.
- ZIFREUND, W.: Training des Lehrverhaltens (Microteaching): Konzept, Entwicklungsstand und Perspektiven; in MUTZECK/PALLASCH 1983, 25 - 36.

Informationsschriften des Videolabors

- Heft 1: Informationen zur neuen Betriebseinheit  
Juli 1983 - vergriffen
- Heft 2: Wiedergaberäume. Betriebsregelungen - Bedienungshilfen  
Februar 1984
- Heft 3: Jahresbericht für das Studienjahr 1983/84  
November 1984
- Heft 4: Jahresbericht für das Studienjahr 1984/85  
Dezember 1985