

Gruntz, Johannes; Peter Hari, Hans; Schindler, Andreas; Thommen, Beat
**Erfahrungen zur berufspraktischen Ausbildung Schulpraktischer
Heilpädagoginnen und -pädagogen**

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 2, S. 168-175



Quellenangabe/ Reference:

Gruntz, Johannes; Peter Hari, Hans; Schindler, Andreas; Thommen, Beat: Erfahrungen zur berufspraktischen Ausbildung Schulpraktischer Heilpädagoginnen und -pädagogen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 2, S. 168-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133066 - DOI: 10.25656/01:13306

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133066>

<https://doi.org/10.25656/01:13306>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erfahrungen zur berufspraktischen Ausbildung Schulischer Heilpädagoginnen und -pädagogen

Johannes Gruntz, Hans Peter Hari, Andreas Schindler und
Beat Thommen

Berufspraktische Kompetenz wird gemessen an den Anforderungen, die ein Berufsfeld an die Absolventinnen und Absolventen stellt. Eine isolierte Vermittlung einzelner Kompetenzbereiche erweist sich aus verschiedener Hinsicht als unzumutbar und sachfremd. Im Gegenteil ist aber die Vernetzung verschiedener Ausbildungselemente erfahrungsgemäss als entscheidend für die Wirksamkeit gerade auch der einzelnen Elemente: das Ganze ist also nicht nur mehr als die Summe seiner Teile, sondern auch die einzelnen Teile werden durch die Verknüpfung untereinander aufgewertet. Eine dialogische Ausbildung sucht nach solchen Vernetzungen. Anhand von zwei erprobten Modellen "Praxisanleitung am eigenen Arbeitsplatz" und "Problem-orientiertes Training" werden exemplarisch Lösungsansätze gezeigt.

Zum berufspraktischen Ausbildungsverständnis

Andreas Schindler und Beat Thommen

Die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik auf Diplomstufe richtet sich aus auf eine Berufstätigkeit in einem vielfältigen, höchst sensiblen und sich im Umbruch befindenden Arbeitsfeld.

In der Regel werden Studierende mit abgeschlossener Grundberufsausbildung als Kindergärtnerin, Primar-, Sekundarlehrerin oder -lehrer, Fachlehrerin für Handarbeit und Werken oder für Hauswirtschaft zu Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen weitergebildet. Sie verfügen über mehrere Jahre Unterrichtspraxis in ihrem Grundberuf und bringen unterschiedliche, nicht selten differenzierte Kenntnisse und Erfahrungen in musisch-kreativen, bewegungsorientierten oder kommunikativ therapeutischen Bereichen mit. Sie sollen in der heilpädagogischen Ausbildung für den Unterricht und die Durchführung von erzieherischen und therapeutischen Massnahmen im Klassen-, Gruppen- oder Einzelunterricht an Kleinklassen, an Sonderschulen, für die Erteilung von Spezialunterricht und für die ambulante heilpädagogische Beratung und Begleitung im gesamten Volksschulbereich qualifiziert werden.

Die Berufstätigkeit im schulisch-heilpädagogischen Bereich stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Der Erwerb dieser Voraussetzungen wird einerseits durch theoretische Wissensvermittlung sichergestellt; andererseits geht es wesentlich um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben, Handeln und Reflektieren. Der Lehrberuf ist ein Beziehungsberuf; in der Heilpädagogik haben wir es mit oft vielfältig beeinträchtigten Erziehungs- und Lehr-/Lernverhältnissen zu tun. Soziale Lernziele haben deshalb in Verbindung mit kognitiven und handlungsbezogenen Zielen einen zentralen Platz in der heilpädagogischen Ausbildung.

