

Aregger, Kurt

Weiterbildung von Lehrpersonen zu Schulischen Heilpädagogen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 13 (1995) 2, S. 153-159



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Aregger, Kurt: Weiterbildung von Lehrpersonen zu Schulischen Heilpädagogen - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13 (1995) 2, S. 153-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133043

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Weiterbildung von Lehrpersonen zu Schulischen Heilpädagogen

Mögliche Ausgestaltung des Praxis-Theorie-Bezuges

Kurt Aregger

Berufsbegleitende Lehrerweiterbildung kann die Alltagssituationen der Studierenden beim Unterrichten als eine wichtige Quelle zur Auseinandersetzung und Weiterqualifizierung nutzen. Zuerst gilt es aufzuzeigen, wie Praxis (Umgang mit Situationen) und Theorie (Umgang mit Gedanken) ineinandergreifen und gegenseitig befruchten können. Im weiteren werden (in Anlehnung an A. Kaiser) fünf Bildungsbegriffe beschrieben, die wiederum Praxis und Theorie mit einer Komplexitätsteigerung im Hinblick auf erhöhte Professionalisierung darstellen. Und schliesslich wird - eingeschränkt auf die Weiterbildung in Unterrichtsbeobachtung, -beratung und -beurteilung - ein Vorgehen skizziert, das die vorgängig ausgeführten Denkmodelle konkretisiert.

Der Praxis-Theorie-Bezug kann vor allem dann zu einer stark berufsbildenden Dynamik werden, wenn die Studierenden über gewisse Zeiträume die volle Verantwortung für das Unterrichten wahrnehmen und zugleich didaktische Beratung erfahren können. Dies ist bei *berufsbegleitenden* Weiterbildungsgängen der Fall, ob nun semesterweise die Berufstätigkeit abwechselt mit Weiterbildungssemestern oder ob z.B. über mehrere Jahre wöchentlich ein bis zwei Tage für die Weiterbildung eingesetzt werden.

Im folgenden werden zuerst zwei Denkmuster dargestellt, die den Praxis-Theorie-Bezug als *Verbindung* des pädagogischen *Alltages* mit der ständigen *Reflexion* im Rahmen der Lehrerweiterbildung verstehen. Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit im Bereich der *Unterrichtspraxis* und *-theorie* wird im Abschnitt 3 beschrieben.

1. Praxis und Theorie als Quellen der Professionalisierung

"Pädagogisches Gestalten" bedeutet das auf persönliche Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Situationsdynamik gestützte Beeinflussen von Unterrichtsprozessen mit der Absicht, erzieherisch wirksam zu sein. Darin sind zwei Quellen angesprochen, die in einem Wechselverhältnis zu erschliessen und zu nutzen sind: Mit der *Situationsdynamik* die *Praxis*, verbunden mit der persönlichen Erfahrung (bleibendes Ergebnis) aus dem Tun und Denken im individuellen Lebenshorizont; mit den *wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen* tritt die sogenannte *Theorie* auf.

Praxis wird hier verstanden als Umgehen mit Situationen, das mehr oder weniger auf gedanklicher Durchdringung und Lenkung beruht.

Theorie heisst hier Beschauen, im Sinne von Umgang mit Gedanken.

Eine *handlungsorientierte* Betrachtung von Praxis und Theorie in ihrem wechselseitigen Verwiesensein im pädagogisch-didaktischen Gestalten führt zur folgenden Konkretisierung:

