

Erwachsenenbildungspolicy

In unserer Erwachsenenbildungspolicy drücken wir unser Verständnis von lebendigem, gelingendem Lehren und Lernen aus. Sie ist im Dialog der AusbildungsleiterInnen und AusbilderInnen der *einfach komplex genossenschaft*, Zürich, und des Vereins *Supervision und TZI e.V.*, Asbach-Löhe, entstanden. Der Verein und die Genossenschaft sind rechtlich voneinander unabhängig. Die beiden Organisationen sind aber personell und vertraglich verflochten. Sie teilen sich einen Teil des Lehrkörpers. Ferner führt die Genossenschaft das Sekretariat des Vereins.

Deshalb kooperieren Genossenschaft und Verein in der Durchführung von Bildungsveranstaltungen, der Qualitätssicherung und -entwicklung und in der eigenen Weiterbildung.

Eingeflossen in die Policy sind auch Gespräche mit KollegInnen aus dem *Ruth Cohn Institut international*, Basel und Berlin. Wir diskutieren in der Policy unsere Erkenntnisse im Lichte der Wissenschaft und der Literatur.

Mit dieser Dokument wollen wir Transparenz herstellen und uns eine verbindliche Arbeitsgrundlage geben. Die Policy ist *work in progress*. Sie soll nicht fertig sein, sondern uns immer wieder zum Weiterdenken, Formulieren und Fortschreiben herausfordern.

In der Darstellung unserer Policy folgen wir Reisers Struktur eines professionellen Konzeptes (1995, 2006). Ein solches vermittelt zwischen den Bezugswissenschaften (Ebene der Theorie) über das Konzept im engeren Sinne (Ebene der Methoden) und der beruflichen Praxis (Ebene der Techniken). Daran schliessen wir unsere Überlegungen zu Feedback, unsere Anforderungsprofile, unsere Vorgaben zu Kooperationen sowie die Literaturliste an.

1 Die Ebene unserer Theorie

1.1 Unser Begriff von Erwachsenenbildung

Unter Erwachsenenbildung verstehen wir: «die in organisiert-institutionellen Formen unternommenen Bemühungen um Aktivierung menschlicher Mündigkeit, Freiheit und Verantwortung mittels einer vom Erwachsenen selbst initiierten und verantworteten Bildung» (Pöggeler 1974, S. 21).

1.2 Unsere andragogische¹ Referenztheorie

Im Begriff «Empowerment» sehen wir unser Verständnis von Erwachsenenbildung kondensiert. Empowerment spricht dem Gegenüber und sich selbst Kompetenzen zu und sucht diese gedeihen und erweitern zu lassen. Jeder Mensch hat demnach die Fähigkeit, zu lernen, sich zu entwickeln – und zu verlernen.

Der Begriff «Empowerment» ist der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung entlehnt. Das erste Mal taucht er 1976 im Buchtitel «Black Empowerment» von Barbara Solomon auf. Julian Rappaport, der ihn in Europa eingeführt hat, versteht darunter «dass es unser Ziel sein sollte, für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen.»

Das englische Verb ist transitiv: «to empower someone» und auch auf Deutsch heisst es «jemanden befähigen» oder «jemanden ermächtigen». Später werden wir ausführen, warum uns dieser Sprachgebrauch nicht passend erscheint. «To empower», «befähigen» und «ermächtigen» verwenden wir ausschliesslich reflexiv im Sinne von Selbstbefähigung und Selbstermächtigung.

Empowerment spricht jeder Person zu, ihre eigene Chairperson zu sein (Cohn 1975, S. 120). Als Chairperson leitet und vertritt sich jede/jeder selbst und ist sich selber verantwortlich.

¹ Andragogik ist die Wissenschaft der Erwachsenenbildung (wortwörtlich «Männerbildung»), während Pädagogik wortwörtlich «Knabenbildung» heisst und mal als Oberbegriff für alle Bildungswissenschaften steht, mal für professionelle Konzepte, die wissenschaftliche Theorie und Unterrichtspraxis verbinden, mal für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Wir verwenden «Pädagogik» im ersten Sinne, so dass «Andragogik» zu einer pädagogischen Fachdisziplin wird.

Empowerment als didaktisches Prinzip meint, den Lernenden die Kompetenz zusprechen, über ihren Lernprozess zu entscheiden, diesen zu steuern, zu verantworten und auszuwerten.

Vor diesem Hintergrund betrachten wir die weit verbreiteten Ansichten als Mythen:

- Ein Lehrender kann einem Lernenden etwas beibringen.
- Eine Kursleiterin vermag eine Teilnehmerin zu motivieren.

Die Mythen gehen davon aus, die Lehrenden könnten die Lernenden steuern, die Lehrenden seien also wirksamer als die Lernenden.

Lernen und Lehren sind aber – folgt man dem systemisch-konstruktivistischen Gedanken – strukturell gekoppelte Systeme (Maturana & Varela 2009, S. 85). Sie sind verbunden durch Sprache, die keine Durchgriffskausalitäten des einen Systems ins andere ermöglicht.

Wechselseitige und autonom entwickelte Erwartungen der lehrenden und lernenden Personen machen diese für einschlägige Irritationen (also für das, was Lernen auslösen kann) des Gegenübers empfänglicher, was den Eindruck begünstigt und den Mythos erklärt, das Lehren verursache das Lernen.

Lernen ist folglich stets ein autodidaktischer Prozess. Das bis zum systemisch-konstruktivistischen Paradigma vorherrschende Konzept einer Vermittlungsdidaktik, nach welcher eine Lehrperson Wissen vermittelt, welches der/die Lernende aufnimmt, kann nicht länger gehalten werden. An die Stelle einer Vermittlungsdidaktik ist eine Ermöglichungsdidaktik (Arnold & Pätzold 2008, S. 40) bzw. eine subjektive Didaktik (Kösel 1997) getreten.

Es ist evident, dass nicht bloss aus eigener unmittelbarer Erfahrung gelernt wird, sondern auch über Texte: Bücher, Artikel, Vorträge, Lehrgespräche, Theaterstücke, Märchen usw. Texte unterscheiden sich z.B. bezüglich ihrer Verständlichkeit, ihrer Stimulanz, ihrer Prägnanz, ihres Gehalts, ihrer Stringenz usw. Hier wird ein zentrales Paradoxon von Lehren und Lernen sichtbar: Die Qualität der Textproduktion hängt vom Produzenten/von der Produzentin, also vom Lehrenden ab, die Qualität der Textrezeption von der/dem Lernenden. Der Text, also der verbale Anteil der Lehre, wird damit zu einem Umgebungsfaktor des Lernenden. Wenn wir uns den Text in Gestalt von Büchern oder von Content im Internet vorstellen, leuchtet dies unmittelbar ein: Eine gut sortierte Bibliothek oder ein schneller Zugang zum Internet sind Aspekte einer Lernumgebung. Weniger schmeichelhaft mag sein, wenn man die Textproduktion der Lehrenden in Präsenzphasen als Umgebungsvariablen bezeichnet...

Darin nicht enthalten ist allerdings die Beziehung, die zwischen den Lehrenden und Lernenden entsteht. In der Psychotherapie und in den Beratungswissenschaften (also im ICH-Lernen) ist hinreichend belegt, dass die Beziehung zwischen TherapeutIn und KlientIn ein entscheidender

Faktor fürs Gelingen der Therapie ist (Nussbeck 2010, S. 109).

Man kann selbstverständlich für sich alleine lernen. Doch wenn man es mit andern tut, teilen wir die Ansicht, dass die Beziehung dafür ein wesentlicher Faktor ist.

Die *Heterodidaktik* – also die Non-Autodidaktik – kann den Lehrenden in Konsequenz nur die Aufgabe geben, für die Autodidaktik geeignete Umgebungen zu schaffen und den Lernenden ein Gegenüber zu sein. Der/die Lehrende bietet der/dem Lernenden Kooperation an, aus der die Kokreation der Ausbildung entstehen kann.

Dabei geht es nicht darum, dem Lernenden die Verantwortung für sein Lernen zu übergeben, denn diese Verantwortung hat ganz selbstverständlich vom Beginn seines Lebens der Lernende.

1.2.1 Axiome der TZI

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn ist eine Theorie der Analyse und des Managements der Interdependenz von psychosozialer Dynamik und sachlicher Herausforderung in Lehr-/Lern- bzw. Arbeitsprozessen. Die TZI verbindet anthropologische Grundannahmen mit einer bestimmten Theorie, Praxis und Attitüde der Aktion und Reflexion. Die Absicht ist, kooperatives Arbeiten, personales Wachstum, lebendiges Lernen, Begegnung auf Augenhöhe und gesellschaftsverantwortliches Handeln zu fördern.

Dem Konzept der TZI liegen drei Axiome zu Grunde:

Das **erste Axiom** beleuchtet das Paradoxon, dass der Mensch immer selbstständig und abhängig zugleich ist. Er ist autonom, wie das auch die Theorie lebender Systeme (Maturana & Varela 2009) postuliert, da er sich selbst steuert und selbst entscheidet. Gleichzeitig ist offensichtlich, dass jeder Mensch in vielfältigen, oft wechselseitigen Abhängigkeiten steckt. Der TZI liegt als Überzeugung zu Grunde, dass die persönliche Autonomie zunimmt, je deutlicher einem die wechselseitigen Abhängigkeiten bewusst werden.

Das **zweite Axiom** fächert ein ethisches Spannungsfeld auf. Einerseits leiten humanistische Werte: Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen. Auf der andern Seite fordert der Respekt gegenüber dem eigenen **Leben Entscheide – auch gegen anderes Leben**, etwa wenn jemand zwecks eigenen Lebenserhalts ein Kalbsschnitzel mit Salat verzehrt. Die TZI fordert, sich der eigenen Werte bewusst zu werden und bewertende Entscheidungen im Lichte des Humanismus und in Achtung eigener Lebensnotwendigkeiten zu treffen. Unter die Kategorie des zu respektierenden Lebendigen fällt auch soziales Geschehen – also etwa Prozesse in Gruppen: Wie kann man mit der Lebendigkeit der andern und der eigenen Lebendigkeit in Gruppen, mit den unterschiedlichen Bedürfnissen, Wünschen, Störungen usw. umgehen?

Gegenstand des **dritten Axioms** ist das Paradoxon der Entscheidung. Einerseits entscheidet der Mensch frei, andererseits bestehen dafür bedingende innere und äussere Grenzen. Die TZI vertritt die

Überzeugung, die Erweiterung dieser Grenzen sei möglich.

Die Entwicklung des Menschen entfaltet sich im Spannungsfeld zwischen seinen Anlagen, seinen Bedürfnissen, Wünschen und Möglichkeiten auf der einen Seite und den Gegebenheiten und den sich im Laufe seiner Entwicklung permanent verändernden Anforderungen seines sozialen Umfeldes auf der anderen. Die Bedingungen für seine Selbstständigkeit sind – paradoxer Weise – seine Abhängigkeiten von anderen Menschen, sind seine Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen und das von diesen geprägte Vertrauen zu sich selbst.

Das Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner Umwelt ist ein wechselseitiges: Das Individuum wird von seiner Umwelt perturbiert und die Umwelt wird vom Individuum perturbiert. Bei dieser wechselseitigen Einflussnahme zwischen der Person und ihrer Umwelt setzt die TZI an, indem sie die Person auffordert, sich der Wirkung, die das jeweilige soziale Umfeld auf sie (gehabt) hat bzw. die sie selbst auf dieses ausübt, bewusst zu werden und sich zu entscheiden, wie sie im Hier und Jetzt handeln und was sie verändern möchte.

Die Entscheidungsfrage lautet:

- Will ich *selbst* anders handeln?
- Will ich Einfluss auf das *Umfeld* nehmen und es damit *verändern*?
- Will ich das Umfeld als solches verändern, indem ich es *verlasse* und ein anderes wähle, in welchem ich mich besser entfalten kann?
- Will ich alles beim Alten lassen?

1.2.2 Orientierungen der TZI

Reiser (Reiser & Lotz 1995, S. 17 f.) fasst die theoretische Essenz der TZI in zwei Orientierungen zusammen: der Orientierung an der Denkweise und jener an den Inhalten:

Orientierung an den Denkweisen

- Betonung der dialektischen Einheit von Gegensätzen
- Betonung einer auf Veränderung drängenden Perspektive (Entwicklungsgedanke)

Orientierung an den Inhalten

- Bewusstwerdung
- Notwendigkeit persönlicher Wertentscheidungen
- Erweiterung innerer und äusserer Grenzen

1.2.3 Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, d.h. er beschäftigt sich damit, wie wir Wissen über die Welt erwerben können. Die konstruktivistische Theorie geht, vereinfacht gesprochen, davon aus, dass wir nicht die EntdeckerInnen, sondern die ErfinderInnen unserer Welt sind. Die Erkenntnis einer absoluten Wahrheit ist uns gemäss Konstruktivismus nicht möglich. Wir nehmen folglich Subjektives für wahr.

