

Gruntz-Stoll, Johannes

Gemeinsam statt einsam. Problemorientiertes Training und kollegiale Praxis im Rahmen der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 321-329



Quellenangabe/ Reference:

Gruntz-Stoll, Johannes: Gemeinsam statt einsam. Problemorientiertes Training und kollegiale Praxis im Rahmen der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 321-329 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132708 - DOI: 10.25656/01:13270

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132708>

<https://doi.org/10.25656/01:13270>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Gemeinsam statt einsam

Problemorientiertes Training und kollegiale Praxisberatung im Rahmen der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen

Johannes Gruntz-Stoll

Das 'Problem-orientierte Training' (Pallasch u.a. 1987) ist für Lehrkräfte aller Schularten und -stufen entwickelt worden und als Instrument zur Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten aus dem Kindergarten- und Schulalltag in Beratungsgruppen gedacht. Eingeführt im Rahmen von Aus- oder Fortbildungsveranstaltungen ist das Training darauf angelegt, dass die Teilnehmer zunehmend Verantwortung für den Beratungsprozess und schliesslich dessen Leitung übernehmen: Kollegiale Praxisberatung wird so zu einer Form der problem- und praxisorientierten Zusammenarbeit im Kollegium. Über Erfahrungen, beobachtete Entwicklungen und vermutete Wirkungen im Zusammenhang mit der Ein- und Durchführung des 'Problem-orientierten Trainings' im Rahmen des Diplomstudiums in Schulischer Heilpädagogik am Sonderpädagogischen Seminar des Kantons Bern in Biel berichtet dieser Beitrag.

Unbefriedigende Situationen im Schulalltag, Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen, wiederkehrende Engpässe und Sackgassen im Unterricht oder Unbehagen nach einem Elterngespräch - dies sind Erfahrungen, die jede Lehrkraft macht. Wie die Freuden gehören auch die Leiden zum Lehrerberuf; und wo geteilte Freuden doppelt erlebt werden, wiegen mitgeteilte Leiden weniger, ja vielleicht gar halb so schwer. Allerdings müssen dazu die erwähnten Schwierigkeiten und Sackgassen zuerst einmal als leidvoll erlebt und das Leiden als solches erkannt werden, bevor der Schritt zur Mitteilung möglich wird. Doch wann und wo lernen Lehrerinnen und Lehrer, ihre beruflichen Schwierigkeiten und Probleme mit Kolleginnen und Kollegen zu besprechen? Gilt es in Lehrerkreisen nicht vielmehr als chic, keine Probleme zu haben? Und sind nicht gelegentliches Unbehagen und Unzufriedenheit in Lehrerzimmern Tabuthemen?

Zu beobachten ist eine zweifache Schwellenangst - zum einen die Angst davor, eine Schwierigkeit als Problem zu identifizieren und damit sich selber ein Unvermögen zuzugestehen: "Natürlich läuft bei mir nicht immer alles rund, aber eigentliche Probleme haben höchstens die andern", lautet die entsprechende Devise. Zum andern gibt es die Angst, sich gegenüber den Kollegen und Kolleginnen eine Blöße zu geben: "Sicherlich suchen wir die Kooperation, aber wir finden nur die Konkurrenz", heisst hier die bittere Wahrheit. Also ist sowohl die Schwelle gegenüber den Kolleginnen und Kollegen wie auch jene im Umgang mit alltäglichen Herausforderungen zu überwinden, wenn Lehrkräfte Schwierigkeiten gemeinsam statt einsam angehen wollen.

Während der vergangenen vier Jahre habe ich mit einem Modell der kollegialen Praxisberatung Erfahrungen gesammelt. Teilnehmer sind Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulstufen und -arten, die sich nach mehrjähriger Berufstätigkeit für die Weiterbildung in schulischer Heilpädagogik entschieden haben. Im Rahmen von jeweils halbtägigen Treffen im Abstand von sechs bis acht Wochen sind Probleme aus dem Kindergarten- und Schulalltag besprochen und dabei Formen der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen ausprobiert und eingeübt worden. Auf welche Weise und mit welchem Erfolg, darüber soll im Folgenden Aufschluss gegeben werden. Die Ausführungen stützen sich einerseits auf die Veröffentlichungen von Wal-

demar Pallasch, Heino Reimers und Wolfgang Mutzeck, andererseits auf Beratungs- und Gesprächsprotokolle sowie zwei Befragungen unter ehemaligen Teilnehmern.