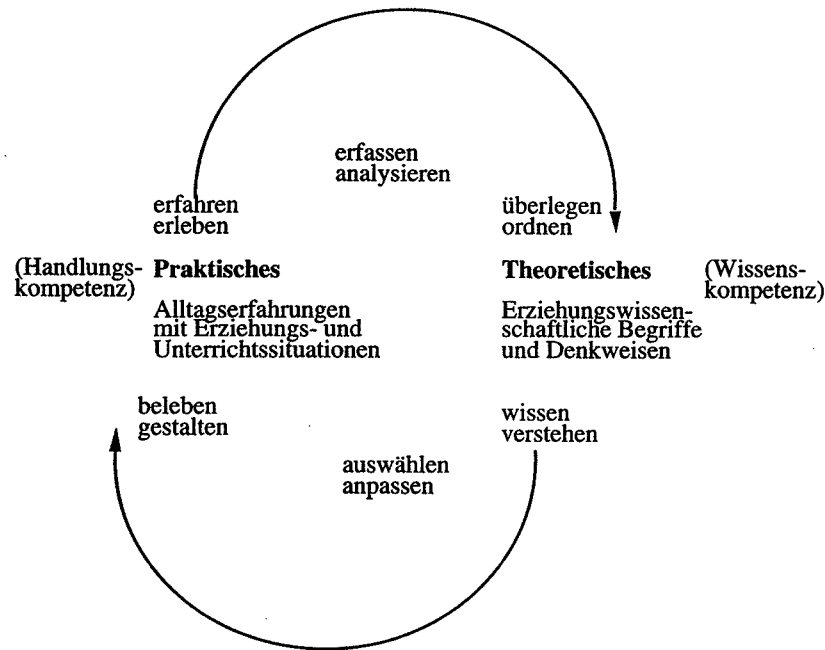


Abbildung 1:

Praxis-Theorie-Bezug und Prozess des Erfahrungs- und Erkenntnisfortschrittes (Erstveröffentlichung in Aregger 1986, 24; leicht modifiziert in Aregger 1991, 148; adaptiert von Albertin et al. 1994, 42).

Hier steht ein dynamisches Verständnis des Praxis-Theorie-Bezuges im Zentrum, in dem beide Quellen Energien eröffnen für den Prozess des Erfahrungs- und Erkenntnisfortschrittes. Die spiralförmig angebrachten Pfeile signalisieren dieses Weiterkommen (hermeneutische Spirale).

Das Analysieren, Überprüfen, Weiterentwickeln und Neugestalten von Praxis und Theorie sind somit Grundlagen für ein professionelles Verhalten von Lehrpersonen. Nicht Erfahrung allein macht also die guten und besten Lehrpersonen aus, sondern nur das bewusste Erfahren *und* systematische Erkennen *gemeinsam* im Sinne einer ständigen Verfeinerung von Praxis und Theorie.

Wenn einige Merkmale der beiden Quellen "Praxis" und "Theorie" bezüglich deren *Zeitlichkeit* und *Perspektivität* untersucht werden, so eröffnet sich ein weiterer Einblick in ihren unabdingbaren gegenseitigen Bezug im definierten pädagogisch-didaktischen Gestalten:

"Praktisches" oder
Erfahrungsorientierung

"Theoretisches" oder
Wissenschaftsorientierung

und

zeichnen sich etwa aus durch:

- im Augenblick sinnvoll
 - in der Zeit verfließend
 - in Situationen eingebunden
 - einmalig existent
 - weniger perspektivisch durch Wahrnehmungsgrenzen
 - ganzheitlich wirkend
- überdauernd sinnvoll
 - als Erkenntnis bleibend
 - von Situationen abstrahiert
 - vielfach verfügbar
 - multiperspektivisch durch Meta-Ebenen
 - ausgewählt wirkend, erschließend

2. Bildungsbegriffe in der Weiterbildung

(Die folgenden Bildungsbegriffe werden verwendet in Anlehnung an Kaiser, 1985.) Konzepte von berufsbegleitenden Weiterbildungen können die bildende Quelle der *Praxis* in besonderer Weise erschließen. Gemeint sind die täglichen Erfahrungen, Überlegungen, Gestaltungs- und Verhaltensmuster. Der Berufsalltag mit all seinen Freuden, Belastungen und Erschwernissen wird also zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht. Diese *Eigenerfahrung* mit Selbstreflexion wird in der Weiterbildung gepflegt, indem in verschiedenen Veranstaltungen der Erfahrungshintergrund aufgearbeitet wird. Diese erste Stufe der Praxisauswertung, die im täglichen Unterrichten, in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und in den Praktika erfolgt, kann mit dem Begriff der *situativen Bildung* gefasst werden.