If men define situations as real, they are real in their consequences. (Thomas & Thomas, 1928, S. 572)

Das hier zitierte Thomas-Theorem bringt einen viablen, konstruktivistischen Begriff von Realität auf den Punkt.

1.2.4 Theorie lebender Systeme

Edmund Kösel (2002, S. 65 f.) fasst die Theorie lebender Systeme unter den Stichworten zusammen:

- *Selbstorganisation*
«Lebende Systeme organisieren sich selbst, d.h. sie organisieren Prozesse, die aus sich selbst heraus entstehen, also nicht von aussen aufgezwungen werden.»
- *Strukturdeterminiertheit*
«Lebende Systeme sind strukturdeterminiert, d.h. Struktur- und Zustandsveränderungen werden im Wesentlichen nicht von den Ereignissen und Merkmalen der Umwelt bestimmt, sondern von der Organisation des Systems.»
- *Operative Geschlossenheit*
«Autopoietische Systeme sind operativ geschlossen, energetisch der Umwelt gegenüber aber offen, d.h. sie sind angewiesen auf Zufuhr von Ressourcen sehr spezifischer Art (Nahrung, Kommunikation usw.)»
- *Selbst-Referentialität*
«Selbstreferentielle Systeme definieren selbst, welche Umweltereignisse in welcher Weise auf die Erzeugung ihrer Zustandsfolgen und – Veränderungen wirken können. Die Wirkung der Einflüsse oder Störungen von aussen wird vollständig von der Organisation bestimmt.»
- *Strukturelle Koppelung*
«Die Möglichkeit des Kontaktes bzw. einer Verbindung zu andern Systemen (Menschen, Gruppen, Unternehmen) ist als strukturelle Koppelung zu sehen.»

1.2.5 Subjektive Didaktik

Kösel führt die oben erwähnten Theorien in seinem Konzept der «Subjektiven Didaktik» zusammen, die für uns eine Quelle der Inspiration ist.

2 Die Ebene unserer Methoden

2.1 Vier-Faktoren-Modell der TZI

Die TZI beschreibt soziale Situationen anhand von vier Faktoren:

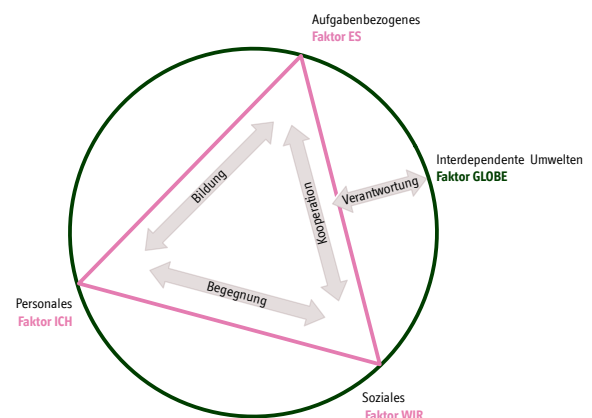


Abbildung 1: Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion nach Cohn mit den Achsenbeschreibungen nach Lotz. Cohn stellt das gleichseitige Dreieck auf eine horizontale Grundlinie. Dies tun wir nicht, um jene Linie nicht hervorzuheben und die Gleichrangigkeit der vier Faktoren zu betonen.

- **ICH:** An jeder sozialen Situation sind Personen beteiligt. Diese gilt es mit ihren subjektiven Lern- und Lebensgeschichten; mit ihren unterschiedlichen Lebenswelten; mit ihren individuellen Interessen, Potenzialen und Potenzen; in Anerkennung ihrer Autonomie und ihrer Interdependenzen zu respektieren und zu eigenen Sichtweisen und persönlichen Entscheidungen zu ermuntern.
- **WIR:** Die ICHs einer sozialen Situation sind miteinander in Beziehung. Dieses Miteinander zeigt sich in einer sozialen Dynamik, in Interaktionen, die bisweilen Muster herausbilden und in einer spezifischen Kultur. «Man kann nicht nicht kommunizieren,» stellte Paul Watzlawick 1969 (S. 53) fest. «WIR» meint in der TZI nicht die Summe der Einzelnen, sondern deren Art und Weise zu interagieren.
Die Interaktionsweise einer Gruppe kann für die gemeinsame Arbeit bzw. für die persönliche Auseinandersetzung hilfreich sein – oder dysfunktional. In der TZI wird das Miteinander regelmässig zur Sprache gebracht und zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion.
- **ES:** Das ES bezeichnet die gemeinsame Sache: den Stoff, das Arbeitsvorhaben. In der hiesigen Kultur hat die Sachaufgabe meist Priorität. Die TZI billigt dagegen den vier Faktoren dieselbe Relevanz zu.
- **GLOBE:** Der GLOBE bezeichnet die interdependenten Umwelten einer sozialen Situation, also Umwelten, auf welche die Beteiligten in der Situation einwirken oder Umwelten, die sich auf die Beteiligten einer Situation auswirken. Dabei kann es sich um Umwelten wie die Organisation, das Rechtssystem, der Markt, die Technologie, die Zeitgeschichte, die Kultur, die Politik, die Ökologie usw. handeln – aber auch der Seminarraum oder das Wetter können relevante GLOBE-Faktoren sein. Zu den relevanten Umwelten gilt es, die Beziehung im Bewusstsein der Interdependenz verantwortungsvoll zu managen.

Im Thema bündeln wir mehrere Faktoren² gezielt. **Bedeutsamkeit** – von der Hirnforschung als Lernreagens Nummer 1 identifiziert – entsteht, indem der Faktor ICH mit ES, WIR oder GLOBE verbunden wird. Damit geht es nie um Stoff, sondern stets um die persönlichen Interessen und Anliegen daran. Wir vermeiden die Monokulturen eines Faktors und streben eine Balance zwischen ihnen an.

2.2 Partizipierende Leitung

Die TZI kennt die partizipierende – also die nicht abstinente – Leitung. Als selektiv-authentische ModellteilnehmerIn bietet sich die partizipierende Leiterin zum «Lernen am Modell» (vgl. Bandura) an.

2.3 Dreieck Struktur/Prozess/Vertrauen

Das zweite TZI-Dreieck behauptet einen Zusammenhang dreier Wirkkräfte in Gruppen: Die passende Struktur fördert Vertrauen und dieses ermöglicht einen Prozess, der wiederum herausforderndere Strukturen möglich macht. Das Schattendreieck verdeutlicht: Misstrauen führt zu Stagnation, Stagnation lässt Chaos Raum greifen und dieses erhöht das Misstrauen. (Sperber 2009, S. 176)

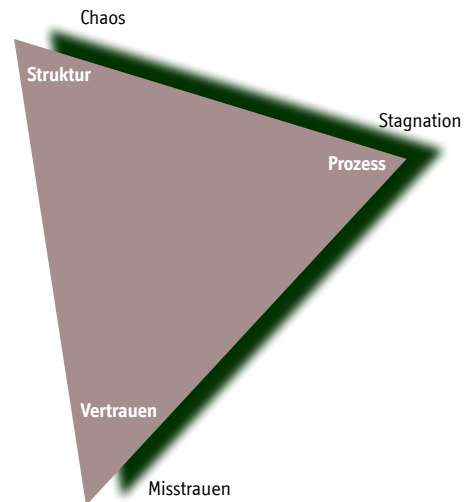


Abbildung 2: Das Dreieck Struktur/Prozess/Vertrauen nach Ruth Cohn mit dem Schattendreieck nach Dietrich Stollberg.

2.4 Aktionsforschung (action research)

John Elliot definiert: «Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht diese zu verbessern» (Altrichter & Posch 1998, S. 13). Dass hier als Forschungssubjekte gleich LehrerInnen gesetzt werden, ist typisch für die englische Tradition der *action research*, die im Vereinigten Königreich häufig gleich *teacher research* genannt wird. Freilich ist die Aktionsforschung nicht auf eine Berufsgattung zu reduzieren.

Der erste wichtige Vertreter der Aktionsforschung, Kurt Lewin, verstand darunter: «eine Verfahrensweise, über ein soziales System Kenntnisse zu entwickeln und es gleichzeitig beeinflussen zu wollen» (Hart & Bond 2001, S. 24).

2.5 Biografische Methode

Die biografische Methode steht in der Tradition der Hermeneutik und der Phänomenologie, also in einer Betrachtungsweise, die das Einzelne sowohl als Teil und wie auch als Repräsentanz des Ganzen versteht (*pars pro toto*).

Der wissenschaftstheoretische Gegenspieler davon ist der Positivismus, welcher vom Beobachter verlangt, unabhängig vom Forschungsgegenstand zu sein. Neben dem positivistischen Boom, der

² Der Unterschied von Stoff (= ES) zu Thema mag dieses Beispiel verdeutlichen: «Grundlagen der Lernpsychologie» könnte der Titel einer ES-Lernveranstaltung sein. Wenn wir in der TZI das ES mit dem ICH zu einem Thema in Bezug setzen, könnte dies lauten: «Ich hab mein Lernen erlernt und verlernt. – Wir reflektieren unsere persönlichen Lernbiografien und diskutieren unsere Erkenntnisse im Licht der Lernpsychologie.»

unvermindert andauert, interessierten vor allem in den Sozial- und Geisteswissenschaften seit den Siebzigern auch wieder phänomenologische und hermeneutische Methoden.

Die Promotoren der biografischen Methode in der Erwachsenenbildung sind wohl der Frankokanadier Gaston Pineau und der Deutsche Herbert Gudjons. Die Verbreitung bildungsbiografischer Ansätze in der Schweizer Erwachsenenbildungsszene dürfte in der Zusammenarbeit der Universität Genf (Mathias Fringer) und der Akademie für Erwachsenenbildung (Elisabeth Fröhlich) im Hinblick aufs AEB-Curriculum der neunziger Jahre liegen. Fringer & Fröhlich (1989) fassen das Bildungsverständnis der biografischen Methode so: «Bildung ist ein Prozess, der sich innerhalb einer Person vollzieht und das Integrieren von neuen Einsichten durch Handeln erfasst. Dieser Prozess schliesst erst mit dem Tod des Menschen ab. Seine Ursprünge reichen aber weit über die Geburt hinaus, hat der doch seine Wurzeln in der Kultur und der Gesellschaft, in der die Person aufgewachsen ist.»

2.6 Gestaltpädagogik

Die Gestaltpädagogik und -therapie kennt das Primat des «Hier-und-Jetzt» vor dem «Dort-und-Damals.» Damit wird die Gegenwart als gültig, erlebens- und reflexionswürdig gesetzt.

Ein weiteres Merkmal von Gestalt ist das Nicht-Tun. Der Gestaltansatz respektiert, wie der Mensch ist und interessiert sich nicht dafür, wie er sein sollte.

2.7 Tetradisches System

Hilarion Petzold gestaltet das Lernen in der Integrativen Therapie- und Pädagogik in den vier Phasen des «tetradischen Systems»: Initialphase, Aktionsphase, Integrationsphase, Neuorientierung. Uns ist dies ein geeigneter Spannungsbogen für agogische Prozesse.

2.8 Erfahrungslernen

David Kolb beschreibt das «Erfahrungslernen» (experiential learning) als einen Zirkel aus: konkreter Erfahrung, Beobachtung und Reflexion, Begriffsbildung und Verallgemeinerung sowie Ausprobieren dieser Überlegungen. Das Ausprobieren ist wieder die Quelle konkreter Erfahrungen, die Beobachtung und Reflexion ermöglichen, welche zu einer neuen Theorie verallgemeinert werden können, die in einem neuen Versuch ausprobiert werden usw. Das Modell, das Kolb auf der Basis von Konzepten von Kurt Lewin dargestellt hat, ist verwandt mit dem ebenfalls von Lewin beeinflussten Ansatz der Aktionsforschung und mit dem Deming-Kreis im Qualitätsmanagement (siehe auch Abschnitt 3.3.3).

3 Die Ebene unserer Techniken

Die TZI ist eine dialektische Didaktik. Sie sucht die produktive Auseinandersetzung zwischen These und Antithese, die – oft vorläufige – Synthese. Dies wird bei den oben dargestellten Axiomen deutlich, die alle Paradoxa und Spannungsfelder beschreiben oder beim Vier-Faktoren-Modell, das die dynamische Balance zwischen vier Polen sucht.