Wie können nun *Wissens-, Handlungs- und Persönlichkeitskompetenzen* über die üblichen Gefässe einer Ausbildung (Vorlesungen/Seminarien, schriftliche Arbeiten, Praxiseinführung) vermittelt werden? Und was muss, sollte und kann überhaupt ver-

mittelt werden? Bei der Beantwortung dieser Fragen müssen drei Faktoren - die untereinander in einer Wechselwirkung stehen - berücksichtigt werden:

1. *fachimmanente Bedingungen* bzw. der aktuelle Erkenntnisstand müssen Grundlage der berufspraktischen Ausbildung bilden (z.B. gewandeltes Verständnis von Lernstörungen, systemische und kybernetische Modelle, vernetzte und breit abgestützte Interventionsmodelle u.ä.).
 2. *Bildungs- und sozialpolitische Veränderungen*, strukturelle Bedingungen der Schul- und Arbeitswelt beeinflussen wesentlich die Anforderungen an die Absolventen einer heilpädagogischen Ausbildung (z.B. Integrationstendenzen, wirtschaftliche Probleme, Zunahme fremdkultureller Kinder in den Schulen, Schulgesetze und Lehrpläne, Harmonisierung und Reglementierung von Ausbildungsgängen im europäischen Raum).
 3. Die der Ausbildung zur Verfügung stehenden *Ressourcen in personeller, struktureller, zeitlicher und materieller Hinsicht* gilt es auszuschöpfen und den Studierenden in geeigneter und optimaler Weise zur Verfügung zu stellen. Dort wo es möglich ist, sind Mängel zu beheben, geeignetere didaktisch-methodische Formen zu finden - kurz, die Ausbildung muss sich modernen Formen der Vermittlung von Kompetenzen an Erwachsene öffnen (z.B. ressourcenorientierte Ausbildungsformen, individualisierende und selbstverantwortende Studienplanungen, Gruppenprojekte und Lernpartnerschaften, transparentere und individualisiertere (Teil-)Zielbestimmung und (Zwischen-)Zielbeurteilung, dialogisches Lernen, Beraten und Begleiten).
- Das Anforderungsprofil an die Schulische Heilpädagogin und den Schulischen Heilpädagogen kann nur angestrebt werden durch einen didaktisch-methodischen Ansatz,
- der immer wieder verpflichtet, sachgerecht, ethisch vertretbar und klar zu instruieren,
 - der hartnäckig die Handlungswirksamkeit einleitet, durchsetzt und überprüft,
 - der Wissens-, Könnens- und Haltungskompetenzen nicht nur anspricht, sondern erleb- und nachvollziehbar macht, vermittelt und in Verbindung bringt,
 - der massgeblich die Betroffenen am Prozess beteiligt und sie als "Subjekte" (sprich Handelnde) der Ausbildung wahrnimmt.

Diese Einsicht führt uns dazu, *dass eine Trennung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung sinnwidrig ist*; d.h. dass nur eine Verknüpfung von praxisorientierter Theorie und theoretisch fundierter Praxis dem Ausbildungsziel näher kommt.

Deshalb haben Vorlesungen und Seminarien nicht nur untereinander in einem engen Bezug zu stehen, sondern auch mit der dazugehörenden Berufs- und Praxissituation. Hier ist vermitteltes Wissen zu veranschaulichen, Gehörtes zu üben und zu überprüfen, Unklares, Offenes zurückzufragen, zu reflektieren. Dies bedingt Absprachen unter den Dozentinnen und Dozenten, viel stärkeren Einbezug der lehrpraktischen Ausbildung in das Ausbildungskonzept, Begleitung und Beratung durch die Dozenten im Umfeld der Praxis, intensive, auch gemeinsame Fortbildung der Praxislehrkräfte und Dozenten, ausreichende zeitliche und strukturelle Ressourcen für Beratung und Begleitung der Studierenden. Ein geeignetes Bindeglied in diesem Transfermodell können individuelle Arbeiten von Studierenden sein (Seminararbeiten, Projektdokumentationen mittels schriftlicher Arbeit, Film, Tonbildschau, Werkstatt etc.).

Auf diese Weise wird die Praxissituation zur Ernstfallsituation, in der das Rüstzeug der Ausbildung geübt und gesichert wird. Exemplarisch sollen einige der wichtigsten Inhalte genannt und kurz umschrieben werden:

Selbstkompetenz: Die Fähigkeit, persönliche Anteile in der heilpädagogischen Arbeit wahrzunehmen und konstruktiv damit umzugehen, soll geübt werden. Dabei ist es unumgänglich, sich mit der eigenen Person (Belastbarkeit, Sicherheit, Vertrauen) und dem Umgang mit der beruflichen Rolle (Anforderungen, Verantwortung, Grenzen, Zusammenarbeit) auseinanderzusetzen.