Die Bearbeitung der Berufspraxis darf aber bei der Eigen- oder Selbstreflexion nicht Halt machen. Das Bildungsgut, das in der Alltagserfahrung und -reflexion liegt, muss auf einer höheren Ebene untersucht und weiterbildnerisch genutzt werden. Das heisst, dass man Erfahrungen, Eindrücke, persönliche Erkenntnisse und subjektive Erklärungsmuster sammelt, untereinander vergleicht und mit Hilfe von fachlicher Beratung deutet. Im Konkreten zeigt sich das in der Weiterbildung so, dass Dozenten der Pädagogik, der Didaktik, der Psychologie und der Heilpädagogik anlässlich von Unterrichtsbesuchen zusammen mit mehreren Studierenden an Ort und Stelle systematische Unterrichtsbeobachtungen, -analysen, -beurteilungen und -beratungen durchführen. Diese professionelle Auseinandersetzung am Ort des Geschehens kann *topische Bildung* genannt werden. Damit sind systematisch gesammelte Erfahrungen und untersuchte Situationen als *strukturierter Ort* der Auseinandersetzung gemeint. Es ergibt sich somit ein Gesamtbild, das eine auf verschiedene Gegebenheiten *übertragbare allgemeine Situations- und Handlungstheorie* ausdrückt.

Bei der situativen und der topischen Bildung ist die eigene Praxis der Studierenden Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Zuerst (bei der situativen Bildung) in Eigenreflexion, und dann (bei der topischen Bildung) erweitert durch fachmännische Beobachtung, Deutung und Beratung.

Zusätzlich zu der Berufspraxis stellt uns auch die Wissenschaft Hilfen zur Verfügung. Wie der Name "Erziehungswissenschaft" sagt, gibt es einen bestimmten Stand an Wissen, Erklärungsmustern und Begründungslinien, den uns die Fachliteratur anbietet. Es ist die systematisch aufgearbeitete Sammlung von *Fremderfahrung*, -wissen, -verständnis. Das Sichten und Sammeln von solchen Aussagen und Erkenntnisbeständen gehört auch zur berufsbegleitenden Weiterbildung. Es ist eine Art Beschaffung von Fremdmaterialien. Dieser erste "wissenschaftliche" Bereich heisst hier *materiale Bil-*

dung. Es ist Aufgabe der Dozentinnen und Dozenten, den Studierenden in einem ersten Schritt die vielfältigen und unterschiedlich tiefgreifenden Erkenntnisbestände und Materialien aufzuzeigen. Analog zu der situativen Bildung auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung würde das Aneinanderreihen von Erkenntnissen und Hilfsmitteln aus der Erziehungswissenschaft nicht ergiebig genug sein, um den Berufsalltag bewusster zu gestalten. Die Gefahr bestünde, dass man (unreflektierten) Modetrends nachgeht, ohne die tieferen Wirkungen beim Schüler und bei Lehrpersonen zu erahnen, oder dass man ganz einfach überflutet wird, so dass auch Schwimmen keine echte Rettung bringt. Auch hier ist eine Meta-Ebene anzustreben.

Der vielschichtige Erkenntnisbestand der Erziehungswissenschaften und dessen professionelle Nutzung für den Unterrichtsalltag erfordern von der Lehrperson ein Distanznehmen. D.h.: Sie muss erziehungswissenschaftliche Denkweisen erarbeiten, die ihr das Vergleichen und Ordnen des vielfältigen Angebotes ermöglichen. Es ist die Stufe von Ordnungssystemen, von Abstraktionen und Aussagen, die zur systematischen Erschließung verschiedener Materialien aus der Erziehungswissenschaft und auch zur systematischen Erschließung verschiedener Situationen aus dem Alltag eingesetzt werden kann. Dieser Bereich kann als *kategoriale Bildung* bezeichnet werden. Und das zeichnet die Fachdozentinnen und -dozenten aus, nämlich, dass sie einerseits das Material ihrer Disziplin kennen, es aber auch geordnet und beurteilt für die Weiterbildung didaktisieren. Das ist ein Anspruch, der an Vorlesungen, Seminare und Übungen in der Weiterbildung gestellt werden muss.