So sind auch unsere Orientierungen nicht One-Way-Wegweiser. Ein wesentliches Merkmal unseres Arbeitens ist, dass wir uns in Spannungsfeldern orientieren. Unser individueller Umgang mit den Spannungsfeldern generiert und modifiziert eine Vielzahl von andragogischen Techniken. Diese setzen unsere KursleiterInnen prozessorientiert dort ein, wo sie passen. Wir achten darauf, dass in jeder Veranstaltung vielfältige Techniken und unterschiedliche Sozialformen erlebbar werden. Die wichtigsten Spannungsfelder und Techniken stellen wir hier dar:

3.1 Lebendiges Lernen versus Vorgaben

Wir teilen die Grundsätze, die Rogers 1969 postulierte:

- Menschen besitzen ein natürliches Potenzial zum Lernen.
- Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird.
- Lernen, das – in der eigenen Vorstellung – eine Veränderung in der Organisation des Selbst einschliesst, wird als bedrohlich empfunden und hat die Tendenz, Widerstand hervorzurufen.
- Solche Lernprozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, werden leichter verstanden und assimiliert, wenn äussere Bedrohungen minimal sind.
- Wenn die Bedrohung des Selbst gering ist, kann eigene Erfahrung in differenzierter Weise wahrgenommen werden und der Lernprozess kann voranschreiten.
- Signifikantes Lernen wird sehr oft durch Tun erreicht.
- Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozess verantwortlich mitbestimmt.
- Selbstinitiiertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden – seine Gefühle wie seinen Intellekt – miteinbezieht ist am eindringlichsten und in seinen Ergebnissen am dauerhaftesten.
- Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind, während Fremdbewertung zweitrangigen Charakter hat.
- Das sozial brauchbarste Lernverhalten in der modernen Welt ist jenes, bei dem das Lernen als Prozess gelernt wird; darin drückt sich aus, dass man ständig für Erfahrungen offen ist und Wandlungsprozesse verarbeitet.

Die Forderungen Rogers sehen wir neurobiologisch bestätigt:

Lernen verlangt Aufmerksamkeit. Dies meint einerseits Wachheit, andererseits eine selektive Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ort, Gegenstand oder Aspekt der Wahrnehmung (Spitzer 2007, S. 155).

Lernen gelingt umso besser, je weniger chronischer Stress wirkt (ebd. S. 171).

Lernzeit ist Lebenszeit. Dieser Einsicht wollen wir gerecht werden, indem wir den Lernstrang «Lebensqualität» als longitudinales Element in jede unserer Lernveranstaltungen einflechten. Dieser Lernstrang stellt einen Inhalt des *ICH-Lernens* dar, zusätzlich zum *ES-Lernen*.

Motivation ist vorhanden und kann – ähnlich wie Hunger – nicht erzeugt werden (Spitzer 2007, S. 193). Das menschliche Gehirn entwickelt sich dafür, wofür sich der einzelne Mensch aus sich

heraus und in Gemeinschaft mit andern begeistert, was ihm wichtig ist (Hüther 2011, S. 47 & 95).

Das Erlernen von Achtsamkeit geht nach Kabat-Zinn mit der Arbeit an Einstellungen, nämlich an: 1. Nicht-Beurteilen, 2. Geduld, 3. Den Geist des Anfängers bewahren, 4. Vertrauen, 5. Nicht-Greifen, 6. Akzeptanz, 7. Loslassen (Kabat-Zinn 2011, S. 47 f.). Wir sind überzeugt, dass die Arbeit an diesen Einstellungen Lernen generell fördert.

Das Primat Lebendigen Lernens bedeutet, dass wir uns bei allen Entscheidungen im Zweifel für das Lernen entscheiden. Das führt z.B. dazu, dass wir, wenn immer möglich, Einzelfallentscheidungen vorziehen und nicht möglichst viele Entscheidungen per Reglement vorwegnehmen wollen.

Dies steht im Spannungsfeld zur Tatsache, dass das institutionelle Lernen immer stärker organisiert wird: Durch Bologna, durch die Qualitätsverfahren – manche von ihnen haben weniger mit Qualität denn mit Bürokratie zu tun –, durch die detaillierten Qualifizierungsvorgaben für einzelne Ausbildungen. Wir kritisieren dies im bildungspolitischen Diskurs und müssen uns dem Faktum stellen, dass in der Gesellschaft dieser Trend vorherrscht. Dort, wo wir hoch reglementierte Ausbildungen anbieten, müssen wir das Spannungsfeld zwischen lebendigem Lernen und den Vorgaben stets neu balancieren, so dass die Richtlinien erfüllt und möglichst grosse Freiräume ermöglicht werden.

Dieses Spannungsfeld kann auch für die Lernenden produktiv sein, denn es ist eine Variante des allgemein menschlichen Paradoxons von Autonomie und Interdependenz.

3.2 Intention versus Hier & Jetzt

Sich Ziele zu setzen gehört zu den verbreitetsten agogischen Gepflogenheiten. Das Ziel ist dabei etwas zu Erreichendes, also etwas noch nicht Erreichtes. Der Status Quo, das Hier & Jetzt ist nicht das Ziel. Damit wird das Spannungsfeld deutlich: Orientierung an der Intention, der man etwa aus Sicht der Gestaltpädagogik Realitätsflucht vorwerfen kann, versus Orientierung am Hier & Jetzt, der man aus Sicht der curricularen Bewegung Antriebslosigkeit vorwerfen kann.

Zu Zeiten der curricularen Bewegung und des programmierten Lernens sah man im Lehrplan, in Richt-, Grob- und Feinzielen einen Garanten für den Lernerfolg: «Wer nicht weiss, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt» (Mager 1974, S. XVII). Ein Lernziel ist für Mager «die Beschreibung des Endverhaltens des Lerners, also des Verhaltens, das der Lernende zeigen können soll, wenn die Einflussnahme auf ihn beendet ist» (ebd. S. 3). Deutlich wird im Mager'schen Verständnis, dass er von einer Vermittlungsdidaktik ausgeht – die Einflussnahme auf den Lernenden bewirkt die Zielerreichung.

Ziele sollen S.M.A.R.T sein (Doran 1981): specific, measurable, assignable, realistic, time-related. Dorans smarte Formel wurde dutzendfach inhaltlich verändert wiedergegeben - was auch drauf

hindeuten kann, wie willkürlich die einzelnen Kriterien gesetzt sind.

Der Zwang zur Messbarkeit von Zielen kann bewirken, dass nur noch Messbares zählt. Dies führt zu zwar leicht überprüfbar, aber manchmal irrelevanten Zielen.

Üblicherweise werden die Lernziele institutionell oder von der Kursleitung vorgegeben. Diese Praxis wird durch den systemischen Konstruktivismus in Frage gestellt, denn dieser machte deutlich, dass Lernen stets ein autodidaktischer Prozess ist. Den Lernenden Ziele vorzugeben kann auf Grund dieser Erkenntnis schwerlich begründet werden. Lernziele werden – wenn überhaupt – durch die Lernenden selbst gesetzt.

Berlinger et al. (2006) warnen davor, Lernzielen mit konstruktivistischer Begründung die Bedeutung abzuspüren. «Lernziele und damit grundsätzlich Intentionalität institutioneller Bildung gar auszublenden ist schon fast fahrlässig blauäugig» (ebd. S. 88). Berlinger et al. räumen zwar ein, dass in der Regel weder die Lernprozesse direkt gesteuert werden noch die Lernergebnisse beobachtet werden könnten, doch seien Lernziele ein Mittel gegen die Bewusstlosigkeit des Lernens und zweitens würden LernerInnen, die auf ein eigenes oder angeeignetes Ziel hinarbeiteten, wirkungsvoller und effizienter lernen.

Berlinger et al. postulieren also per se eine Intentionalität institutioneller Bildung. Damit tun sie Veranstaltungen, die aus Gewohnheit oder aus Pflichterfüllung erfolgen, viel Ehre an. Doch selbst wenn wir Berlinger hierin folgten, bliebe die Frage, ob denn die Intentionalität institutioneller Bildung Wirkungen und Nebenwirkungen auf den Lernprozess hätte – und wenn ja: Welche?

Uns erstaunt, dass Berlinger et al. «eine Bewusstlosigkeit des Lernens» diagnostizieren und dann Lernziele als Mittel dagegen preisen und dass sie behaupten, mit Zielen lerne man wirkungsvoller als ohne. Es ist evident, dass die Auseinandersetzung mit Lehrzielen auf Seiten der Lehrenden, mit Lernzielen auf Seiten der Lernenden das Lernprojekt auf einer Metaebene ins Bewusstsein hebt und Entscheidungen – «Dies will ich lernen, dies nicht» – stimuliert. Doch Bewusstheit übers Lernprojekt erreicht man auch durch:

- die *Didaktische Analyse* nach Klafki, also durch die Auseinandersetzung mit der Frage: Was ist relevant?
- die Auseinandersetzung mit der Ausgangslage (Nietzsche sagte: Nur von einem festen Ufer aus kann man springen)
- die Prozessanalyse und daraus die Themenfindung und -formulierung in der TZI. Eine didaktische Analyse im Sinne der TZI fragt: Was ist für die beteiligten Personen relevant? Was für ihr Miteinander? Was für die Erledigung der Aufgabe? Was, um verantwortlich mit der Situation umzugehen?
- Achtsamkeit im Hier und Jetzt
- Reflexive Schlaufen im Lernprozess
- usw.

Neben einer Befragung vor allem der Autorenschaft von Lernzielen wird in der systemisch-konstruktivistischen Literatur eine weitere Problematik aufgeworfen:

Die Definition von Lernzielen suggeriert, diese wären vor oder bei Beginn eines Prozesses bekannt – wenigstens asymmetrisch: Die Bildungsplaner oder die Lehrenden würden sie kennen und den Lernenden wären sie verborgen. Schäffter (1998) weist darauf hin, dass bei der Mehrzahl von Lernprozessen der Ausgangs- und/oder der Zielpunkt nicht umschrieben werden können.³ Einige Beispiele:

- a. Wie soll die Menschheit mit dem Klimawandel umgehen? Lernbedarf ist vorhanden – doch wer weiss, wie das Ziel und der Weg dahin ausschauen? Und was wissen wir von der physikalischen, ökologischen, politischen, ökonomischen Ausgangslage – ausser, dass sie prekär ist?
- b. Ein Betrieb realisiert, dass er gegenüber den Mitbewerbern ins Hintertreffen gerät. Doch wie kommt das? Und was muss die Leitung, was die Mitarbeitenden lernen, damit die Firma wieder läuft?
- c. Eltern überlegen, wie die Erziehung ihrer Kinder gelingen kann: Was müssen die Eltern lernen, damit sie die Aufgabe bewältigen können? Welche Aufgaben werden sich vermittellich stellen? Was heisst überhaupt *gelingende Erziehung*?
- d. Ein dreissigjähriger Bauarbeiter aus Portugal will die Polierschule machen. Doch dafür sollte sein Deutsch besser werden. Er kam im Alter von 22 Jahren in die Schweiz und hatte die deutsche Schriftsprache zwar kurz im Lyzeum gelernt, ist seit acht Jahren aber ins Baustellendeutsch seiner Arbeitsstelle eingetaucht.
Doch: Wie kann *seine* aktuelle Deutschkompetenz beschrieben werden? Über welche grammatischen Strukturen und über welches Lexikon verfügt er? Und welche Strukturen bzw. Wörter hat er gelernt, die nicht standard-sprachlich sind? Die Ausgangslage lässt sich über seine Performanzen vage umreissen. Und was genau braucht er, um die weiterführende Schule besuchen zu können? Man kann – wie im europäischen Referenzrahmen für Sprachen versucht wird – unterschiedliche Kompetenzniveaus beschreiben. Künftige Studierende brauchen wohl das Niveau B2 im Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Doch was sie genau können müssen, um diesen Anforderungen zu genügen, kann kaum zweifelsfrei und stringent festgelegt werden.

derungen zu genügen, kann kaum zweifelsfrei und stringent festgelegt werden.

- e. Jemand entschliesst sich, mit drei Bällen jonglieren zu lernen, genauer: das Muster «Säule» über einige Minuten stabil jonglieren zu können – das Ziel ist also klar.
Die Person kann einzelne Bälle werfen und fangen und kann folglich auch antizipieren, welche Flugbahn ein Ball beschreibt. Allerdings hat die Person keine Idee, wann sie welche Bälle aus welcher Hand an welchen Punkt werfen soll.

Schäffter fächert auf:

	Ziel bekannt	Ziel unbekannt
Ausgangslage unbekannt	B. Zielbestimmte Transformation	D. Reflexive Transformation
Ausgangslage bekannt	A. Lineare Transformation	C. Zieloffene Transformation

Abbildung 3: Transformation in Abhängigkeit vom Ausgangs- und Endpunkt, angelehnt an Schäffter (1999). Schäffter sieht im Quadranten A ein Qualifikationsmodell, in B ein Aufklärungsmodell, in C ein Suchbewegungsmodell und in D ein Selbstvergewisserungsmodell des Lernens.