Kompetenz im Erfassen, Fördern und Unterrichten: Inhalte und Konzepte der Erfassung (sensomotorisch, kognitiv, sozial-emotional, curricular, arbeitstechnisch) sollen auf spezifische Schulsituationen und Entwicklungsverläufe ausgerichtet werden.

Das genaue Hinschauen (Beobachten) und die Verarbeitung der Beobachtungsergebnisse müssen individuell geschult werden. Dabei ist wesentlich, dass Beobachtungsarbeit auf einem soliden Wissenshintergrund basiert und gezielt in die Unterrichts- und Förderarbeit einbezogen wird. Individualisierende Unterrichtsformen, Konzepte integrierter und separierender Förderung, allgemein- und fachdidaktische Ansätze für den heilpädagogischen Unterricht in verschiedenen Schultypen und -stufen, behinderungsspezifische unterrichtliche Hilfsmittel und Methoden sollen exemplarisch ausgewählt, angewendet und besprochen werden. Der von erfahrenen Fachpersonen angeleitete Austausch von Erfahrungen mit verschiedenen Ansätzen in unterschiedlichen Lernfeldern unter den Studierenden ist dabei von grosser lernwirksamer Bedeutung.

Zusammenarbeitskompetenz: Vorab die Zusammenarbeit im engeren Lernfeld der Ausbildung (Kolleginnen und Kollegen, Dozentinnen und Dozenten, Praxisberater) und im Lernfeld der heilpädagogischen Schule (Schüler und Schülerinnen, Kolleginnen und Kollegen, Eltern) stellen einen Hintergrund für einschlägige Erfahrungen dar, die aber immer wieder auszuwerten, neu zu planen und bewusst im Lernprozess und der dazugehörigen Evaluation einzusetzen sind. So hat die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Gesprächs mit einem schwierigen Schüler, mit belasteten Eltern, einer uneinsichtigen Kollegin mehr als nur episodischen Charakter - es wird zu einem wesentlich übergreifenden, zentralen Ausbildungsinhalt - exemplarisch auch für die Mitstudierenden. Solche Inhalte und Vorgehensweisen werden Massstab für die ausserordentlich wichtigen und delikaten Zusammenarbeitsbereiche, die im Rahmen der Ausbildung zwar angesprochen, aber kaum geübt werden können: mit Fachinstanzen, Behörden, Fachpersonen aus Nachbardisziplinen oder Anschlussinstitutionen etc..

Beratungs- und Begleitungskompetenz: Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sollen schulhausintern Kollegien und Schulbehörden in heilpädagogischen Fragen beraten, integrative Entwicklungsaufgaben begleiten und einzelne Kolleginnen und Kollegen bei Lehr-/Lernproblemen in ihrem Unterricht unterstützen können. In diesem Zusammenhang ist die Klärung der eigenen Kompetenzen wesentlich; die Zuständigkeiten und Aufgaben in komplexen formellen und informellen Zusammenarbeitskontexten sind transparent zu machen. Das sich Bewegen in diesem heiklen Umfeld erfordert ein hohes Mass an kommunikativen, didaktisch-schulspezifischen und psychosozialen Fähigkeiten, die nur bis zu einem gewissen Grad vermittelt werden können, im Wesentlichen aber erst durch langjährige Erfahrung aufgebaut werden.

Für die berufspraktische Ausbildung bedeuten diese Herausforderungen nichts anderes, als die Sicherstellung einer *dialogischen Ausbildung*. Das heisst, dass unter hoher Beteiligung der Studierenden der *Dialog "Theorie-Praxis"* jede Gegensätzlichkeit überwindet und ohne Überheblichkeit miteinander die anspruchsvolle Aufgabe angeht.

Damit ist auch der *Dialog zwischen den Disziplinen* (Fächern und Berufssparten) einbezogen, die dem selben Ziel zu dienen haben, aber deren Gesichtspunkt zwar ein anderer sein soll und darf. Daraus erwächst für die berufspraktische, heilpädagogische Tätigkeit wohl die wesentlichste, nämlich die menschliche Grundlage: der *Dialog zwi-*

schen Menschen, geprägt von Achtung und Toleranz und getragen von der Verantwortung der Aufgabe und dem benachteiligten Mitmenschen gegenüber.

