

Dorothea Kunze

Jahrgang 1961, Diplom Pädagogin, Diplom Sozialpädagogin ist selbstständig als Kommunikationstrainerin, GwG-Ausbilderin, Supervisorin, Coach und Organisationsberaterin tätig.

[www.pro-firma.de](http://www.pro-firma.de)

© 2003 GwG-Verlag, Köln

Lektorat: Thomas Reckzeh-Schubert, Köln  
Layout: F. Aguado Menoyo Graphikdesign, Köln  
Druck: Albersdruck, Düsseldorf  
Printed in Germany

ISBN 3-926842-36-9

Dorothea Kunze

# **Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung**

Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt



GwG-Verlag Köln  
Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V.

### 3 Hintergrundkonzepte moderner Erwachsenenbildung für Lern- und Transferprozesse

Die einfachen traditionellen pädagogischen Vorstellungen, dass Erwachsene das lernen, was gelehrt wird, (vgl. Schäffter, 1994) und dass Lernen und Transfer machbar sind, sind in der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung schon lange in Frage gestellt und als „Lehrlernkurzschluss“ (vgl. Holzkamp, 1993, S. 28) bezeichnet worden. Diese Denkweisen entmündigen Erwachsene, da sie sie in ihren Kontexten und in ihrer Selbstorganisation zu wenig achten. Tietgens bezeichnete diese Belehrungsdidaktik als „grandiose Selbstüberhebung im Glauben an Gestaltbarkeit und Planbarkeit“ (Tietgens, 1994, S. 3).

Die Reformpädagogik wollte bereits zwischen 1890 und 1930 in Europa und in der USA die Individualität, die Eigenaktivität, die Autonomie der Lernenden und das Erfahrungslernen für die Gestaltung wirksamer Lernprozesse als wichtig berücksichtigt wissen. So betonte Kerschensteiner (1854 bis 1932), ein bekannter Vertreter der Reformpädagogik, das bedeutungsvolle Handeln und die Selbsttätigkeit als zentrale Grundlage allen Lernens (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997, Seite 366). Dewey (1859 bis 1952) hob hervor, dass kulturelle, historische und institutionelle Kontexte, in denen sich ein Individuum befindet, mit in die Lernprozesse einbezogen werden müssen (vgl. ebd., S. 366). Im Paradigmenstreit der Weimarer Volksbildung definierte die „alte Richtung“ Volksbildung als Wissensvermittlung, insbesondere als Verbreitung von wissenschaftlichen und kulturellen Wissen für Jedermann (vgl. Siebert, 2001, S. 9-10). Demgegenüber definierten die Vertreter der „neuen Richtung“ (von Erdberg, Flitner, Weitsch, u.a.), die auch von reformpädagogischen Ideen inspiriert waren, Volksbildung als Selbstbildung, „als Reflexion und Kommunikation von Erfahrungen, Deutungsmustern und Alltagswissen“ (ebd., S. 10).

Dieses reformpädagogische Gedankengut hat die moderne Erwachsenenpädagogik beeinflusst und in der heutigen Bildungspraxis ist der Glaube an die Belehrbarkeit überholt: Erwachsene bewerten für sich - aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen, Überzeugungen und ihres Wissens - welche Seminarinhalte und Seminarerfahrungen für sie subjektiv relevant sind. Gleichzeitig sind Pädagoginnen auch als Subjekte

zu betrachten, die Wissen letztlich nicht objektiv vermitteln können. Erwachsenenbildung ist ein Interaktionsgeschehen, in dem vielseitige Wirklichkeiten aufeinander treffen. Dies hat zur Konsequenz, dass es letztlich keine Planungssicherheit gibt und dass sich eine erwachsenenpädagogische Didaktik sich als „Angebotsdidaktik“ versteht: Sie macht Angebote zu einer Aufklärung (vgl. Tietgens, 1994, in Arnold & Siebert, 1995, S. 6), die die Lebenswelt der Teilnehmenden berücksichtigt und Angebote zur Anregung und Reflexion, die die freie und selbstbestimmte Verarbeitungsweise der Teilnehmerinnen unterstützt.

Aus diesen Gründen werden in dieser Arbeit folgende Konzeptionen dargestellt, die der Forderung des subjektorientierten Lernens gerecht werden (vgl. Arnold & Schüssler, 2000, S. 315, in Cuvry et al., 2000) und in Bezug auf Lern- und Transferprozesse erarbeitet:

- der erwachsenenpädagogische Deutungsmusteransatz,
- der konstruktivistisch-systemische erwachsenenpädagogische Ansatz und
- der Personzentrierte Ansatz.