Das Problem-orientierte Training

In den siebziger Jahren sind in der Lehrerbildung verschiedene Trainingsformen - wie etwa das Micro-Teaching oder das Lehrverhaltenstraining - in Mode gekommen; die einseitige Ausrichtung auf professionelles Verhalten hat dazu geführt, dass derartige Trainings bald einmal als oberflächliche Prozedur in Verruf und Vergessenheit geraten sind, während die Orientierung an persönlichen Haltungen neue Formen der Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen verlangt. Zu diesen - Ende der achtziger Jahre entwickelten - Konzepten gehört das "Problem-orientierte Training" (Pallasch u.a. 1987, 80/81), das "für Lehrer aller Schularten und Klassenstufen" gedacht und auf die Auseinandersetzung mit den "vielfältigen Formen von Störungen und den sich daraus ergebenden Konflikten und Problemen mit ihren für die jeweils Beteiligten entstehenden emotionalen Belastungen" gerichtet ist. Welches sind nun aber die Ziele des Problem-orientierten Trainings? Auf welchen Grundlagen beruht es, und auf welche Weise verläuft es?

Die Interessen

Das Problem-orientierte Training basiert auf einer subjektorientierten, konstruktivistischen Sichtweise von Schwierigkeiten und Störungen, wie sie im Schulalltag auftreten. Das heisst, dass im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Kindergarten- und Schulproblemen das betroffene Subjekt, die Kindergärtnerin/der Kindergärtner bzw. die Lehrerin/der Lehrer, steht: Die subjektive Kompetenz der betroffenen Lehrkraft umfasst sowohl die Erfahrungen und Erlebnisse, bei denen das Training einsetzt, wie auch die Handlungsmöglichkeiten, auf welche das Training ausgerichtet ist.

Dabei stellen die Erlebnisse wie die möglichen Handlungen Konstruktionen dar: Wirklichkeiten - also Unterrichtssituationen, Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern oder Gesprächsabläufe werden von den Beteiligten aus ihrer jeweiligen Perspektive wahrgenommen und gedeutet; die Erfahrungen in ein und derselben Situation sind für jeden Beteiligten anders, weil sie aus einem besonderen Blickwinkel "gemacht" oder eben konstruiert werden. Um unbefriedigende Situationen, an denen mehrere Individuen beteiligt sind, zu erfassen, zu verstehen und zu ändern, ist die Beschäftigung mit der Erfahrung einer betroffenen Person bzw. mit ihren subjektiven Konstruktionen zweckmässig und wirkungsvoll. Zweckmässig in dem Sinne, als davon ausgegangen werden kann, dass jede Sicht Wahres enthält und damit Schlüsselgewalt zu erlebten Situationen innehat; wirksam auf die Weise, dass ein System sich verändert, sobald ein Systemteil nicht mehr mitspielt - warum also für einmal nicht die Lehrkraft?

Das Problem-orientierte Training 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 u.a. 1987, 81); zum andern aber geht es darum, dem Betroffenen wie den übrigen 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.). Das Interesse, eigenverantwortlich in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen Problemsituationen aufzugreifen und Lösungsperspektiven zu entwickeln, steht nach meinem Dafürhalten im Einklang mit der

Zielsetzung von Lehreraus-, -fort- und -weiterbildungen, welche nicht nur Fach-, sondern auch Persönlichkeits- und Sozialkompetenz vermitteln und erweitern sollen. Hier liegt denn auch eine besondere Qualität des Problem-orientierten Trainings, die im methodischen Konzept ihren Ausdruck findet.

Die Methode

Der ebenso einfache wie klare Ablauf des Problem-orientierten Trainings ist daraufhin angelegt, die Teilnehmer nicht nur zur handlungswirksamen Auseinandersetzung mit unbefriedigenden Situationen des beruflichen Alltags anzuleiten, sondern sie zugleich zur Mitgestaltung und Leitung des Trainingsprozesses zu befähigen. Dies geschieht in erster Linie durch die prägnanten und präzisen Strukturen des Trainings, das zehn Schritte umfasst:

1. *Präsentation des Problems* durch die betroffenen 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 Teilnehmer,
4. *Interpretationen des Problems* durch die nicht-betroffenen Teilnehmer,
5. *Persönliche Zielsetzungen* und Wahl eines Etappenziels durch die betroffenen Teilnehmer,
6. *Brainstorming über Interventionsmöglichkeiten* zum gewählten Ziel durch die nichtbetroffenen Teilnehmer,
7. *Präzisierung der Intervention* bzw. Entscheidung der betroffenen Teilnehmer für eine der gegebenen Möglichkeiten,
8. *Simulation der Intervention* in Form der subjektiv-aktionalen Darstellung in der Trainingsgruppe,
9. *Realisation der Intervention* durch die betroffenen Teilnehmer in der eigenen beruflichen Praxis, sowie die
10. *Misserfolgskontrolle* durch die betroffenen Teilnehmer anhand von vier Fragen zur Überprüfung der Intervention.