Wenn wir nun die bisherigen vier Bildungsbegriffe und deren logischen Zusammenhang betrachten, so fällt auf, dass auf der Seite der Eigenerfahrung (von der situativen zur topischen Bildung) wie auf der Seite der Fremderfahrung (von der materialen zur kategorialen Bildung) je ein Schritt in Richtung Abstraktion gemacht wird. (Wir können es als von der Praxis zur Theorie bezeichnen.) Wenn nun aber mit diesen vier Begriffen die Konzeption der Weiterbildung abgeschlossen würde, so wäre der Erfolg noch nicht gewährleistet. Denn es fehlt noch die Trägerin/der Träger: Die sich durch die Ausbildung weiterentwickelte Person. Alle vier bisher erwähnten Bildungsbegriffe sollen schliesslich in die *persönliche Bildung* der studierenden Lehrpersonen eingehen und sie zum echten Professional machen.

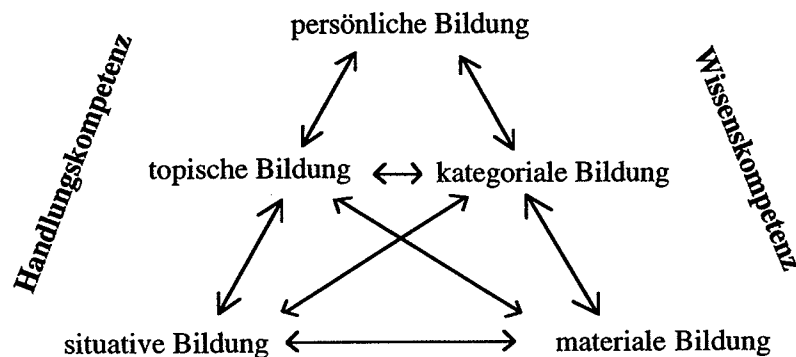


Abbildung 2:

Bildungsbegriffe für den Praxis-Theorie-Bezug (die Pfeile deuten auf das komplexe Wirkgefüge der verschiedenen Bildungsaspekte hin). Vgl. auch Abbildung 1.

3. Entwicklung und praktische Erprobung eines Beobachtungs-, Beratungs- und Beurteilungsinstrumentes für die Unterrichtsgestaltung

Ausgangsthese

Beurteilungsinstrumente - also Hilfsmittel mit normativem Gehalt - können von den zu beurteilenden Personen besser akzeptiert und zweckmässiger eingesetzt werden, wenn diese das Instrument mitgestalten können.

Vorgehen

1. Studierende sowie Dozentinnen und Dozenten treffen sich zur Entwicklung eines gemeinsamen Beobachtungs-, Beratungs- und Beurteilungsinstrumentes für die Unterrichtsgestaltung. Eine Videosequenz über komplexe Unterrichtssituationen wird analysiert in bezug auf "alles was darin vorkommt und geschieht"; hier handelt es sich also um *Deskription* und weder um Interpretation noch um Beurteilung. Diese Analyse führt zu individuellen Stichwortlisten der Beteiligten. Es erfolgt eine zweite Visionierung der gleichen Sequenz, um die Stichwortlisten zu ergänzen.
2. In Kleingruppen werden die Stichwortlisten gesichtet und nach selbstgewählten Oberbegriffen geordnet; es entstehen eine Art von *Grundkategorien* für die Erfassung von Unterricht. Das Ergebnis wird pro Kleingruppe auf einer Folie dargestellt.
3. Im Plenum werden die Foliendarstellungen gesichtet und kommentiert. Die Dozentinnen und Dozenten verdichten zusammen mit den Studierenden das vorliegende Material argumentativ zu einem didaktisch vertretbaren *Kategoriensystem*. Es entsteht ein mehrdimensionales deskriptives Begriffsnetz.
4. In arbeitsteiliger Weise werden die einzelnen Kategorien in Kleingruppen mittels Items *operationalisiert*, entweder ohne Wertung, wenn später eine Schätzskaala benutzt wird oder mit normativ-beschreibenden Aussagen wie z.B. "nutzt die positive Wirkung von advanced organizers" oder "bezieht Ideen der Lernenden in den Unterrichtsverlauf ein". Der zweite Weg führt zur fundierten Auseinandersetzung mit Unterricht und ergibt ein im Diskurs verhandeltes Verständnis des - für diese Gruppe gültigen - *guten* Unterrichts. Pro Kategorie werden etwa drei bis fünf Items erarbeitet.
5. Im Plenum werden alle Ergebnisse besprochen und Klärungsfragen beantwortet. Die beratenden Dozentinnen und Dozenten redigieren die Formulierungen ad hoc. *Eindeutigkeit der Items* und *Einverständnis der Teilnehmenden sowie Vertretbarkeit aus didaktischer Sicht* sind hier wichtige Leitlinien.
6. Die Beobachtungskategorien mit den Beurteilungsisems werden in einer anwenderfreundlichen Form gestaltet: Das *Beobachtungsinstrument* ist in einer 1. Fassung konstruiert.
7. Es wird in Selbstevaluationen, in Intervisionen mit z.B. mehreren Beobachtern gleichzeitig (*Peer-Evaluation*) *evaluiert* und für die Beratungsgespräche als *Leitfaden* eingesetzt.