Aus verschiedenen am Sonderpädagogischen Seminar geübten Formen dieses dialogischen Ausbildungsmodells stellen unsere beiden Kollegen Peter Hari und Johannes Gruntz exemplarisch zwei geeignete Ansätze vor.

Zur Praxisanleitung am eigenen Arbeitsplatz

Hans Peter Hari

Die Praxisanleitung bewährt sich im Kanton Bern seit etwa 20 Jahren. Sie entstand dadurch, dass das Unterrichten an der eigenen Klasse während der berufsbegleitenden Ausbildung (damals im Rahmen der kursmässigen Kleinklassenlehrerausbildung) als Dauerpraktikum verstanden wurde, das fachlich und menschlich kompetent betreut sein wollte.

Die Anleitung ist mehr als eine Beratung: sie erfordert fachkundige, methodisch-didaktische Kompetenzen, um das Unterrichten anleiten zu können. Werden ehemalige Absolventen oder Studierende der bernischen sonderpädagogischen Ausbildung befragt, so wird diese Art der Ressourcenerschliessung als wertvollstes Ausbildungsgefäss bezeichnet. Das bedeutet zumindest, dass die Praxisanleitung von den allermeisten Studierenden hochgradig akzeptiert wird. Das Ausbildungsmodell mit seinen gezielten Vermittlungen von Lernerfahrungen fand insbesondere auch Nachahmung in der Turn- und Sportlehrerausbildung.

Wie oft und wie lange werden Schulbesuche gemacht?

Die durchschnittlichen Besuchszahlen - sie können bei den verschiedenen Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern etwas variieren - betragen 5 bis 10 Besuche pro Jahr. Besprechungen ausserhalb der Schulbesuche und supervisionsartige Besprechungen in Ambulatorien wurden nicht mitgezählt. Im dritten Studienjahr nehmen die Besuche in der Regel ab. Die Praxisanleitungen dauern in der Regel einen Vormittag in der Schule mit anschliessendem Mittagessen und einer Auswertung. Ausnahmsweise dauern die Besuche den ganzen Tag, bis in den Abend hinein.

Weil sich dieses Modell der *Meisterlehre* anlehnt, ist es gesichert, dass sich die eigenen Ressourcen der Studierenden in ihrer berufsbegleitenden Ausbildung mit dem Coaching des Praxisanleiters erschliessen: Der Anleiter versucht, seine methodisch-didaktischen Kompetenzen ins Spiel zu bringen, indem er seine Sichtweise mit Erfahrungen des Studierenden konfrontiert. Anleiter und Studierender treffen sich mit ihren geöffneten Assoziationsfeldern am Problemkreis, in der Regel am Stoff, der in Beziehung mit dem Kind steht. Das "Sich treffen" am komplexen Problem geschieht auf verschiedene Art und Weise. Die Praxisanleitung bezieht sich auf Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.

Vorbereitung und Planung

Die Ressourcen aus dem Unterricht am sonderpädagogischen Seminar lassen ihre Gehalte in den Unterricht fliessen. Weil der Praxisanleiter gleichzeitig ein Hauptlehrer ist, kann er die übertragene Substanz erkennen und deren richtige Umsetzung beobachten.

Schule halten

Während des Unterrichtes verfolgt der Praxisanleiter den Unterricht dermassen intensiv, dass er in der Lage ist, sachgerecht und für Lehrkräfte und Schüler akzeptabel zu

intervenieren. In Klassen, wo die Gewöhnung an den "Lehrer-Lehrer" vorhanden ist, ähnelt die "1 zu 1-Paxisanleitung" einem Team-teaching von zwei gleichberechtigten Kolleginnen. Die Interventionen gehen in der Regel dahin, den Unterricht noch angepasster, intensiver und lustvoller werden zu lassen. Dabei wird gelehrt, dass nach gezielter Intervention besser beobachtet wird. Zudem wird durch Übernahme der Lehrerrolle durch den Praxisanleiter die Lehrkraft etwas entlastet, damit sie genauer beobachtet. Die Interventionen illustrieren aber auch die Möglichkeiten teilnehmender Beobachtung. Diese Arbeit im Hier und Jetzt - Training und Coaching ohne verfälschenden zeitlichen Verzug - schöpft für alle Beteiligten die Kraft des lebendigen Geschehens aus.