Zwar wird das Trainingskonzept von seinen Autoren als Problem-orientiert bezeichnet, doch erweist es sich in der Durchführung zugleich als lösungsorientiert und - darüber hinaus - als erstaunlich 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 Probanden in der Trainingsgruppe, andererseits und vor allem aber aus der Wahl einer Interventionsmöglichkeit durch den betroffenen Teilnehmer, womit gegenüber der Gruppe die Verpflichtung eingegangen wird, der gewählten Intervention im beruflichen Alltag zumindest eine Chance zu geben.

Während der gesamte Trainingsablauf Ähnlichkeiten mit Strategien der Problemlösung aufweist und hier nicht näher erörtert werden soll, verlangen zwei Schritte ein paar erläuternde Worte. Mit *subjektiv-aktionaler Darstellung* als Hilfe zur Präsentation und Konkretion der geschilderten Problemsituation ist nicht etwa eine Form des Rollenspiels oder Psychodramas gemeint; vielmehr sind die betroffenen Trainingsteilnehmer aufgefordert, ihre subjektive Sicht der als unbefriedigend oder belastend erlebten Situation zu inszenieren - unter Zuhilfenahme der nichtbetroffenen Teilnehmer, die gleichsam als Statisten zur Rekonstruktion der Erfahrungen beitragen. Diese Inszenierung der Problemsituation wird nach getroffener Wahl einer zielgerichteten Interventi-

onsmöglichkeit wiederholt, wobei wiederum die subjektive Sicht der betroffenen Teilnehmer für die subjektiv-aktionale Darstellung massgeblich ist.

Ebenfalls erläuterungsbedürftig ist nach meinem Dafürhalte der Schritt der *Misserfolgskontrolle*, der wie die Verwirklichung der gewählten Intervention im beruflichen Alltag, also ausserhalb der Trainingsgruppe, vollzogen wird. "Ein Training kann nur dann erfolgreich sein, wenn man sich von ihm keine Wunder verspricht" (Pallasch u.a. 1987, 98), das heisst, dass das Problem-orientierte Training sowohl ergebnis- wie auch prozessorientiert angelegt ist: Während für die Bewältigung der als unbefriedigend erlebten Situation im Kindergarten- oder Schulalltag ein konkretes Ergebnis des Trainings wichtig und entscheidend ist, ist darüber hinaus die Bereitschaft, den Prozess der Auseinandersetzung mit der Problemsituation weiterzuführen, für die Entwicklung von Persönlichkeits- und Sozialkompetenz notwendig und unverzichtbar. In diesem Sinne werden die betroffenen Teilnehmer aufgefordert, die Wirksamkeit der gewählten Intervention zu prüfen und Misserfolge nicht als Rückschläge, sondern als Vorgaben zur Weiterentwicklung zu sehen und zu nutzen - etwa durch den Beizug anderer Interventionsmöglichkeiten, durch den Entscheid für andere Zielsetzungen, durch die Überprüfung der zusammengetragenen Deutungsmöglichkeiten oder durch die Frage nach der Lösbarkeit des Problems.

Der Kontext

Nach dieser stark gerafften und daher etwas abstrakten Schilderung des methodischen Konzepts des Problem-orientierten Trainings stecken ein paar Angaben zum Kontext der Durchführung des Trainings den Rahmen ab, auf den der Erfahrungsbericht zu dieser Form der kollegialen Praxisberatung Bezug nimmt. 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 müssen, 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 - an den Lösungsperspektiven und Interventionsmöglichkeiten gearbeitet wird. Der beschränkte zeitliche Rahmen verlangt die zielstrebige Durchführung der einzelnen Trainingsschritte und eine Beschränkung der Teilnehmerzahl.