Die Beispiele negieren nicht die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Ausgangs- bzw. der Ziellage, sondern sie machen deutlich, dass es an Kenntnis darüber häufig mangelt – und nicht zu selten auch an der Möglichkeit, diese Kenntnisse zu erwerben. Das Bauarbeiterbeispiel macht deutlich, dass das vorgängige Erkunden der Ausgangslage didaktisch auch wenig Sinn macht – im Kurs ist jeder neu generierte Satz des Bauarbeiters eine neue Ausgangslage und kann genutzt werden, den Unterschied zur Standardsprache deutlich zu machen.

Wenn S.M.A.R.T-Ziele überhaupt zum Zuge kommen sollen, dann sind sie eigentlich nur in Quadrant A praktikabel.

Storch & Krause (2007) stellen mit dem Rubikonprozess ein motivationspsychologisches Modell der Entwicklung von Wünschen hin zu diesen realisierenden Handlungen zur Verfügung. In diesem Modell sehen wir eine – psychologisch fundierte – Möglichkeit, Lernziele ganz in der Hoheit der TeilnehmerInnen zu lassen und sie in der Arbeit an den Zielen zu begleiten.

³ Im Management hochkomplexer Projekte wird dieser Erkenntnis bisweilen Rechnung getragen. So basiert «Scrum», ein Verfahren der Softwareentwicklung, auf der Annahme, dass die meisten Entwicklungsprojekte zu komplex sind, um durchgängig geplant zu werden. Drei Prinzipien ermöglichen eine rollende Planung: tägliche Transparenz über Fortschritte und Hindernisse, regelmässige Überprüfung, Anpassung der Anforderungen aufgrund des Erreichten. Diese drei Prinzipien lassen sich unserer Meinung nach auf pädagogische Situationen übertragen. Der täglichen Transparenz über Fortschritte und Hindernisse entspricht unser Lernstrang «Lern- und Entwicklungsprofil», die regelmässige Überprüfung erfolgt in Feedback und die Revision der Anforderungen in der Prozessreflexion und den offenen Planungssitzungen (<http://www.scrum.org>).
Andockungsfähig für unsere Konzeption fürs Lehren und Lernen ist auch das «Agile Manifest», zu dem sich Scrum bekennt: «We are uncovering better ways of developing software by doing it and helping others do it. Through this work we have come to value: Individuals and interactions over processes and tools, working software over comprehensive documentation, customer collaboration over contract negotiation, responding to change over following a plan. That is, while there is value in the items on the right, we value the items on the left more» (<http://agilemanifesto.org>).

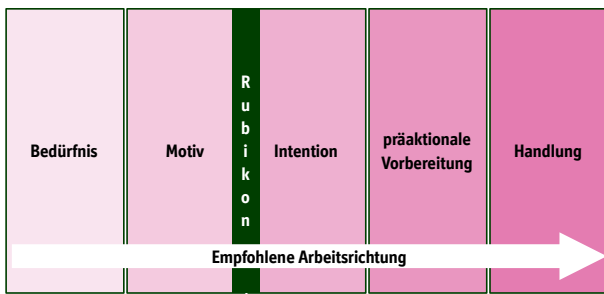


Abbildung 4: Rubikonprozess nach Storch & Krause (2007). Den Rubikon überschreiten meint hier: Sich für bestimmte Motive zu entscheiden.

Wir lesen das Modell als ein motivationspsychologisches Kontinuum: Auf der linken Seite die zum Teil un- oder vorbewussten Bedürfnisse, Wünsche und Antriebe, die zum Motiv werden, wenn sie und mögliche Motivkonflikte bewusst verfügbar sind. Sich für ein Motiv zu entschließen heisst, den Rubikon zu überschreiten: Das Motiv wird zur Intention, die entweder direkt zur Handlung führt oder zunächst noch der seelisch-geistigen Vorbereitung bedarf – oder dennoch nicht weiter verfolgt wird.

Storch & Krause lassen die Teilnehmenden ihre Intentionen generell und nicht sehr spezifiziert formulieren.

Untersucht man das Wort «Lernziel», wird deutlich, dass es sich der Metapher «Ziel» bedient. Figurativ wäre «Ziel» ein angestrebter Ort im Raum. Die Wortverwendung für Phänomene ausserhalb der räumlichen Welt ist metaphorisch. Ein räumliches Ziel konstituiert einen Weg dorthin und einen Ausgangsort, von welchem die Reise losgeht. Laut Lakoff & Johnson (1980) ist die Wegmetapher eine der verbreitetsten Metaphern überhaupt. Sie liefert Impulse wie: Ausgangspunkt, Weg, Umweg, Irrweg, Aufbruch, Rast halten, Etappen, Schritt für Schritt vorangehen, navigieren, ein Ziel erreichen usw.

Nimmt man die Metapher «Lernziel» für bare Münze, dann glaubt man, mit einem Lernziel verhalte es sich wie mit räumlichen Zielen: Wer den richtigen Lernweg beschreite, Lernschritt um Lernschritt gehe, werde es schon erreichen... Diese Annahme kann durchaus stimulierend sein und einem in der Rolle als Lehrendem wie als Lernendem Nutzen bringen. Allerdings ist uns wichtig, mit dem sprachlichen Bild vorsichtig zu sein und nicht vorschnell Parallelen zu ziehen. Würde man etwa fürs Lernen nicht die Wegmetapher herausgreifen, sondern sich vorstellen, Lernen wäre ein Tanz – dann wäre es unsinnig, von einem Ziel auszugehen.

Jon Kabat-Zinn beschreibt den Umgang mit Zielen in der *Stress Reduction Clinic* des University of Massachusetts Medical Centers:

Am Anfang des Kurses bitten wir alle Teilnehmenden, drei Ziele zu nennen, die sie sich im Zusammenhang mit dem Programm gesteckt haben. Dann ermutigen wir sie, während der acht Wochen keinerlei Anstrengungen zu unternehmen, um diese Ziele zu erreichen, das heisst, nicht zu versuchen, den Blutdruck zu normalisieren, Angst zu überwinden oder schmerzfrei zu werden, sondern sich

ausschliesslich auf die Gegenwart zu konzentrieren und den Meditationsanweisungen genau zu folgen.

Der beste Weg, um in der Meditation Ziele zu erreichen, ist diese loszulassen, und nicht etwa, sie mit allen Mitteln erreichen zu wollen (Kabat-Zinn, 2011, S. 52).

Wir übertragen die Ausführungen Kabat-Zinns aufs Lernen in unsern Lehrgängen: **Bewusst und achtsam selbstgesteckte Ziele können fürs Lernen fruchtbar sein**, solange man nicht zu sehr versucht, sie zu erreichen.

Wenn wir den Menschen als autonomes, autopoietisches System betrachten, können wir nicht so tun, als würde er von aussen gesteuert. Sowenig einer mit dem Gehirn eines andern denken kann, kann jemand mit dem Kopf eines andern lernen.

Eine Didaktik, die sich um die Steuerung der Lernenden, etwa um deren Motivierung bemüht oder ihm Wege und Ziele vorschreibt, greift ins Leere. Kösel (1997) nennt sie «Als-ob-Didaktik».

Wollen wir dieser Erkenntnis Rechnung tragen, müssen wir die Entscheidung für *Lernziele* den Lernenden überlassen.

Als Lehrende können wir uns *Lehrziele* setzen – im Bewusstsein, dass die Prozesse «Lehren» und «Lernen» strukturell nicht **zwangsläufig** gekoppelt sind und *Lehrziel* deshalb kein Synonym für *Lernziel* ist. Lehren bedeutet dann, die Lernenden zu begleiten, ihnen gegenüber für fachlichen Austausch zu sein, möglichst anschlussfähige Impulse zu geben, die, damit sie als Impulse wirken können, neu bzw. fremd sein müssen.

Ein TZI-spezifischer Umgang mit diesem Spannungsfeld ist die prozessorientierte Planung. Diese dockt an die personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen der TeilnehmerInnen an und geht stets gruppenspezifisch vor. Sie spult nicht ein Stoffprogramm in einer festen Reihenfolge ab, sondern entwickelt die relevanten Themen aus dem Lernprozess. Die ausgearbeitete Vorstruktur stellt sicher, dass die sachlich notwendigen Themenstellungen im Laufe der Bildungsveranstaltung bearbeitet werden, aber in jeder Lern- und Arbeitsgruppe in einem flexiblen Ablauf und in unterschiedlichen Bearbeitungsformen und Tempi. So wird jede Veranstaltung zum Unikat.

Unsere Kritik an Zielen ist eine Gegenrede zur Mainstreamdidaktik, die sich systemisch-konstruktivistisch nennt und dabei die systemisch-konstruktivistische Skepsis gegenüber Zielen nicht rezipiert hat. Wir bestreiten die in der Mainstreamdidaktik behauptete Kausalität zwischen Zielsetzung und Lernerfolg. Andererseits ist damit nicht ausgeschlossen, dass das selbständige Finden, Formulieren, sich Verordnen und Kontrollieren von Lernzielen lernfördernde oder lernhemmende Nebenwirkungen haben könnte, die hier nicht diskutiert worden sind.

3.3 Gegenwartsbedeutung versus Transfer

Der Begriff «Lerntransfer» wird unterschiedlich verwendet:

1. Wenn zwei verschiedene Lernvorgänge sich gegenseitig beeinflussen, spricht man von Transfer (Lernübertragung, Mitlernen) (Rombach 1977, S. 252).
2. Wenn das Erlernen oder Üben einer Aufgabe zu einem Lerneffekt bei einer anderen Aufgabe führt, spricht man von Mitübung, Übungsübertragung oder Transfer (Klauer 1975, S. 51).
3. Transfer ist das, was vom Kurz- ins Langzeitgedächtnis und dann in das Verhalten geht (Trainerzitat nach Besser 2001, S. 13).
4. Transfer bedeutet, das Gelernte praktisch anzuwenden (Trainerzitat nach Besser 2001, S. 13).
5. Transfer ist das, was von dem, was ich als Input gebe, umgesetzt wird (Trainerzitat nach Besser 2001, S. 13).
6. Transfer bedeutet, dass Neues so stimmig in die Person integriert wird und zum Umfeld passt, dass es wie selbstverständlich umgesetzt wird (Besser 2001, S. 13).
7. Das Gelernte soll nicht auf den begrenzten Rahmen des Angebots beschränkt bleiben, sondern an den Arbeitsplatz oder in den Alltag mitgenommen werden: Es soll ein Transfer stattfinden. Damit ein Lerntransfer erfolgen kann, müssen bereits bei der Planung, der Durchführung und vor allem auch im Anschluss an das Angebot gewisse Massnahmen getroffen werden. Die Fragestellung bei der Prüfung Ihres Angebots lautet: Wie wird sichergestellt, dass die im Angebot vermittelten Inhalte (Kenntnisse, Fertigkeiten, Verhaltensformen) im (Berufs-)Alltag angewendet werden können und auch angewendet werden? (eduQua 2004, S. 48).
8. Kurserfolg ist also relativ bedeutungslos; was zählt, ist der Anwendungserfolg in der Ernstsituation. Auf die Notwendigkeit, das zu lernen, und zwar so, dass die Übertragung in die spätere Anwendungssituation möglich ist, wird zumeist mit dem Begriff «Transfer» hingewiesen: Das Gelernte sei so aufzubereiten, dass der Transfer auf die Anwendungssituation möglich sei. Und Evaluation habe zu sichern, dass dies auch so erfolgt. Dieses Argumentationsmuster geht eher von einem pädagogischen, weniger einem andragogischen Denkmuster aus. In der Kinderbildung liegt eine grundsätzlich unterschiedliche Situation vor: Durch die nicht vermeidbare Ferne der Anwendungssituation in der Pädagogik liegen unausweichlich Welten zwischen der Lern- und der Anwendungssituation (Reischmann 2003, S. 259f.).

3.3.1 Vorstellung eines lernergesteuerten Transfers

Die Definitionen 1 und 2 stammen aus den siebziger Jahren. Sie sprechen gemeinsam vom Einfluss oder Effekt, den der Lernprozess A auf den Lernprozess B hat. In der wissenschaftlichen Literatur jener Zeit, etwa bei Gagné (1971) finden sich Unterscheidungen von positivem Transfer, der das spätere Lernen unterstützt, und negativem Transfer, der das nachfolgende Lernen erschwert. Nulltransfer bedeutet, dass kein Effekt von Lernprozess A auf B festgestellt werden kann. Negativer Transfer wird auch als Lernhemmung bezeichnet. Gagné (1971, S. 238) unterscheidet laterale von vertikalen Transfers. Bei lateralen Transfers bleibt das Komplexitätsniveau von A gleich jenem von B, bei vertikalen Transfers ist B komplexer.