Reflektieren und Antizipieren

Bei der nachgehenden Besprechung trainiert der Praxisanleiter den Ist-Soll-Vergleich der Studierenden. Was war geplant? Was wurde erreicht? Bei der Frage, wie es weitergehen soll, werden sowohl Ressourcen aus der Theorie, der Erfahrung der Lehrkraft wie auch Ideen des Praxisanleiters genutzt. Die hohe Informationsdichte der von aussen an die Lehrkraft herangetragenen Ideen zwingen diese zu maximaler Selektion. Eine solche geschieht dadurch, dass Ideen auf die Umsetzbarkeit in den aktuellen Unterricht geprüft werden: Die Lehrkraft muss sich ihre Situation und die Situation der Kinder vorstellen. Fachkundige Praxisanleitung führt zu bewussterem Schulehalten. Die Themen der Auswertungen werden mit zunehmendem Ausbildungsstand immer mehr von den Studierenden bestimmt.

Schule erneuern

Der Praxisanleiter ist grundsätzlich auch federführend beim Anzetteln von Unterrichtsprojekten. Diese können mit schriftlichen Pflichtarbeiten verbunden sein. Das Ernten der süßen Früchte des Gelingens von Unterricht und Zusammenarbeit entschädigt den grossen zeitlichen Aufwand. Bei Themenkreisen, wo das systemische Zusammenwirken von Einflüssen im Vordergrund steht, klärt die geistige Auseinandersetzung den Sachverhalt. Das wirkt des öfteren günstig auf die Situation. Befragungen haben ergeben, dass solche Projekte nicht von der Praxisanleitung getrennt werden sollten.

Imitationslernen

Das Erleben der Praxisanleitung, die trotz Ausbildungshierarchie ein partnerschaftliches, verbindliches Zusammenarbeiten als Basis hat, dient seit einigen Jahren bei vielen ambulant tätigen Heilpädagogen als Vorbild - insbesondere was die Formen teilnehmender Beobachtung, Interventionsmöglichkeiten und Beratungssituationen angeht. Alle an einem Prozess Beteiligten haben wertvolle Ressourcen, die es zu nutzen gilt. Je vielfältiger in einer Praxisanleitung gearbeitet wurde, desto wahrscheinlicher sind fruchtbare Erfolge.

Das Auswerten der Praxisanleitung ermöglicht eine permanente Verbesserung der Ausbildung

Verschiedentlich wurde die Ausbildung ausgewertet und reflektiert, zuerst bei Hegg (1983), wo sie in einem neuen Konzept als Kernstück der Ausbildung bezeichnet wurde, insbesondere die Praxisanleitung; später bei Gruntz (1993), Hari (1991, 1992, 1994, 1994a) und Schindler (1991). Die Auswertung und damit die dauernde Erneuerung der Ausbildung geschieht allerdings permanent. Die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter tragen die Ergebnisse aus ihrer Arbeit immer wieder in die Ausbildung. Diese zwangsweise Rückkoppelung sichert die Aktualität unserer sonderpädagogischen Ausbildung.

Lösungsorientiert und handlungswirksam

Kollegiale Praxisberatung in Gruppen als Element der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik

Johannes Gruntz-Stoll

Das Ziel kollegialer Praxisberatung, eigenverantwortlich - also "auch ohne geschulten Trainer" (Pallasch et al. 1987, 81) - in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen Problemsituationen aus dem Kindergarten- und Schulalltag aufzugreifen und Lösungsperspektiven zu entwickeln, steht im Einklang mit den Leitideen des Studiums in Schulischer Heilpädagogik am Sonderpädagogischen Seminar". Das "Problem-orientierte Training" (Pallasch et al. 1987) verfolgt - grob umrissen - zwei Zielsetzungen: zum einen die "konkrete Arbeit mit dem Betroffenen an seinem individuellen Problem aus seiner subjektiven Sicht, um ihm eine grössere Bandbreite der möglichen Perspektiven bezüglich seines Problems zu eröffnen, für die praktische Arbeit Lösungen anzubieten und gegebenenfalls eine emotionale Entlastung zu ermöglichen" (Pallasch et al. 1987, 81); zum anderen geht es darum, dem Betroffenen wie den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern "durch das Kennenlernen des Trainings einen Anleitungsfaden in die Hand zu geben mit dem Ziel, bei auftretenden Problemen auch ohne geschulten Trainer mit Kollegen oder allein arbeiten zu können" (ebd.).