Eine Gruppengrösse von sechs Teilnehmern hat sich 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 nach meinem Dafürhalten die minimale Frequenz einer Trainingsgruppe gegeben; häufigere Zusammenkünfte sind im Rahmen des Studiums am Sonderpädagogischen Seminar des Kantons Bern nicht möglich. Aufgewogen wird die eher geringe Frequenz von sechs bis acht Halbtagen pro Jahr durch die Kontinuität der Trainingsarbeit über insgesamt zwei Jahre und die Konstanz der Trainingsgruppe als Teil einer Weiterbildungsklasse. Diese Konstanz gilt auch für den räumlichen Rahmen: Jede der Gruppen, mit denen ich während der vergangenen Jahre gearbeitet habe, ist für das Problem-orientierte Training jeweils in "ihrem" Raum zusammengelassen. Variiert haben hingegen die verwendeten Hilfsmittel zur Ergebnissicherung - Flipchart, Zettel in verschiedenen Farben, Folien und dergleichen - und die Gestaltung der Sitzordnung - Stuhlkreis, Tischquadrat, Tafelrunde usw..

Welches sind nun aber die Lernprozesse, welche bei den Trainingsteilnehmern unter diesen Rahmenbedingungen in Gang gesetzt worden sind?

Die kollegiale Praxisberatung

Die ersten Trainingsgruppen sind in einem Orientierungsschreiben unter dem Titel 'Probleme aus dem Kindergarten- und Schulalltag' über Ziele und Vorgehensweisen, Ort und Zeit sowie Gruppeneinteilung der 'Fallsupervision in Kleingruppen im Rahmen Problem-orientierten Trainings' informiert worden; bei der ersten Zusammenkunft habe ich den Teilnehmern das Trainingsmodell kurz vorgestellt und zugleich den Ablauf der gemeinsamen Arbeit umrissen. Bei den Teilnehmern dieser Gruppen handelt es sich um Studierende des Sonderpädagogischen Seminars im zweiten Jahr der berufsbegleitenden Weiterbildung; das bedeutet, dass sowohl zwischen den Teilnehmern wie auch gegenüber mir als Initiant und Leiter des Trainings Beziehungen und Erfahrungen in der Zusammenarbeit vorausgesetzt werden können. Zwei weitere Gruppen sind mit ganz anderen Voraussetzungen im ersten Jahr des viersemestrigen Vollzeitstudiums ins Training eingestiegen; dabei habe ich versucht, die Teilnehmer schrittweise ins problem-orientierte Training einzuführen: Erst nach verschiedenen Vorformen der kollegialen Praxisberatung ist das Problem-orientierte Training zum Zuge gekommen.

Obwohl ich neben den erwähnten mit verschiedenen weiteren Trainingsgruppen gearbeitet habe und immer noch arbeite, nehme ich im Folgenden vorwiegend auf diejenigen Erfahrungen Bezug, die im Umfeld der Gruppen am Sonderpädagogischen Seminar gewonnen worden sind - vor allem wegen der vollständig vorliegenden Rückmeldungen der Trainingsteilnehmer dieser Gruppen. Bevor die Beurteilung des Problem-orientierten Trainings aus der Sicht der Teilnehmer zur Sprache kommt, werden zunächst die vorgeschlagenen und bearbeiteten Themen, sowie die beobachteten und vermuteten Prozesse vorgestellt und erörtert.

Die Themen

Wann wird ein Thema zum Problem? Und unter welchen Umständen lässt sich ein Problem zum Thema machen? Das Problem-orientierte Training ist darauf angelegt, dass problematische Situationen in der kollegialen Beratungsgruppe thematisiert werden; Trainingsablauf und Rahmenbedingungen sollen die Auseinandersetzung mit Problemen ermöglichen und erleichtern. Damit sind die Umstände gegeben, unter denen Probleme auf den Tisch und zur Sprache gebracht werden können, ohne dass damit ein Trainingserfolg garantiert ist. Am Erfolg des Trainings sind die Teilnehmer, die Leitung, das Konzept und der Kontext gleichermassen beteiligt; von Seiten der Teilnehmer ist dabei in erster Linie die Bereitschaft gefordert, eigene Probleme in der Gruppe preiszugeben und auf Probleme anderer Teilnehmer einzugehen.