sprochen: weitere Intervisionen mit Terminabsprachen, Folgeveranstaltungen usw. oder vorläufiger Abschluss des Projektes.

Dieser Arbeitsplan für didaktische Bearbeitung erscheint auf den ersten Blick etwas aufwendig. Die bald zehnjährige Erfahrung zeigt aber folgende positiven Befunde.

- Die betroffenen Lehrpersonen sind von Anfang an in die Entwicklung integriert: *Erhöhung der Akzeptanz*
- Das Instrument ist adressatenorientiert (Stufe, Fach, Lehrform; Lehrperson): *Erhöhung der Brauchbarkeit*
- Die didaktische Beratung kann aufgrund eines differenzierten Zusammenspiels von Praxis und Theorie erfolgen: *Schrittweises Erhellen der Komplexität von Unterricht, kriterienorientiertes Planen, Gestalten und Beurteilen von Unterricht*
- Erprobungen und Intervisionen aktivieren die Auseinandersetzungen über Unterricht unter und zwischen Studierenden und Dozierenden: *Verminderung der Hemmschwelle*, weil die Beobungskriterien bekannt und z.T. sogar familiärisiert sind.
- Das Beobachtungsinstrument ist ein Leitfaden für die Beratungsgespräche: *Klare Trennung zwischen Beobachtung, Interpretation, Beurteilung und Beratung*.

Items zur Beobachtung, Interpretation, Beurteilung und Beratung

Die Studierenden und verantwortlichen Dozentinnen und Dozenten haben für die unterrichtspraktischen Diplomprüfungen 1995 folgende Gesichtspunkte erarbeitet, erprobt und gemeinsam verabschiedet (aus Platzgründen werden sie hier *nicht* in der Form eines handlichen Arbeitsinstrumentes wiedergegeben):

1. Vorbereitung

- *Informationen* über Schülerinnen, Schüler oder Schülergruppen können zugänglich gemacht werden.
- Ausgewählte *Lern-/Lehrziele* und *Organisation* sind dem Thema entsprechend reflektiert.

2. Lehrperson(en)

- Erzieherische und instrumentelle *Ziele* (Arbeitsprozesse) werden zusätzlich zu den fachlichen thematisiert und evtl. auch individuell abgesprochen.
- *Sprache* und *Aussprache* sind für die Schüler verständlich und an das Thema und die Unterrichtsform angepasst.
- *Arbeitsanweisungen* sind klar (Sprache, Mimik, Gestik, Bewegung).
- *Führungsstil* ist motivierend (Echtheit, Wärme und Ausstrahlung; geht auf Schüler ein, merkt Fehlentwicklungen, stellt sich auf neue Situationen ein, gibt Rückmeldungen).
- *Unterrichtsstörende Einflüsse* werden aufgefangen bzw. präventiv entschärft (Konflikte, Ablenkungen), so dass weitergearbeitet werden kann.
- Kann mit erlittenen *Enttäuschungen* umgehen (Selbstkritik und Lernfähigkeit).
- *Positionswechsel* sind den Arbeitsformen angepasst.
- *Fehler* werden untersucht, um Vorstellungen und Denkstrukturen des Schülers zu ergründen und zu verstehen (Diagnose für gezielte Förderung).