Der Ablauf des Problem-orientierten Trainings lehnt sich an Lösungsstrategien aus denk- und sozialpsychologischen Zusammenhängen an und ist darauf angelegt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht nur zur konstruktiven, lösungs- und ressourcenorientierten Auseinandersetzung mit unbefriedigenden Situationen des beruflichen Alltags anzuleiten, sondern sie zugleich zur Mitgestaltung und Leitung des Trainingsprozesses zu befähigen. Dies geschieht im Ausbildungskontext durch den allmählichen Übergang von angeleitetem über begleitetes zu selbstorganisiertem Training, wofür sich dessen einfache und einsichtige Strukturen, aber auch die Transparenz der Wirkungsmechanismen als hilfreich erwiesen haben.

Die zehn Trainingsschritte umfassen:

1. Präsentation des Problems durch die betroffene Teilnehmerin/den Teilnehmer im Rahmen der Trainingsgruppe,
2. Konkretisierung der Problemsituation mit Hilfe der subjektiv-aktionalen Darstellung in der Trainingsgruppe,
3. Feedback zur Problemsituation anhand der subjektiven Wahrnehmungen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
4. Interpretation des Problems durch die nicht betroffenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
5. Persönliche Zielsetzungen und Wahl eines Etappenziels durch die betroffene Teilnehmerin oder den betroffenen Teilnehmer,
6. Brainstorming über Interventionsmöglichkeiten zum gewählten Ziel durch die nicht betroffenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
7. Präzisierung der Intervention bzw. Entscheid der betroffenen Teilnehmerin oder des Teilnehmers für eine der gegebenen Möglichkeiten,
8. Simulation der Intervention in Form der subjektiv-aktionalen Darstellung in der Trainingsgruppe,
9. Realisation der Intervention durch die betroffene Teilnehmerin oder den Teilnehmer in der eigenen beruflichen Praxis, sowie die

10. Misserfolgskontrolle durch die betroffene Teilnehmerin oder den betroffenen Teilnehmer anhand von vier Fragen zur *Überprüfung der Intervention* (vgl. Pallasch et al. 1987, 86f.).

Zwar wird das Trainingskonzept von seinen Autoren als *Problem-orientiert* bezeichnet, doch erweist es sich in der Durchführung zugleich als *Lösungs-orientiert* und - darüber hinaus - als *Ressourcen-orientiert* und handlungswirksam. Die Ausrichtung auf realisierbare Lösungsmöglichkeiten zeigt sich in der Gewichtung der einzelnen Schritte: während die Schritte eins bis vier der Problemdarstellung und -entwicklung dienen, sind weitere vier Schritte des Trainings der Entwicklung und Konkretisierung von Lösungsperspektiven gewidmet. Die Handlungswirksamkeit ergibt sich einerseits aus dem Probehandeln in der Trainingsgruppe, andererseits und vor allem aus der Wahl einer Interventionsmöglichkeit durch die betroffene Teilnehmerin oder den Teilnehmer, womit gegenüber der Gruppe die Verpflichtung eingegangen wird, der gewählten Intervention im beruflichen Alltag zumindest eine Chance zu geben. Dass sowohl die bearbeiteten Probleme wie auch die erarbeiteten Lösungen aus dem Erfahrungsbereich der Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmer stammen, stellt zudem die vorhandenen Ressourcen ins Zentrum der kollegialen Beratung und trägt ebenfalls zur Handlungswirksamkeit bei.