Die Bereitschaft zur Preisgabe eigener Probleme verlangt einerseits das, was ich als individuelles Problembewusstsein bezeichne, und andererseits etwas, das sich als kollegialer Vertrauensvorschuss umschreiben lässt. Beides ist nicht selbstverständlich und ist im Zusammenhang mit den eingangs geschilderten Schwellenängsten zu sehen: Für viele Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte sind Probleme ganz einfach persönliche Mängel und Schwächen; ihr Eingeständnis ist mit Ängsten und Widerständen verhängt. Wenn Probleme so negativ bewertet werden, ist auch dem Problembewusstsein und dem Austausch von Problemen kaum Positives abzugewinnen; vielmehr wird die Auseinandersetzung mit Problemen nach Möglichkeit vermieden. Um mit derartigen Vermeidungsstrategien zurecht- und damit in der Trainingsgruppe weiterzukommen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Am naheliegendsten ist es nach meinem Dafürhalten,

Ängste und Widerstände anzusprechen und sowohl auf die Stärke der eingestandenen Schwäche wie auch auf die Chance der Arbeit in der Gruppe hinzuweisen. Eine andere Möglichkeit ist die, anstatt von Problemen von Themen zu sprechen: Themen aus dem beruflichen Alltag, die immer wieder für Unzufriedenheit oder Nachdenklichkeit sorgen, die vorübergehend die Arbeit hemmen oder belasten - mit anderen Worten, Themen, aus denen Probleme werden könnten...

Solche Themen sind beispielsweise schleichendes Unbehagen in der Heimschule wegen unklarer Führungsstrukturen, wachsende Unsicherheit und Verkrampftheit in der Zusammenarbeit mit einer Kollegin oder einem Kollegen, unterschwellige Schuldgefühle in der Arbeitsteilung mit einer Teilzeitlehrkraft; thematisiert und bearbeitet worden sind aber auch Ratlosigkeit im Umgang mit okkultistischen Neigungen eines Schülers, mit einem Schüler, der die Teilnahme am wöchentlichen Klassengespräch verweigert, mit Schülern, welche Teilzeitlehrkräfte gegeneinander ausspielen, oder mit schwierigen Schülern, deren Eltern den Kontakt und die Kooperation mit der Heimschule ablehnen. Und schliesslich sind als belastend erlebte Situationen - etwa beim Sprechen vor grösseren Gruppen von Erwachsenen an Elternabenden oder Schulveranstaltungen - oder als bedrohlich erfahrene Auseinandersetzungen etwa bei Unstimmigkeiten zwischen Lehrkraft und Vorgesetztem bezüglich Anstellungs- und Arbeitsbedingungen im Massnahmenvollzugsheim - thematisiert oder eben problematisiert worden.

Mit den als Beispielen erwähnten Problemen, wie sie im Rahmen des Trainings zur Sprache gekommen sind, sind sowohl das Themenspektrum wie auch die ungefähre Verteilung der bearbeiteten Themenbereiche abgesteckt. Je ein Drittel der vorgebrachten und besprochenen Probleme betreffen entweder die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen - in der Klasse, im Schulhaus oder in der Institution - oder aber einzelne Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten den als normal und erträglich empfundenen Rahmen sprengt; das verbleibende Drittel betrifft persönliche, also unmittelbar mit der Person der betroffenen Teilnehmer verknüpfte Themen aus dem Berufs(um)feld.

Der Prozess

Aus der Sicht des Trainingsleiters halte ich die gezielte Auseinandersetzung mit der - als belastend, schwierig, unbefriedigend oder eben problematisch erlebten - Situation aus dem Berufsalltag der betroffenen Teilnehmer in der Gruppe für das entscheidende Element des Trainingsprozesses. Dieses Element der gemeinsamen Problementwicklung durch betroffene und nichtbetroffene Trainingsteilnehmer weist drei Merkmale auf, die an der Wirksamkeit der Auseinandersetzung und damit an der Effizienz des Trainings vorrangig beteiligt sind.

An erster Stelle ist das Element der *Konfrontation* zu nennen: Im Wechsel der (Re)Konstruktionen der subjektiven Erfahrungen der betroffenen Teilnehmer zunächst durch diese selbst, dann durch die übrigen Teilnehmer, dann wiederum durch die betroffenen, gefolgt von den nicht-betroffenen und so weiter entsteht zwingend eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Sichtweisen ein und derselben Erfahrung; diese unterschiedlichen Sichtweisen beruhen zwar alle auf der geschilderten subjektiven Konstruktion der betroffenen Teilnehmer, beziehen sich aber entweder auf die rekonstruierte Situation, auf die Rekonstruktion der Schilderung durch die nicht-betroffenen Teilnehmer oder aber auf die geschilderte Konstruktion der betroffenen Teilnehmer. Mit anderen Worten heisst dies, dass die betroffene Teilnehmer mit ihrer eigenen Sichtweise - im Spiegel der Rekonstruktionsversuche der nicht-betroffenen Teilnehmer ebenso konfrontiert werden wie mit den Sichtweisen und Deutungsversuchen der nicht-betroffenen Teilnehmer.