Die Definitionen 1 bis 2 betrachten den Lerntransfer als Phänomen, welches unabhängig von den Lehrenden auftritt. Als Beispiel: Ein Kind, das von einem grossen Hund gebissen wird (Situation

A), versteckt sich später (Situation B) vor einer kleinen, ihm unbekanntem Bergziege. Es überträgt die Erfahrung auf die neue Situation und handelt entsprechend. Der Transfer fand nicht statt, als das Kind vom grossen Hund gebissen wurde, sondern als es die Bergziege sah. Der Biss hat das Kind etwa generalisieren lassen: «Hüte dich vor Vierbeinern mit einem Pelz», die Anwendung dieser Generalisierung fand aber erst statt, als die Situation sie erforderte. Gut möglich, dass die Hundebisszene noch Transfers auf weitere Situationen möglich macht, etwa Erwachsenen zu misstrauen, da die Hundehalterin bei A doch versichert hatte, er beiße nicht. Und selbstverständlich wird es beliebig viele Situationen geben, auf welche von A kein Transfer erfolgen kann: Etwa aufs Erlernen der Zwölferreihe oder aufs Aneignen neuer Gitarrengriffe – es sei denn, die Gitarrenlehrerin sei die besagte Hundehalterin – und der Transfer wahrscheinlich eine Lernhemmung. Wir nennen Lerntransfer, wie er in den Definitionen 1 und 2 beschrieben wird, im folgenden «lernergesteuerten Transfer.»

3.3.2 Vorstellung eines unterrichtsgesteuerten Praxistransfers

Definitionen 3–7 verstehen unter Transfer eine Übertragung aus einem Unterrichtsprozess in einen Arbeitsprozess. 5 und 6 gehen davon aus, dass die Lehrenden mittels Massnahmen sicherstellen könnten, dass die Lernenden ihre Praxis im Sinne des Unterrichteten veränderten.

Im Unterschied zu oben sind hier also nur positive Transfers gemeint und sie zielen alle von der Lehr- in die Anwendungssituation. Wir nennen Transfer im Verständnis von 3–7 im Folgenden «Praxistransfer».

Wollte man dem Kind mit diesem Transferverständnis Vorsicht vor Hunden im Unterricht beibringen, würde man vielleicht das Märchen «Der Wolf und die sieben Geisslein» durcharbeiten und ihm einbläuen, Hunde seien verkappte Wölfe und es selbst – nun – ein Geisslein.

Dieses Verständnis von Praxistransfer birgt Schwierigkeiten:

- aus systemisch-konstruktivistischer Sicht lässt es sich nicht aufrecht erhalten, da der Lehrende den Transferprozess des Lernenden nicht steuern kann
- es setzt Theorie und Praxis parallel zu Lernen. Lernen ist dann immer theoretisch, also unpraktisch und die Praxis ist immer Anwenden, also ist sie nie Lernen. Diese Position ist empirisch nicht haltbar.

Dass Lerntransferphänomene auftreten, ist unbestritten, wie weit sie didaktisch genutzt werden können, ist hingegen fraglich. Nolting (2012, S. 276 f.) wundert sich über den verbreiteten Glauben ans Wundermittel «Transfer» – etwa der Hoffnung, Lateinunterricht bringe Vorteile fürs Französischlernen – wo doch die Wissenschaft solche Effekte gerade nicht nachweisen konnte. Transfers seien bloss im engsten Fachgebiet selber wirksam – wer also Latein buffelt, kann nachher besser Latein – und nicht Französisch.

3.3.3 Unser Ansatz: Erfahrungslernen und TZI-Themen

Unser Ansatz lässt sich mit David Kolbs Modell des Erfahrungslernens illustrieren. Diese Didaktik, die auf dem Erfahrungslernen aufbaut, ist für uns ein Kontrapunkt zu einer Transferdidaktik.

Kolb versteht Lernen als Prozess von vier Phasen:

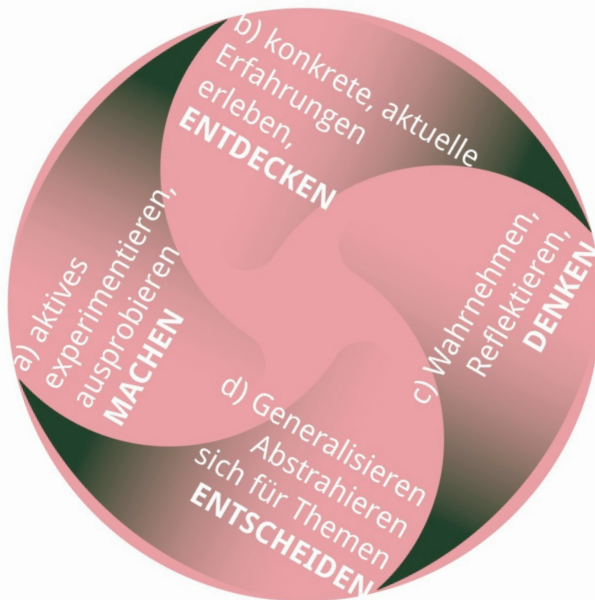


Abbildung 5: Zyklus des Erfahrungslernens nach Kolb

Beschränkt sich eine Didaktik auf die Phase c (oder b/c), so separiert sie die Theorie von der Praxis. Sie muss deshalb an den Nahtstellen zur Praxis, etwa am Seminarende, mit Praxistransfer-Techniken versuchen, den Lernertrag vom Seminar in die Berufswelt zu retten.

Fehlen die Phasen d und a, können die Lernenden auch keine eigenen Theorien aus der Praxis entwickeln. Sie beschäftigen sich folglich mit fremden Theorien. «Fremd» bedeutet hier, dass nicht sie, sondern die Lehrperson über diese Theorie verfügt. Sie lehrt die Theorie als *Stoff* via das häufigste Lernsetting: «Referat und Lehrgespräch» (Frey & Frey 1993, Kp. 14, S. 11)

Die Schulen und Universitäten pflegen die Praxis, Stoff zu lehren und dessen Integration in eine Praxis auf später zu delegieren – sie können schwerlich anders, da die aktuelle ausserschulische Praxis der Teilnehmenden die stoffrelevanten Fragen kaum hergibt.

In der Erwachsenenbildung entscheidet der Praxisbezug nicht zuletzt darüber, ob die Veranstaltung überhaupt zustande kommt. Die Harvard Business School hat bei der Lancierung ihres Nachdiplom-MBA-Programms die Technik der Fall-

studie eingeführt, um die Phasen d und e wenigstens simulieren zu können, was aus andragogischer Sicht eine Verbesserung darstellt. Praxistransfer muss hier von der «theoretischen» fremden Praxis auf die eigene geleistet werden.

Wir vertreten die These, dass AusbilderInnen sich das Problem des Praxistransfers durch ihre Didaktik selbst einbrocken, wenn sie ihre Veranstaltungen so konzipieren, dass

- der Kolb'sche Lernkreis nicht wiederholt durchlaufen werden kann. Häufig fehlen das «Ausprobieren und Machen» und das «Reflektieren».
- die Praxis des Lernenden nicht als Input unter Phase a dient, sondern wenn lediglich Übungen, Fallstudien, Simulationen den Input für den Lernprozess darstellen.

In unseren Veranstaltungen orientieren wir uns an Themen und an allen vier Schritten Kolbs. Die Aktionsforschung, die gegenseitigen Praxisbesuche und die biografische Methode spielen sich in der Praxis des Lernenden ab und installieren dort eine Metaebene der Reflexion.

Wer TZI nutzt, vermittelt keinen Stoff, sondern arbeitet mit Themen. Wie oben dargestellt, sucht die TZI den Stoff (also den Faktor *ES*) mit den anderen Faktoren in Verbindung zu bringen. Wenn es keine für die TeilnehmerInnen viable Verbindung zwischen dem Stoff und dem ICH gibt, ist der Stoff irrelevant und wird nicht unterrichtet.

Das Anliegen, das hinter der Transferdebatte steht, nehmen wir ernst: Was wir tun, soll für den Alltag der Lernenden relevant sein. Unser ganzes Konzept dient diesem Anliegen. Allerdings betrachten wir Transfers als das falsche Mittel. Praxistransfers sind ein Zeichen für eine Didaktik, die die Praxis ausgezäunt hat. Den Transfer, den es wirklich braucht, ist der Transfer relevanter Praxisfragen durch die TeilnehmerInnen in den Unterricht.

3.4 Kompetenz versus Unsicherheit

In der aktuellen Didaktik wird heute vermehrt von Kompetenzen denn von Lehr- oder Lernzielen gesprochen. Allerdings wird der Begriff «Kompetenz» nicht konsistent verwendet.

Wir definieren *Kompetenz* als das zugeschriebene Vermögen, eine Aufgabe zu erledigen. Es ist zugeschrieben, weil sich das Vermögen, eine Aufgabe zu lösen, jeder Beobachtung entzieht. In der Erledigung der Aufgabe zeigt sich die beobachtbare Tat (*Performanz*) und nicht das Vermögen (*Kompetenz*). Wenn jemand immer wieder bestimmte Performanzen zeigt, wird ihm die entsprechende Kompetenz zugeschrieben als Erklärung für die konstante Leistung.

Eine Profifussballerin hat die Kompetenz entwickelt, beim Penalty erfolgsversprechend aufs Tor zu schießen. Ob der Schuss schliesslich im Tor landet, ist eine andere Frage, die u.a. auch mit der Performanz der Torwartin zu tun hat. Doch auch ohne Intervention der Torwartin schießt unsere Profi den Ball hin und wieder übers oder nebens

Tor. Das beweist nicht ihre Inkompetenz, sondern illustriert, dass keine (und keiner) permanent dieselbe Performanz realisieren kann. Würde sie aber – auch im Training – das Tor in der Regel verfehlen, würde sie kaum als kompetente Elfmeterschützin gelten.

Wir untersuchen die Kompetenz «einen Penalty verwerten», indem wir uns fragen: Was ist alles nötig, dass dies gelingen kann? Die Spielerin braucht z.B. Kenntnisse. Sie muss wissen, dass der Ball vom Elfmeterpunkt getreten wird, und zwar mit den Füßen. Und dass der Schuss von der Schiedsrichterin freigegeben werden muss. Und dass ein Schuss erst gilt, wenn die Torhüterin im Tor mit Gesicht zum Feld steht. Als Profi verfügt sie auch über taktische Informationen bezüglich der Torfrau, z.B. ob diese statistisch eher nach links oder rechts hechtet. Die Spielerin setzt psychomotorische Fähigkeiten ein, etwa mit dem Körper die Torwartin zu täuschen oder mit der nötigen Kraft den Ball gezielt zu treten. Und sie braucht die personale Fähigkeit, sich auch in einer Situation mit hoher Anspannung und unter Erwartungsdruck von Team und Fans und unter Beobachtung von Tausenden konzentrieren zu können usw.

Eine Fussballerin muss also einiges wissen und können, damit man ihr einen Elfer zutraut. Das Bündel dieser Fähigkeiten und Wissenshappen nennen viele AutorInnen Kompetenz und stützen sich damit auf die einflussreiche Definition Franz Weinerts, des Gründungsdirektors des Max-Planck-Institutes für psychologische Forschung, der unter Kompetenzen versteht:

«...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können»
(Weinert 2001, S. 27)

Der französische Kompetenzexperte Guy Le Boterf widerspricht: Kompetenz solle man nicht als Summe von Fähigkeiten sehen, sondern als Prozess, sie miteinander zu verbinden (Le Boterf 2010, 17f). Le Boterf nennt die Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten usw. *Ressourcen* – bzw. genauer *persönliche Ressourcen*. Diesen stellt er die *unterstützenden Ressourcen* zur Seite. Unsere Fussballspielerin braucht etwa auch einen Ball, damit das mit dem Elfmeter klappt, sowie ein Tor, eine Torhüterin, eine Schiedsrichterin usw. Die Kompetenz wäre nach der Theorie von Le Boterf, ihre persönlichen und unterstützenden Ressourcen so zu verbinden, dass eine gute Performanz gelingt.

Den Text des Zenmeister Bernie Glassman kann man als Anleitung, seine Ressourcen ins Spiel zu bringen lesen.

«In meinem Buch ‚Anweisungen für den Koch‘ (Glassman 1997/2010) habe ich das Kochen, Zubereiten und Darbieten einer Mahlzeit als zentrales Bild für alle Aktivitäten, Projekte und Aufgaben

unseres Lebens genommen. Ich habe insbesondere viel Wert darauf gelegt, dass wir auf die Zutaten schauen, die uns zur Verfügung stehen, damit das bestmögliche Mahl zuzubereiten und es dann darzubieten. Eine übliche Herangehensweise ist jedoch, dass man eher auf das schaut, was man nicht hat, und den Mangel als Begründung anführt, etwas nicht zu tun. Wenn jemand also sagt: Ich habe nicht die Zeit, nicht das Geld, nicht die Kompetenz, eine bestimmte Sache zu tun, dann sehe ich das als Begründung dafür, sich gut zu fühlen, etwas nicht zu tun. Es war sogar in meiner spirituellen Tradition üblich, dass man den Menschen gesagt hat: Bevor du nicht weit genug erleuchtet bist, handle nicht. Diese Haltung habe ich komplett verändert, einfach weil sie nicht funktioniert. Meine Empfehlung ist vielmehr: Was immer du tun willst, schaue auf die Zutaten, die du schon hast. (...)