Der zeitliche Rahmen der Zusammenkünfte der Trainingsgruppen umfasst jeweils dreieinhalb Stunden - unterbrochen durch eine rund halbstündige Pause; weil für die Einstiegs- und die Schlussrunde je eine gute Viertelstunde eingesetzt werden muss, bleiben für die eigentliche Trainingsarbeit gut zwei Stunden. In der Regel ist die erste der beiden Stunden der Darstellung und Entwicklung der Problemsituation gewidmet, während - im Anschluss an die Pause - in der zweiten Stunde an den Lösungsperspektiven und Interventionsmöglichkeiten gearbeitet wird. Der beschränkte zeitliche Rahmen verlangt die zielstrebige Bearbeitung der einzelnen Trainingsschritte und eine Beschränkung der Teilnehmerzahl. So hat sich eine Gruppengrösse von sechs bis acht Teilnehmerinnen oder Teilnehmern als günstig erwiesen - hinsichtlich der Vielfalt und der Überschaubarkeit der Sichtweisen, Vorschläge und Beiträge. Grössere Gruppen erfordern nicht nur mehr Zeit, sondern auch methodische Varianten, etwa um Teilnehmerbeiträge zu sichern; kleinere Gruppen laufen Gefahr, bei der subjektiv-aktionalen Darstellung von Problemsituationen nicht genügend Statisten bzw. Beobachter plazieren zu können und ausserdem zu wenig unterschiedliche Sichtweisen zu formulieren und so an Lebendigkeit zu verlieren.

Mit zwei halbtägigen Treffen pro Gruppe und Quartal ist die durchschnittliche Frequenz einer Trainingsgruppe gegeben; häufigere Zusammenkünfte sind weder im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern noch im Rahmen des Studiums am Sonderpädagogischen Seminar möglich. Die Tatsache, dass die Studierenden der Trainingsarbeit rückblickend einen hohen Stellenwert beimessen (Gruntz-Stoll 1993) und ein Teil der Beratungsgruppen nach Studienabschluss eigenverantwortlich weitergeführt wird, lässt sich als Hinweis auf die erfolgreiche Verknüpfung von Berufsrealität und Ausbildungskontext verstehen; ausserdem wird die Häufigkeit von sechs bis acht Halbtagen pro Jahr durch die Kontinuität der Trainingsarbeit über insgesamt zwei Jahre, die Konstanz der Trainingsgruppe als Teil einer Lerngruppe und die Verbindung mit der individuellen Praxisanleitung am Arbeitsplatz aufgewogen.

Literatur:

- Gruntz-Stoll, J. (1993) Gemeinsam statt einsam. Problemorientiertes Training und kollegiale Praxisberatung im Rahmen der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischen Heilpädagoginnen und -pädagoginnen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (3), 321-329. - Gruntz-Stoll, J. (1993) *Sprünge, Flüge, Landungen. Praktische Ausbildung und Unterrichtspraxis*. Internes Papier am Sonderpädagogischen Seminar Biel, 20 S. - Gruntz-Stoll, J. (1994) *Probleme mit Problemen. Ein Leit(f)aden zur Theorie und Praxis des Problemlösens*. Dortmund: borgmann. - Hari, H.P. (1991) Die Praxisanleitung in der berufsbegleitenden sonderpädagogischen Ausbildung des Kantons Bern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 422-433. - Hari, H.P. (1992) Untervegs zu einer Praxisanleitung. In K. Bernath (Hrsg.), *Sonderpädagogische Berufsfelder*, Luzern: SZH. - Hari, H.P. (1994) *Notizblock für Schulbesuche. Interne Ausbildungsunterlage für die Praxisanleitung*. Biel: Sonderpädagogisches Seminar. - Hari, H.P. (1994) *Auswertung von Besuchsprotokollen*. Internes Arbeitspapier. Biel: Sonderpädagogisches Seminar. - Hegg, S. (1983) *Die Sonderpädagogische Ausbildung der Kleinklassen- und Sonderschullehrer im Kanton Bern*. Bericht im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. - Schindler, A. (1991) Über Anforderungen an die Ausbildung in Heilpädagogik - Überlegungen zur berufsbegleitenden und vollzeitigen Ausbildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 410-421. - Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern (1988) *Lehrplan für die Weiterbildung zum schulischen Heilpädagogen*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. - Pallasch, W. & Reimers, H. (1987) Problem-orientiertes Training (POT). In W. Pallasch (Hrsg.), *Lehrverhalten und Problemlösen*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (1992) *Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandesaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.