Wichtig ist dabei, dass über die vorgetragenen Deutungen und An-Sichten nicht diskutiert wird; für Erklärungen oder Rechtfertigungen ist nicht nur keine Zeit vorgesehen, sie sind im Training ganz einfach unerwünscht: Die betroffenen Teilnehmer müssen also die Konfrontation zunächst einmal akzeptieren, erhalten aber Gelegenheit, sich für eine der vorgetragenen Interpretationen zu entscheiden, eine Zielsetzung zu formulieren, aus einer Palette von Lösungsvorschlägen und Interventionsmöglichkeiten eine Wahl zu treffen. In diesen Entscheidungs- und Wahlsituationen kommt ein zweites Merkmal des Trainingsprozesses zum Ausdruck, das zusammen mit der Konfrontation und der - noch zu erläuternden - Konzentration das eigentliche Wirk-Element darstellt: Die konsequente Orientierung der Trainingsarbeit an der Eigenverantwortlichkeit aller Teilnehmer.

So wie es Sache aller Teilnehmer ist, ob sie überhaupt ein Problem zur Sprache bringen und welches Thema sie in welchem Masse vorstellen und aufrollen, so liegt es in der Hand der betroffenen Teilnehmer, aus den vorgetragenen Deutungen des Problems und aus den vorgeschlagenen Problemlösungen jene auszuwählen, die sich mit ihrer eigenen Sicht verbinden und für ihre selbst gesteckten Ziele verwenden lassen. In der kollegialen Beratung werden also keine Rat- oder sonstigen Schläge verteilt, und es entsteht kein Berater-Klienten-Verhältnis, sondern es bleibt durchwegs bei der *Kooperation* unter eigenverantwortlichen Kolleginnen und Kollegen. Diese Zusammenarbeit ist nicht nur problem-, sondern immer auch lösungs- und ressourcenorientiert: die Teilnehmer arbeiten mit ihren individuellen Stärken und Schwächen an der Lösung der geschilderten Problemsituation.

Dabei ist es notwendig, eine Problemschilderung auf eine als problematisch erlebte Situation zu konzentrieren und damit die mehr oder weniger abstrakte Darstellung zu konkretisieren. Diese *Konzentration* im Sinne einer Konkretion als drittes Merkmal jenes Prozesselements, an dem sich die Wirksamkeit des Trainingskonzepts festmachen lässt, führt einerseits dazu, in der Gruppe einen gemeinsamen Erlebnishintergrund herzustellen, aus den nicht-betroffenen Teilnehmern mit-betroffene werden zu lassen; in der subjektiv-aktionalen Darstellung werden die Teilnehmer an der Inszenierung der Problemsituation beteiligt, sie spielen also mit und gehören dazu. Andererseits verhindert die Konzentration auf ein einziges Problem, das zudem auf eine erlebte Situation verdichtet wird, ein Aus- und Abschweifen in Problemresonanzen auf Seiten der nicht-betroffenen Teilnehmer.

Konzentration auf die erlebte Problemsituation und Konfrontation mit der eigenen wie mit der Problem(re)konstruktion der nicht-betroffenen Trainingsteilnehmer in Verbindung mit der konsequenten Reklamation und Respektierung der Eigenverantwortlichkeit aller Teilnehmer in der Kooperation - dies sind nach meinem Dafürhalten die für die Wirksamkeit des Prozesses entscheidenden Merkmale des Problem-orientierten Trainings. Wie beurteilen die Trainingsteilnehmer die Effizienz des Trainings? Welchen Merkmalen schreiben sie welche Wirkungen zu?