Unsere Aufgabe ist es dann, aus dem, was uns zur Verfügung steht, das beste Mahl zu bereiten, das uns in diesem Moment möglich ist. (...)

Ich habe nicht die Erwartung, wenn ich die Mahlzeit zubereite, dass sie mir Spass macht oder jedem schmecken muss. Ich habe lediglich das Gelöbnis, die beste Mahlzeit zuzubereiten, die mir im Moment möglich ist.» (Glassman 2011, S. 381–382)

In einem andern Text macht Glassman deutlich, was er mit obigem *Gelöbnis* meint:

«Ich gelobe, alle Zutaten meines Lebens zu verwenden. Das ist das Gelübde, nicht geizig zu sein» (Glassman 2012, S.269).

Glassmans Text steht unter der Überschrift: «Zehn Übungen oder die Gelübde einer Zen Peacemakerin, eines Zen Peacemakers.» Das Gelübde, oder profaner die *Policy* heisst: All seine Ressourcen ins Spiel zu bringen.

Kritisches zur Definition von Weinert merkt auch der Germanist Jürgen Gunia an. Er denkt über die Idee Weinerts nach, Kompetenzen als *Bereitschaften* zu fassen. Damit würde die Kompetenz mit einem Zeitindex versehen (Gunia 2012, S. 3): Gefragt ist die schnelle Antwort auf ein sich stellendes Problem. «Andernfalls droht eine Infragestellung der Kompetenz. Können heisst, so die Folgerung, meistens ‚Sofort‘- oder doch zumindest ‚Schnell‘-Können» (ebd. S. 4). «Kompetent-Werden ist in diesem Falle das Projekt, sich gegen Unwägbarkeiten zu wappnen, sie zu neutralisieren, und das möglichst zeitnah» (ebd. S. 5). Für Gunia befördert dieses Konzept von Kompetenz eine soldatische Ideologie, welche das Handeln dem Zögern vorzieht.

Wir teilen die Vorbehalte Gunias und fühlen uns gleichwohl der u.a. von Rolf Arnold (2012, S.40) postulierten Arbeit an Kompetenzprofilen als didaktischem Weg verbunden – der wir allerdings unsere Definition von Kompetenz und nicht jene Weinerts zu Grunde legen. Unser Lernstrang «Navigieren» hat u.a. zum Gegenstand, das eigene Lern- und Entwicklungsprofil zu erarbeiten. In wiederkehrender Auseinandersetzung damit nimmst du die eigene, sich verändernde Ausgangslage und die eigenen Lernvorhaben in den Blick

und machst sie zur Planungsgrundlage deines Lernens.

Bandura (1997) zeigt auf, dass die (Selbst-) Zuschreibung von Kompetenzen die Entwicklung derselben befördert. Dies klingt zwar magisch, ist aber nicht weiter erstaunlich: Wäre ich etwa der Meinung, ein grossartiger Tänzer zu sein, drückte ich mich ungehemmt auf der Tanzfläche aus – und erweiterte dabei meine Fähigkeiten als Tänzer. Beurteile ich hingegen jeden meiner Tanzschritte als peinlich, dürfte ich mir diese Praxis versagen – und damit auch viele Lernmöglichkeiten.

Die Orientierung an den eigenen Kompetenzen heisst, sich ihrer in der Selbstreflexion zu versichern. Dabei findet man nicht bloss Kompetenzen, sondern auch Nicht-Kompetenzen. Peter Senge schreibt: «In der Schule lernen wir, dass wir unsere Unwissenheit auf keinen Fall eingestehen dürfen, und die meisten Unternehmen bestärken diese einmal gelernte Lektion, indem sie nur solche Führungskräfte belohnen, die glänzende Plädoyers für ihre Standpunkte halten, und nicht diejenigen, die sich aufs Erforschen komplexer Fragen einlassen.» Senge fragt dann: «Wann ist in Ihrer Organisation zum letzten Mal jemand belohnt worden, weil er schwierige Fragen zur derzeitigen Unternehmenspolitik gestellt hat, anstatt Lösungen für akute Probleme anzubieten?» (Senge 1996, S. 37). Argyris bezeichnet es als «geschulte Inkompetenz» (skilled incompetence), dass Teams häufig unglaublich kompetent sind, das eigene Lernen zu sabotieren.

Uns erscheint essentiell, dass Lernen gelernt wird. Wir denken dabei weniger an individuelle Lerntechniken, sondern ans Entwickeln von Unwissenheitskompetenz, das heisst, die Bereitschaft, sich eigene Unwissenheit einzugestehen. Diese Unwissenheitskompetenz ist zur Unsicherheitskompetenz auszubauen, also der Fähigkeit, Unsicherheit zuzulassen – auf der Ebene Person, Team und Organisation. Es geht darum, «den Geist des Anfängers zu bewahren» (Kabat-Zinn 2011, S. 54) oder wie es Bernie Glassman ausdrückt: «Je weniger wir wissen, um so offener sind wir für das, was wir haben, und um so kreativer können wir kochen» (Glassman 2012, S. 93).

Lernen ist die ständige Leistung, neue Fragen zu entdecken und alternative Wege der Problembearbeitung zu entwickeln. Dies wird im Bildungsgang unterstützt durch Gelegenheit über das eigene Lernen – und jenes der Ausbildungsgruppe, der Ausbildungsorganisation – nachzudenken, eigene Handlungs- und Lernmuster zu erkennen und die Fähigkeit zu nutzen, den eigenen Lernprozess weiterzuentwickeln.

3.5 Handlung versus Reflexion

Oben haben wir bereits postuliert, Erwachsenenbildung sei Learning by doing and reflecting. Wir bringen dies in Verbindung mit dem in Kapitel 1.3.8 dargestellten Konzept des Erfahrungslernens von David Kolb. Für ihn heisst Lernen: Etwas tun, Erfahrungen machen und diese reflektieren. Die Entwicklung von Handlungskompetenzen der TeilnehmerInnen steht im Mittelpunkt unserer Lehrgänge. Dies erreichen die Teilnehmenden, indem sie immer wieder den ganzen Lernzyklus durchlaufen. Der Lernstrang Aktionsforschung gibt die Gelegenheit, diese Praxis bewusst zu üben.

3.6 Fremdes versus Vertrautes

Neues und Fremdes stimulieren das Lernen. Darum sind uns Diversität und Heterogenität eine didaktische Orientierung. Da unsere Lehrkräfte (und häufig auch die TeilnehmerInnen) einen TZI-Hintergrund haben, fordert uns unser Bekenntnis zur Diversität heraus.

Organisatorisch fördern wir Diversität

- durch Zugangsvoraussetzungen, die auch Personen mit anderer methodischer Herkunft als der TZI ansprechen.
- indem wir anstreben, eine heterogene Gruppe und ein heterogenes Leitungsteam (Kultur, Alter, Gender, Berufshintergrund usw.) zu bilden.
- bei Bildungsgängen wenn möglich durch Fremdmodule, in welchen TeilnehmerInnen bestimmte Ausbildungsabschnitte bei andern AnbieterInnen absolvieren müssen.

Didaktisch entdecken wir die Diversität – selbst in vermeintlich homogenen Gruppen: Wenn es in Gruppen gelingt, die Individualität (Faktor ICH) zu akzeptieren, zu leben und damit die Diversität zu nutzen – dann kann sich paradoxerweise eine Atmosphäre von Vertrauen und Zusammengehörigkeit (Faktor WIR) bilden. Dies zu fördern ist unser Umgang mit diesem Spannungsfeld.

Unsere Absicht ist, zwischen Fremdem und Vertrautem eine synergetische Wechselwirkung erlebbar zu machen.

3.7 Einzelne Techniken

Reiser (Reiser & Lotz 1995, S. 28 ff.) weist darauf hin, dass jedes Format⁴ über spezifische Techniken verfüge, dass also ein Erwachsenenbildner, der v.a. Persönlichkeitsbildung fördern will, andere Techniken braucht als die Volkshochschuldozentin für Rechnungswesen. Reiser listet daher keinen Katalog der TZI-Techniken auf, sondern benennt die Grundsätze, nach denen diese konstruiert werden:

- *Perspektive der Veränderung*: TZI-Anwendungen zielen auf die Humanisierung der Lebensverhältnisse. Techniken, die sich an der TZI orientieren, betonen den Willen zur diesbezüglichen Veränderung «z.B. durch Nennung zukunftsgerichteter Perspektiven im Thema

⁴ Der Begriff «Format» wurde von Ferdinand Buer eingeführt. Buer versteht darunter: «einen institutionalisierten Rahmen fachlicher Beziehungsarbeit wie Psychotherapie, Unterricht, Training, Beratung, Coaching. Diese Formate können wiederum in Supraformaten wie Weiterbildung, Personalentwicklung oder Organisationsentwicklung kombiniert sein. Diese Formate werden durch den Staat und/oder parastaatliche Organisationen wie etwa Berufsverbände geregelt» (Buer 1999, S. 22).

und in Arbeitsaufträgen, durch Blickrichtung auf die Chancen auch der zunächst als negativ empfundenen Situationen und Ereignisse (positive Konnotation)» (Reiser in Reiser & Lotz 1995, S. 28).

Wenden wir den nächsten Punkt gleich schon bei diesem an, wird deutlich, dass TZI nicht nur fragt, was Veränderung braucht, sondern auch, was bewahrt werden soll.

- *Beachtung der Gegenseite:* TZI ist dialektisch strukturiert. Kein Wunder, dass sie Techniken generiert, welche Raum für die Wahrnehmung und den Ausdruck von Gegensätzen, innerem Zwiespalt, Minoritätsmeinungen und Widerstand bieten.
- *Ausgang von der subjektiven und konkreten Basis:* Die Beachtung der Faktoren «Ich» und «Wir» verlangt Techniken, die dem Empfinden der Einzelnen und dem Erleben des Miteinanders Ausdruck verleihen können. Hier wird die enge Verwandtschaft der TZI etwa zum Gestalt- oder Psychodrama-Ansatz deutlich. Häufig werden denn Techniken aus diesen beiden Ansätzen in der TZI praktiziert.

- *Thema:* Die TZI hat Techniken zur Findung, Einführung und Setzung von Themen entwickelt. Die «Themenfindung» beobachtet dabei nicht nur die Vorderbühne, sondern sucht auf der Hinterbühne auch nach *heimlichen Themen*.
- *Prozesssteuerung durch Struktur:* Der Prozess wird durch die Einspeisung eines Themas und durch das Angebot von Strukturen nach der Denkfigur der dynamischen Balance gesteuert.
- *Hilfsregeln:* Ruth Cohn hat in ihren ersten Darstellungen der TZI eine Sammlung von Hilfsregeln publiziert, welche die Kommunikation in Gruppen begünstigen können. Die Sammlung ist häufig rezipiert worden und geistert heute als eine Art Trivial-TZI durch die agogische Literatur (Keel 2009, S. 195).

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über unser Repertoire an Techniken.