3. Schülerinnen und Schüler

- Verstehen die Anweisungen und arbeiten mit (fragen, teilen mit, beteiligen sich, schreiben, lesen, spielen, werken usw.).
- Drücken eigene Gefühle, Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse aus und trauen sich etwas zu.

- Können sich streckenweise selber steuern (Arbeitstechnik, Konzentration, Gewohnheiten).
 - Bemühen sich um gegenseitige Toleranz (Umgangston, -formen; Klima).
- #### 4. Verlauf
- *Struktur* des Unterrichts (Zeitdimension, Spannung-Entspannung) ist den Bedürfnissen der Beteiligten und den Lern-/Lehrzielen angepasst.
 - *Medien* werden lernfördernd eingesetzt (enaktiv - ikonisch - symbolisch).
 - *Hilfsmittel* haben konzentrationssteigernde und erfolgsfördernde Wirkungen (überschaubare Strukturen und Abläufe, Selbstkontrollen).
 - *Differenzierung* erfolgt in bezug auf Leistungsniveau, Arbeitsweise, Produktziel und evtl. Kooperation.
 - *Interaktionsformen* werden nach soziostrukturellen Bedingungen der Lehr-/ Lerngruppe gewählt (Sitzordnung im Kreis, im Raum, an Einzel- und Gruppenplätzen usw.).
 - Klimaförderliche *Abmachungen, Rituale, Symbole* haben Wirkung.
- #### 5. Räume (soweit beeinflussbar)
- *Raumaufteilung* ist praktisch, Bewegungsraum ist ausreichend.
 - *Mobiliar* ist schülergerecht.
 - Verschiedene *Arbeitsplätze* sind praktisch organisiert (z.B. Lese-, Spiel- oder Kuschelecke).
 - *Sitzordnung* entspricht den Unterrichtsformen.
 - *Lernhilfen* sind den Schülern leicht zugänglich.
 - *Schulzimmergestaltung* ist je nach Behinderungen/Störungsbildern/Auffälligkeiten lehr-/lernfreundlich und fördert das Klima.

Vom Studierenden zum Experten/zur Expertin

Die hier beschriebenen Denkmuster des Praxis-Theorie-Bezuges und der Bildungsbegriffe für diesen Bezug sowie das Vorgehen für die Entwicklung und praktische Erprobung von Beobachtungsinstrumenten führen in der Luzerner Weiterbildung in Schulischer Heilpädagogik zu folgendem Ergebnis: Die Studierenden können im Verlaufe des sechsten Semesters bei den unterrichtspraktischen Diplomprüfungen als Expertinnen und Experten antreten. Der entsprechende Absatz 2 in § 24 des Reglementes heisst: "Die Beurteilung der Unterrichtspraxis wird durch eine Dozentin oder einen Dozenten, eine Expertin oder einen Experten der Ausbildung und eine Studierende oder einen Studierenden vorgenommen."

Allfällige Rollenkonflikte zwischen Mitstudentin/Mitstudent und Beurteilerin/Beurteiler sind zu thematisieren und haben bisher den Verlauf der Diplomprüfungen nicht negativ beeinflusst.

Literatur:

- Albertin, R. et al. (1994). Berufsbegleitende Ausbildung für Schulische Heilpädagogik. Praxisberatung. Schulentwicklung. Teamarbeit. *Bericht über das Studienjahr 1993/94*, 41-52. Zürich: Heilpädagogisches Seminar. - Aregger, K. (1986). *Pädagogische Unterrichtsgestaltung*. Perspektiven für ganzheitliches Unterrichten. Hannover: Schroedel. - Aregger, K. (1991). *Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht*. Eine kritisch-konstruktiv-innovative Didaktik. Aarau: Sauerländer. - Kaiser, A. (1985). *Sinn und Situation*. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.