Die Evaluation

"Wie lässt sich in einem Satz beschreiben, was Du beim Problem-orientierten Training gelernt hast?" Die Antworten auf diese und eine Reihe weiterer Fragen zur kollegialen Praxisberatung geben Aufschluss über die wahrgenommenen Lernergebnisse und die vermuteten Wirkungszusammenhänge des Problem-orientierten Trainings. Zu den festgestellten Ergebnissen von Lernprozessen gehören zuerst einmal die Erfahrungen mit dem "schrittweisen und zielgerichteten Vorgehen beim Durcharbeiten eines Problems", das Kennenlernen von "Möglichkeiten zur Problemaufbereitung", von "Strukturen beim Problemlösen"; diese Problemlösestrategien werden insgesamt als hilfreich

und nützlich beurteilt, obschon vereinzelt auf die Gefahr der "Manipulation" des Gruppenprozesses durch die Struktur des Trainingskonzepts hingewiesen wird. Im weiteren werden als Lernerfolg - neben der Erfahrung mit Möglichkeiten der Problemlösung in der Gruppe - die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen einundderselben Situation, die Gegenüberstellung dieser Sichtweisen und die Begegnung mit neuen, unerwarteten Sichtweisen gewertet. Hier findet eine Art "Bewusstseinsweiterung" statt - sowohl im individuellen wie auch im sozialen und pädagogischen Bereich. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, "dass nicht das Problem gelöst, ausgelöscht werden muss, sondern dass sich meine Haltung dazu ändern kann".

Schliesslich werden ein "differenzierteres Problembewusstsein" sowie Verständnis für die "Wichtigkeit von und Erleichterung beim Aussprechen von Schwierigkeiten" als Lerneffekte genannt und dabei die vermuteten Wirkungszusammenhänge angesprochen: "Vertrauen zur Gruppe und Gefühl des Akzeptiertseins" sind sowohl Voraussetzungen wie auch Folgen der Offenheit der betroffenen Teilnehmer, die mit der Schilderung einer Problemsituation den gegenseitigen Vertrauensvorschuss in der Gruppe beanspruchen und die Erfahrung kollegialer Beratung überhaupt erst ermöglichen; daneben ist die "eigene Betroffenheit durch echte Probleme" Bedingung und zugleich Ergebnis der Arbeit an eigenen Problemen und an Problemen von Kolleginnen und Kollegen, weil hier alle Teilnehmer Modellfunktion übernehmen und zur Differenzierung des individuellen Problembewusstseins beitragen können.

Stellvertretend für die individuellen Einschätzungen der Lernergebnisse und Wirkungszusammenhänge und zugleich zusammenfassend als Stellungnahme zur Frage nach den wichtigsten Erfahrungen der Teilnehmer im Zusammenhang mit dem Problem-orientierten Training sei hier die Antwort einer Trainingsteilnehmerin wiedergegeben: "Ich fand das Training jedes Mal spannend. Das vorgelegte Problem hat mich jeweils betroffen gemacht. Meine wichtigsten Erfahrungen sind, dass ich das Problem aus verschiedenen Sichtweisen kennen lernte, dass ich mich durch die Strukturen sicher fühlte, dass ich ernst genommen wurde; und vor allem die Erfahrung: 'Gemeinsam geht's besser'".

Schliesslich sind die Teilnehmer gefragt worden, ob sie daran interessiert seien, "zu einem späteren Zeitpunkt auf freiwilliger Basis bei einem derartigen Training mitzumachen", und ob sie sich in der Lage fühlten, 'selber eine Trainingsgruppe zu leiten'. Diese letzte Frage wird mehrheitlich mit Zustimmung beantwortet und in keinem Falle verneint; etwa ein Drittel der Befragten verbindet die zustimmende Antwort mit Vorbehalten, welche die Grösse und Zusammensetzung der Gruppe und die Vertrautheit der Teilnehmer untereinander und mit dem Trainingskonzept betreffen. Vier Fünftel der befragten Trainingsteilnehmer haben das Bedürfnis, nach Studienabschluss in einer Trainingsgruppe mitzuarbeiten, ein Fünftel kann zur Zeit der Befragung darauf verzichten, schliesst aber ein Interesse zu einem späteren Zeitpunkt nicht aus. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass sich im Anschluss an die Trainingsarbeit im Rahmen der Weiterbildung am Sonderpädagogischen Seminar zwei Trainingsgruppen gebildet haben, in denen die kollegiale Praxisberatung als Fortbildungsveranstaltung - zusammen mit weiteren Interessenten und unter zeitweiliger Leitung einer aussenstehenden Supervisorin oder eines Supervisors weitergeführt wird.