	Bildung ICH-ES	Begegnung ICH-WIR	Kooperation WIR-ES	Verantwortung ICH/WIR-GLOBE
Erfahren	<p>Narration: Rezeptiv nach bibliothераpeutischen oder produktiv nach poesietherapeutischen und biographischen Verfahren</p> <p>Psychodramatechniken und pädagogisches Rollenspiel wie Rollentausch, Double, Monolog, Zukunftsprobe, Spiegeln, Soziometrie</p> <p>Tanz, etwa nach die Bewegungspraxis der Fünf Rhythmen nach Gabrielle Roth oder Biodanza nach Rolando Mario Toro Aranedo</p> <p>Mindfulness based stress reduction MBSR</p> <p>Pilgern</p> <p>Alexandertechnik</p> <p>Gindler-Übungen</p> <p>Tai Chi</p> <p>Yoga</p>	<p>Gestalttechniken wie Awareness-Übungen, Monodrama, heisser und leerer Stuhl, Integration komplementärer Polaritäten, Durchagieren, Verstärkung, Skillful Frustration, Beistand/Support, Nachnähren, direktes Ansprechen, Arbeit mit Träumen und kreativen Medien usw.</p> <p>Interaktionsspiele. Wir erfinden Interaktionsspiele aus dem Gruppenprozess heraus.</p> <p>Kontrollierter Dialog</p> <p>Aufstellungstechniken</p> <p>Theater, etwa nach Augusto Boal</p> <p>Gruppendynamische Techniken</p> <p>Redestein</p> <p>Gruppenspiele</p> <p>New Games</p>	<p>Planspiele und Simulationen wie ASPERITAS</p> <p>Projektarbeit</p> <p>Arbeit tun</p>	<p>Erlebnispädagogische Techniken wie Rituale, Arbeit in der Natur mit erlebnispädagogischen Medien wie Feuer, Nahrung, Wasser, Seil</p> <p>Tiefenökologische Techniken</p>

Reflektierendes Beobachten	<p>Tagebuch/Journal. In unseren Bildungsgängen wird das Tagebuch als Forschungs- und Lernjournal und als Reflexionshilfe eingeführt¹.</p> <p>Systemische Techniken wie Wunderfrage, Skalierungsfragen, Beobachtungsaufgaben, Handlungsaufgaben, direkte Handlungsversreibungen, Paradoxe Intervention, Zirkuläres Fragen, Reframing, Positive Konnotation</p> <p>Leittext</p> <p>Lektüre</p> <p>Programmierte Unterweisung</p> <p>Einzel-supervision & -coaching</p> <p>Dialog nach David Bohm</p> <p>Sokratisches Gespräch</p>	<p>Blitzlicht, d.h. eine Runde zur aktuellen Befindlichkeit, in welcher jedeR Teilnehmende lediglich eine kurze Mitteilung machen darf. Sie spannt einen Radarschirm für die Befindlichkeiten auf.</p> <p>Teamsupervision</p>	<p>Teamsupervision</p>	<p>philosophische Beratung</p> <p>Performanzen beurteilen</p> <p>Einzel-supervision</p>
-----------------------------------	--	---	------------------------	---

Generalisieren	<p>eigenes Konzept formulieren</p>	<p>Prozessanalyse</p>	<p>Prozessanalyse</p> <p>Flow-Charting</p> <p>Beste Practice formulieren</p>	<p>Empowerment Evaluation</p>
-----------------------	------------------------------------	-----------------------	--	-------------------------------

Anwenden, Experimentieren	<p>Lerndiagnose</p> <p>Chreodenanalyse nach Kösel</p> <p>Lernstiltest nach Kolb</p> <p>Mind Mapping/Kognitive Landkarten</p> <p>Recherchieren</p> <p>Referieren/Präsentieren</p>	<p>Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg</p> <p>Kontraktieren</p>	<p>Dragon Dreaming</p> <p>Projektmethode</p> <p>Pinnwandmoderation (Metaplan)</p> <p>Konsensmoderation</p> <p>Systemisches Konsensieren</p> <p>Sense of the Meeting (Quäker)</p> <p>Soziokratie</p> <p>Abstimmen</p>	<p>Wissensmanagement</p> <p>Campaigning</p> <p>Partizipieren</p>
----------------------------------	--	---	--	--

4 Design von Lehrveranstaltungen

4.1 Matrixdidaktik

Auf den ersten Blick bestehen unsere Bildungsgänge aus einer Serie einzelner Workshops. Diesen sind Themen provisorisch zugeordnet. Da wir prozessorientiert arbeiten, verschieben wir die Inhalte bei Bedarf.

So wichtig diese Workshops sind, das Entscheidende geschieht dazwischen.

Um am Wichtigsten daran zu bleiben, haben wir Lernstränge entwickelt, die als longitudinale Elemente durch den ganzen Bildungsgang laufen, durch alle Veranstaltungen und durch die Zwischenzeiten. Lernstränge sind uns eine stete Orientierung in Planung, Durchführung und Reflexion. Sie dienen den Teilnehmenden und uns dazu, herauszufinden, was wichtig ist, welche Themen anstehen, wie die Qualität gehalten werden kann. Wir nennen diese Verknüpfung von Workshops und Lernsträngen «Matrixdidaktik».

Wir trachten danach, die unten dargestellten Lernstränge in all unsern Bildungsgängen zu verwirklichen, also in allen Veranstaltungen, die länger als 40 Stunden dauern. Dauert eine Veranstaltung weniger lang, muss individuell entschieden werden, welche Lernstränge zum Tragen kommen. Zusätzliche Lernstränge können von der Leitung und/oder den Teilnehmenden entwickelt werden.

4.2 Lernstränge

4.2.1 Flanieren

Ungeplant sich auf zu machen mit der Bereitschaft, sich vom eigenen Weg, den Begegnungen überraschen lassen, sich treiben lassen, situative Forschung zu betreiben.

Die TeilnehmerInnen flanieren antizipationsfrei in der Aktionsforschung durch ihre eigene Praxis, gehen ihrer Neugierde nach und entdecken dabei ihr eigenes professionelles Konzept, entwickeln dieses und schreiben es fort.

Aktionsforschung

Kurt Lewin (1890–1947) ist ein erster wichtiger Vertreter der Aktionsforschung (action research). Er verstand darunter «eine Verfahrensweise, über ein soziales System Kenntnisse zu entwickeln und es gleichzeitig beeinflussen zu wollen» (Hart & Bond 2001, S. 24).

In unseren Lehrveranstaltungen geht es darum, sich selbst in der eigenen Praxis zu beobachten und daraus in eine Kolb'sche Lernbewegung zu kommen.

Das eigene Konzept

Es geht in unseren Bildungsgängen darum, das eigene (professionelle) Konzept zu entwickeln und fortzuschreiben. Die Teilnehmenden sollen sich überlegen, welchen Niederschlag das Gelernte in der eigenen Arbeit finden soll.

Das eigene Konzept geht aus von den im Lern- und Entwicklungsprofil dargestellten Ressourcen, verwertet die Ergebnisse der Aktionsforschung und der Empowerment-Evaluationen, reflektiert die eigene Praxis im Lichte relevanter Literatur.

4.2.2 Navigieren

Lern- und Entwicklungsprofil

In der Auseinandersetzung mit ihrem Lern- und Entwicklungsprofil bestimmen die Teilnehmenden ihren Standort, evaluieren und steuern ihr Lernen. Sie treffen Entscheidungen, erkennen Lern- und Verlernbedarf, priorisieren und übernehmen die Rolle als Chairperson ihrer Ausbildung. Navigieren meint dabei immer: Navigieren beim Driften – Lernen ereignet sich auch und wird nicht nur gestaltet.

Für die AusbilderInnen sind die von den Teilnehmenden immer wieder à jour gebrachten und mitgeteilten Lern- und Entwicklungsprofile ein zentrales Evaluations- und Planungsinstrument. Für die Teilnehmenden wird das Lern- und Entwicklungsprofil mit der Zeit zum Inventar eigener Ressourcen – und stellt damit eine Basis des eigenen professionellen Konzeptes dar.

4.2.3 Zelebrieren

Empowerment-Evaluation

Nach jedem Modul evaluieren die Teilnehmenden ihren Lernprozess qualitativ. Sie verfassen dazu einen Text zu den beiden Fragen:

- Was ist mir wichtig geworden?
- Wie schlägt sich das auf mein Verständnis von unserem Thema nieder?

Diese Evaluationen sind innerhalb der Gruppe öffentlich. Diese Öffentlichkeit macht Lernen am Modell möglich und vergegenwärtigt gleichzeitig die reale Diversity in der Kursgruppe.

Lebensqualität

In unsere Lehrveranstaltungen investieren die Teilnehmenden und die Leitenden eine Periode ihrer Lebenszeit – sie zahlen also mit der kostbarsten Währung. An der Lehrveranstaltung teilnehmen heisst folglich auch «leben». Dieser Tatsache wollen wir gerecht werden.

Wir machen Lebensqualität zu einem Lernstrang. Das kann heissen: Immer mal wieder reflektieren, wie weit es gelingt, im Bildungsgang als Chairperson zu handeln; Störungen zu begrüssen; für eine Balance von mentaler, psychischer und physischer Arbeit zu sorgen; Begegnungen auf Augenhöhe Raum zu geben; Fragen der Lebensqualität und Lebenskunst zu thematisieren; Seelenfutter, wie es der Psychotherapeut, Schamane und TZI-Lehrer Franz Biedermann, nennt, anzubieten, also Themen, die den Menschen in seiner Ganzheit ansprechen. Aber auch: Das Setting und den Globe der Lehrveranstaltung so zu wählen, dass dies der Lebensqualität entgegenkommt.

4.2.4 Balancieren

Die vier Faktoren der TZI

Da wir unsere Arbeit auf der Grundlage der TZI konzipieren, sind die vier Faktoren ICH, WIR, ES, GLOBE für uns selbstverständliche Lernfäden, die wir zu einem Strang verspleissen. Immer wieder werden wir also den Prozess jedes Faktors beachten oder den Blick auf die Achsenbegriffe nach Lotz: Bildung, Begegnung, Kooperation und Verantwortung lenken.

In der TZI geht es darum, die vier Faktoren und dialektische Gegensätze dynamisch zu balancieren und balanciert zu dynamisieren.

5 Feedbackkonzept

5.1 Feedback durch TeilnehmerInnen

Da wir unsere Arbeit auf die TZI gründen, ist Feedback ein permanentes, selbstverständliches Element unserer Veranstaltungen. Die Lehrveranstaltung entwickelt sich im Dialog der Teilnehmenden und der Leitung. Alle Teilnehmenden werden in den ersten Sitzungen einer Veranstaltung ermuntert, die Postulate der TZI zu beachten, also:

- Als Chairpersons ihrer selbst zu handeln. Das meint, sich selbst als Oberhaupt divergierender Bedürfnisse zu vertreten, für die eigenen Interessen einzustehen.
- Störungen den Vorrang zu lassen. Also gleich zu intervenieren, falls irgendetwas die eigene Arbeitsfähigkeit, das eigene Lernen oder das Wohlbefinden in der Gruppe tangiert.

Wir unterstützen die Beachtung dieser Postulate durch Techniken wie *Morgennachrichten*, *Blitzlicht*, *Prozessreflexion* und durch die *Zwischen- und Schlussevaluation*.

Bei der *Morgennachrichten* lassen wir die Teilnehmenden meist am Anfang eines Arbeitstags auf die Zeit davor zurückblicken. Sie sind eingeladen, auszudrücken, falls irgendetwas noch gesagt sein will, bevor man in die Arbeit einsteigt.

Das *Blitzlicht* ist eine kurze Runde, in welcher alle Teilnehmenden kurz deklarieren, woran sie in ihren Gedanken oder Gefühlen gerade sind. Das *Blitzlicht* dient der Navigation des Prozesses mit dem Vier-Faktoren-Modell.

Die *Prozessreflexion* fokussiert auf den eigenen Lernprozess und auf den gemeinsamen Gruppenprozess. Beobachtungen dazu werden im Rahmen einer Sitzung ausgetauscht und zu einer Analyse verdichtet. Prozessreflexionen sind für uns eine Möglichkeit, die Faktoren ICH und WIR zu gewichten.

Bei mehrtägigen Veranstaltungen machen wir häufig in der Mitte eine Zwischenevaluation. Diese lädt die Teilnehmenden ein, sich ihre Lernziele zu vergegenwärtigen, ihren Lernfortschritt zu artikulieren und ihre Interessen für die verbleibende Zeit zu deklarieren.

Der Schlussevaluation widmen wir oft die letzte Sitzung mit einem Thema wie: «Ich mit mir und euch, wir miteinander, die Leitung, das Thema, der GLOBE: Wie war's?»

Den Inhalt von Resterunden, Blitzlichtern oder Prozessreflexionen dokumentieren wir in der Regel nicht. Die Zwischen- oder Schlussevaluation ist in den Kursleitungsnotizen oder auf Pinnwandprotokollen dokumentiert.

Den Evaluationsprozess KD4 starten wir bei Bedarf – obligatorisch in allen Lehrgängen. Die Evaluation von Lehrveranstaltungen ist im Dokument «KD4 Evaluationskonzept für Lehrveranstaltungen» geregelt.

5.2 Kollegiales Feedback

Unsere Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass der überwiegende Teil im Teamteaching erfolgt.

Zur prozessorientierten Planung zwischen den Sitzungen gehört das kollegiale Feedback.

Dieses wird – ausser bei Co-LeiterInnen oder AssistentInnen – in der Regel nicht dokumentiert.

Unsere Kultur des formativen, kollegialen Feedbacks, unsere Doppelleitungen – meist mit einem Geschäftsleitungsmitglied – erübrigen Unterrichtsbesuche, wie sie an grösseren Instituten nötig sind.

6 Anforderungsprofile

Unter Lehrveranstaltung verstehen wir alle Veranstaltungen mit andragogischer Absicht. Dauern Lehrveranstaltungen länger als 40 Stunden, bezeichnen wir sie als Bildungsgang. Lehrveranstaltungen wird in der Genossenschaft von der Geschäftsleitung, im Verein vom Lehrkollegium mindestens eine Person als Kursleitung zugeordnet. Darüber hinaus werden bei Bildungsgängen auch eine oder mehrere Personen als Ausbildungsleitung bestimmt. Die Kurs- und die Bildungsgangsleitung kann in Personalunion wahrgenommen werden.

6.1 KursleiterInnen

KursleiterInnen leiten einzelne Lehrveranstaltungen.

Unsere KursleiterInnen verfügen minimal:

- über ein TZI-Zertifikat oder ein SVEB-Zertifikat. Können sie diese Qualifikation nicht nachweisen, werden sie direkt von dipl. ErwachsenenbildnerInnen HF oder AusbilderInnen mit eidg. FA oder von TZI-Diplomierten oder -Graduierten begleitet und ermuntert, die entsprechende Qualifikation zu erwerben.

Arbeiten sie mehr als 150 Stunden pro Jahr als KursleiterInnen, – sei es für uns oder in Summe für uns und andere – schliessen wir mit ihnen die Weiterbildungsvereinbarung, diese Qualifikation binnen zweier Jahre zu erwerben.

- über eine fachliche, soziale und persönliche Kompetenz, die dem Ausbildungsgegenstand adäquat ist.

Sie weisen minimal 30 Stunden Weiterbildung im Jahresdurchschnitt nach. Wir erwarten, dass die Weiterbildung in einer mehrjährigen Perspektive fachliche, persönliche, soziale und Globe-Kompetenzen fördert.

6.2 AusbildungsleiterInnen

AusbildungsleiterInnen leiten Lehrgänge.

Unsere AusbildungsleiterInnen verfügen minimal über:

- den eidg. Fachausweis AusbilderIn oder über ein TZI-Diplom.
- über eine fachliche, soziale und persönliche Kompetenz, die dem Ausbildungsgegenstand und der Leitung eines Bildungsgangsteams adäquat ist.

Sie weisen minimal 30 Stunden Weiterbildung im Jahresdurchschnitt nach. Wir erwarten, dass die Weiterbildung in einer mehrjährigen Perspektive

fachliche, persönliche, soziale und Globe-Kompetenzen fördert.

6.3 Co-LeiterInnen und AssistentInnen

Co-LeiterInnen und AssistentInnen leiten mit. Ihre Mitarbeit dient ferner ihrer eigenen Ausbildung. Die einfach komplex genossenschaft engagiert sich, Wissen weiterzugeben und bietet nach Möglichkeit Co-Leitungen und Assistenzen an.

Co-LeiterInnen und AssistentInnen sind:

- selbst in einer laufende Ausbildung im Bereich Erwachsenenbildung, TZI, Beratung o.ä.
- eng begleitet von einer Kursleitungsperson, die mindestens den eidg. Fachausweis AusbilderIn oder das TZI-Diplom vorweisen kann.

Der Lernprozess von Co-Leitungen und Assistenzen wird schriftlich evaluiert.

6.4 BeraterInnen

Unsere SupervisorInnen, Coaches, MediatorInnen, OrganisationsberaterInnen, PsychologInnen, TherapeutInnen, UmweltberaterInnen verfügen über eine Qualifikation, die den Anforderungen der betreffenden Berufsverbände entspricht.

Sie weisen minimal 30 Stunden Weiterbildung im Jahresdurchschnitt nach. Wir erwarten, dass die Weiterbildung in einer mehrjährigen Perspektive fachliche, persönliche, soziale und Globe-Kompetenzen fördert.

6.5 LehrsupervisorInnen, Lehrcoaches

Unsere LehrsupervisorInnen und Lehrcoaches können zusätzlich zu den oben aufgeführten Qualifikationen als BeraterInnen regelmässige Weiterbildung in der Rolle als LehrsupervisorIn/-coach nach (mindestens 10h pro Jahr im Zweijahreschnitt). Sie verfügen über mindestens zehn Jahre Berufserfahrung, davon mindestens fünf als Coach/SupervisorIn.

6.6 Sonderregelungen

Wir sind in zertifizierten bzw. lizenzierten Weiterbildungen engagiert, für welche uns besondere Anforderungsprofile vorgegeben werden. Jene Anforderungsprofile gelten in den entsprechenden Veranstaltungen zusätzlich zu unseren Vorgaben.

6.7 Qualitätsmanagement

Die einfach komplex genossenschaft sichert und entwickelt die eigene Qualität und lässt sich entsprechend zertifizieren. Der Verein Supervision und TZI e.V. überträgt die Elemente des Qualitätsmanagements von einfach komplex auf die eigenen Prozesse und Angebote. Der Verein ist nicht vom Qualitätszertifikat der Genossenschaft abgedeckt. s

7 Verantwortliche Zusammenarbeit

Die einfach komplex genossenschaft leistet Arbeiten aller Art im Feld der Erwachsenenbildung, namentlich:

- a. Ideen für Lehrveranstaltungen entwickeln
- b. den Bildungsbedarf und –bedürfnisse erheben
- c. den Markt recherchieren und analysieren
- d. Kompetenzprofile erstellen
- e. Lehrveranstaltungen konzipieren
- f. Vorstrukturen für Lehrveranstaltungen ausarbeiten

g. Train-the-trainer konzipieren und durchführen

h. Lehrveranstaltungen durchführen

i. Lehrveranstaltungen und deren Wirkungen evaluieren

j. Marketingkonzepte für Lehrveranstaltungen ausarbeiten

k. Lehrveranstaltungen bewerben und verkaufen

l. Lehrmittel herstellen

m. Lehrveranstaltungen lizensieren lassen

Wir verfügen über die Kompetenz, alle diese Arbeiten selber durchzuführen – und wir arbeiten mit PartnerInnen bzw. in Netzwerken zusammen. Oder wir bearbeiten im Auftrag von KundInnen nur bestimmte Schritte eines Bildungsprojektes.

In der Zusammenarbeit ist uns wichtig, uns selbst und den betroffenen Stakeholdern klar zu machen, für welche Aspekte wir zuständig und verantwortlich sind und für welche nicht. Zuständig für die Information und die Verankerung in den Zusammenarbeitskontrakten ist in den Kernprozessen der/die jeweilige ProjektleiterIn, in den Prozessen «EQ Qualität managen» und «EV Vermarkten» die Geschäftsleitung.

8 Literatur

- Altrichter Herbert & Posch Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Amann Andreas (2004): Gruppendynamik als reflexive Vergemeinschaftung (S. 28–38) in: Antons Klaus et al.: Gruppenprozesse verstehen, Gruppendynamische Forschung und Praxis. Berlin.
- Arnold Rolf (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg.
- Arnold Rolf, Gieseke Wiltrud & Zeuner Christine – Hrsg. (2009): Bildungsberatung im Dialog. Band 1, Theorie–Empirie – Reflexion. Grundlagen der Erwachsenenbildung, Band 60. 2009.
- Arnold Rolf & Gómez Tutor Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. Augsburg.
- Arnold Rolf & Pätzold Henning (2008): Bausteine zur Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 53. Baltmannsweiler.
- Bandura Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York.
- Behrens-Cobet Heidi & Reichling Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied.
- Belz Helga et al. (1992): Auf dem Weg zur arbeitsfähigen Gruppe. Kooperationskonzept von Helga Belz – Prozessberichte aus TZI-Gruppen. Mainz.
- Berlinger Donatus et al. (2006): Vom Lernen zum Lehren, Ansätze für eine theoriegeleitete Praxis. Aus der Praxis für die Praxis, Band 33/34. Bern.
- Besser Ralf (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. Weinheim und Basel.
- Bohm David (1996): Der Dialog. Stuttgart.
- Buer Ferdinand (1999): Lehrbuch der Supervision. München.
- Cohn Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- Doran George T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. In: Management Review, Volume 70, Issue 11, S. 35–36.
- Fetterman David M. (2001): Foundations of Empowerment Evaluation. Thousand Oaks, London New Delhi.
- Fetterman David M., Kaftarian Shakeh J. & Wandersman Abraham (1996): Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Finger Mathias & Fröhlich Elisabeth (1989): Aus der Praxis für die Praxis, Bericht 1: Biografische Methode und Erwachsenenbildung. Luzern.
- Frey Karl & Frey Angela (1993): Allgemeine Didaktik. Zürich.
- Gage Nathaniel & Berliner David (1979): Pädagogische Psychologie. München, Wien, Baltimore. (Originalausgabe 1975).
- Glassman Roshi Bernie (2011): Es geht ums Tun. Die spirituelle Praxis des sozial engagierten Buddhismus. 380–387. In: Hänsel Markus, Hrsg. (2012): Die spirituelle Dimension in Coaching und Beratung. Göttingen.
- Glassman Bernhard (2012): Zeugnis Ablegen, Buddhismus als engagiertes Leben. Berlin. (Originaltitel: Bearing Witness: A Zen Master's Lessons in Making Peace, 1998, New York).
- Götz Klaus & Häfner Peter (2010): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Augsburg.
- Gudijons Herbert (1994): Auf meinen Spuren. Hamburg.
- Gunia Jürgen (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. Münster. In: Textpraxis 4 (1.2012) URL: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz>, URN: urn:nbn:de:hbz:6-83429580473.
- Hart Elisabeth & Bond Meg (2001): Aktionsforschung. Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bern.
- Hartkemeyer Martina, Hartkemeyer Johannes F. & Doherty L. Freeman (1998): Miteinander Denken – Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart.
- Hecker Jörg et al. (1992): Störungen als Beitrag zum Gruppengeschehen. Zum Verständnis des Störungspostulats der TZI in Gruppen.
- Heintel Peter & Krainz Ewald (2000): Projektmanagement – Eine Antwort auf die Hierarchiekrisis? Wiesbaden (Originalausgabe 1988).
- Hüther Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt am Main.
- Kabat-Zinn Jon (2011): Gesund durch Meditation. Das grosse Buch der Selbstheilung. München (Originaltitel: Full Catastrophe Living, 1990, New York).
- Keel David (2009): Hilfsregeln. In: Schneider-Landolf Mina, Spielmann Jochen & Zitterbarth Walter: Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen.
- Klemmer Gernot (2009): Phasenmodelle der Gruppenentwicklung. In: Schneider-Landolf Mina, Spielmann Jochen & Zitterbarth Walter: Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen.
- Kösel Edmund (1997): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Elztal-Dallau.
- Krapf Bruno (1994): Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern.
- Le Boterf Guy (2010): Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions. Paris Cedex
- Lakoff Georg & Johnson Mark (1980): Metaphors we live by. Chicago.
- Mager Robert F. (1961/1964/1974): Lernziele und Unterricht. Weinheim
- Marrow Alfred (1977): Kurt Lewin – Leben und Werk. Stuttgart.
- Maturana Humberto & Varela Francisco (1984/2009): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt am Main.
- Nolting Hans-Peter (2012): Abschied von der Küchenpsychologie. Das Wichtigste für Ihre psychologische Allgemeinbildung. Reinbek.
- Nussbeck Susanne (2010): Einführung in die Beratungspsychologie. München & Basel
- Pöggeler Franz (1974): Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 1: Erwachsenenbildung – Einführung in die Andragogik. Stuttgart.
- Reischmann Jost (2003): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied.
- Reiser Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.

- Reiser Helmut & Lotz Walter (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz.
- Rogers Carl (1969): Lernen in Freiheit. München.
- Rombach Heinrich (1977): Wörterbuch der Pädagogik, Freiburg.
- Roth Gabrielle (1989): Maps to Ecstasy: Teachings of an Urban Shaman, Notaraj.
- Schäffter Ortfried (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin.
- Schattenhofer Karl (2004): Grunddilemmata der Gruppendynamik am Beispiel der Forschungsgruppe und ihrer Untersuchungsmethoden. In: Antons Klaus et al.: Gruppenprozesse verstehen, Gruppendynamische Forschung und Praxis. Berlin.
- Schindler Raoul (2000): Soziodynamische Grundformel. In: Stumm Gerhard & Pritz Alfred: Wörterbuch der Psychotherapie. Wien/New York.
- Schubiger Andreas (2013): Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten. Bern.
- Siebert Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München, Unterschleißheim.
- Solomon Barbara B. (1976): Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities. Columbia.
- Sperber Werner (2009): Struktur – Prozess – Vertrauen. In: Schneider-Landolf Mina, Spielmann Jochen & Zitterbarth Walter: Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen.
- Spitzer Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- Storch Maja & Krause Frank (2007): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual mit dem Zürcher Ressourcen-Modell (ZRM). Bern.
- Thomas William & Thomas Dorothy (1928): The Child in America: Behavior Problems and Programs. New York.
- Tuckman Bruce W. (2001): Developmental Sequence in Small Groups, in: Group Facilitation: A Research and Applications Journal, Nr.3. Albaney, 2001. (Originalausgabe 1965)
- Weinert Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders., Hrsg. «Leistungsmessung in Schulen». Weinheim/Basel.
- Watzlawick Paul, Beavin Janet H. & Jackson Don (1969): Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Wien.