Die ausschliesslich qualitative Auswertung der Rückmeldungen von Trainingsteilnehmern zur kollegialen Praxisberatung deckt sich weitgehend mit meiner eigenen Einschätzung als Initiant und Leiter des Trainings - wie könnte es anders sein...? Meinen Erfahrungsbericht sehe ich daher vor allem als Diskussionsbeitrag - verfasst mit dem Interesse, die eigene Bildungsarbeit zu dokumentieren und zu reflektieren und auf diese Weise Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen; gleichzeitig dient der Bericht dazu, Trainingsteilnehmer an den Resultaten der Befragung und Nachbesinnung zum

Problem-orientierten Training teilhaben zu lassen und damit zu weiterem Nachdenken und -fragen anzuregen sowie die Weiterführung der Arbeit in Trainingsgruppen zu unterstützen. Dabei geht es nicht nur um die Auseinandersetzung mit unbefriedigenden Situationen im Schulalltag, mit Schwierigkeiten, die einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen bereiten, mit Engpässen und Sackgassen im Unterricht oder im Gespräch mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen und Behörden, sondern es geht immer auch und zuallererst um die Überwindung von Schwellenängsten - beim Eingeständnis von mehr oder weniger alltäglichen Problemen gegenüber sich selber und gegenüber Berufskolleginnen und -kollegen.

Das "Problem-orientierte Training" (Pallasch u.a. 1987) ist weder ein Allerwelts- noch ein Wunderheilmittel zur Bewältigung schwieriger Situationen oder zur Lösung von Problemen; es bewährt sich aber - aus der Sicht der Teilnehmer wie des Leiters - als Hilfsmittel zur Überwindung von Schwellenängsten bei der Auseinandersetzung mit Problemsituationen aus dem beruflichen Alltag im Rahmen kollegialer Praxisberatung. Es ermöglicht den Teilnehmern, nicht nur Eigenverantwortung für die Beteiligung am Trainingsprozess, sondern darüber hinaus Leitungsverantwortung für dessen Steuerung zu übernehmen und auf diese Weise neben pädagogischen auch soziale und individuelle Lernerfahrungen zu machen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Im Mittelpunkt steht dabei immer wieder die Erfahrung, dass die Preisgabe von erlebten Schwierigkeiten gegenüber Kolleginnen und Kollegen in der Gruppe entlastend wirkt und damit Voraussetzungen für die Problementwicklung im Hinblick auf die Suche von Lösungsmöglichkeiten schafft. So gesehen wiegt geteiltes Leid in der Tat nur noch die Hälfte, und gemeinsam statt einsam lassen sich Wegspuren aus unwegsamen Situationen entdecken.

Dank und Bitte

Vor drei Jahren ist Elmar Osswalds Buch über "Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung" mit dem Titel "Gemeinsam statt einsam" (Osswald 1990) erschienen und ist - zunächst unbewusst, dann durch Hinweise von Kolleginnen und Kollegen wissentlich und schliesslich mit dem Einverständnis des Autors ganz bewusst - Pate gestanden bei der "Taufe" meiner kleinen Arbeit: Ich danke sowohl den aufmerksamen Kolleginnen und Kollegen wie auch dem entgegenkommenden Verfasser. Darüber hinaus bitte ich jene Leserinnen und Leser, die sich an den z.T. verwendeten männlichen Formen wie "Teilnehmer" statt "Teilnehmerinnen und Teilnehmer" stossen, die vorgezogene Lesart beizubehalten und nötigenfalls entsprechende Korrekturen vorzunehmen.

Literatur

Fallener, H. & Graesslin, H.-M. (1990) *Kollegiale Beratung. Eine Systematik zur Reflexion des beruflichen Alltags*. Hille: Ursel Busch Fachverlag. - Gudjons, H. (1977) Fallbesprechungen in Lehrergruppen. Ein Leitfaden für gegenseitige Supervision und Beratung in der praxisnahen Lehrerfortbildung. *Westermann Pädagogische Beiträge*, 29., Nr. 9. - Koeltze, H. u.a. (1990) *Lehrertraining. Theorie und Praxis verschiedener Modelle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Osswald, E. (1990) *Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung*. Kriens: Brunner. - Pallasch, W. (1987) *Lehrverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W. (1987) *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramme zur Vermittlung pädagogischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W. (1991) *Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W. & Reimers, H. (1987) *Problem-orientiertes Training (PoT)*. In: Pallasch, W. (Hrsg.) *Lehrverhalten und Problemlösen*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (1992) *Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa. - Priebe, B. (1991) *Unterrichtsstörungen als gemeinsame Aufgabe. Die kollegiale Beratung*. *Pädagogik*, 12. - Schlee, J. (1992) *Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen*. In: Pallasch, W. et al. (Hrsg.) *Beratung - Training - Supervision*. Weinheim: Juventa.