Diese Ansätze zeichnen sich in ihrer theoretischen Grundlegung durch eine subjektorientierte Erwachsenenbildung aus: „Gerade nicht die objektiven, sondern die subjektiven Wirkungen sind, darauf haben Lebenswelt- und Deutungsmusteransätze hingewiesen, von Bedeutung“ (Reischmann, 1997, in Arnold, 1997, S. 121). Der Deutungsmusteransatz wurde von Arnold 1985 ausführlich formuliert (Arnold, 1985). Um ein nachhaltiges Lernen anzuregen und zu fördern wird in diesem erwachsenenpädagogischen Konzept „das Wert- und Deutungssystem der Teilnehmenden systematisch mit dem Lerninhalt in Beziehung gesetzt“ (Arnold & Schüssler, 2000, S. 316, in Cuvry et al.).

Mitte der 90er Jahre wurde der Konstruktivismus und die Systemtheorie für die moderne Erwachsenenbildung relevant (Arnold & Siebert, 1995 und Siebert, 1999). Dies kann als eine Weiterentwicklung des Deutungsmusteransatzes bezeichnet werden (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 7 ff). Siebert überträgt die konstruktivistische Theorie auf die Erwachsenenbildung und konzeptualisiert Lernen und Transfer realistisch: „Der Bildungsbegriff wird aus konstruktivistischer Sicht individualisiert und ‚entschult‘. Bildung schließt den Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit ein“ (Siebert, 1999, S. 191). Die Ursprünge der Systemtheorie, die Familientherapie, und deren Zusammenhänge zur Haltung systemischer Erwachsenenbildner wurden bisher in der Erwachsenenpädagogik nicht beschrieben und werden in dieser Arbeit hergestellt.

Historisch betrachtet ist der Personzentrierte Ansatz von Rogers (1902-1987) der älteste. Er ist für diese Arbeit aus drei wesentlichen Gründen relevant und Schwerpunkt der Arbeit:

- a) Die persönlichkeits-theoretischen Erkenntnisse, die bisher noch nicht für die Erklärung von Lern- und Transferprozessen Erwachsener aufgenommen wurden, werden in dieser Arbeit dargestellt.
- b) Eine Synthese einer personzentriert-systemischen Erwachsenenbildung wurde bisher nicht geleistet. Auch in der Erwachsenenpädagogik wurde bisher unzureichend diskutiert, dass der Personzentrierte Ansatz grundlegendes systemisches Gedankengut beinhaltet (vgl. Höger, 1993, S. 17-41, in Eckert et al. und Kriz, 1999, S. 95) und dass „der personzentrierte Personbegriff mit seiner relationalen Dimension eine systemische Sichtweise“ enthält (Schmid, 1996, S. 108).
- c) In dieser Arbeit wird die Befragung von Teilnehmerinnen, die die Weiterbildung in personzentrierter Beratung absolviert haben, ausgewertet. Eine qualitative Evaluation dieser Weiterbildung in Bezug auf das Lernen Erwachsener und dem nachhaltigen Transfer liegt bisher nicht vor.

Der folgende Abschnitt gibt in einer Abbildung einen Überblick zu den jeweiligen psychologischen Hintergrundkonzepten und die daraus abgeleiteten erwachsenenpädagogischen Prinzipien zum Lernen Erwachsener. Das gemeinsame und das sich unterscheidende Gedankengut der drei Konzeptionen wird sodann allgemein dargelegt.

Sowohl der systemische Ansatz (vgl. Siebert, 1999, S. 8) als auch der Personzentrierte Ansatz (vgl. Höger, 1993, S. 17ff) haben multidisziplinäre Einflüsse wie z. B. die Neurowissenschaften, Philosophie u.a., verstehen sich als interdisziplinär (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 131ff; vgl. Grawe et al., 1994, S. 785ff) und dennoch sind letztendlich alle drei Konzepte in ihrer Essenz psychologische Ansätze. Eine moderne erwachsenenpädagogische Didaktik, die die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmer berücksichtigen und Unterstützung für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung anbieten will, benötigt ergänzend psychologisches Grund- und Handlungswissen.

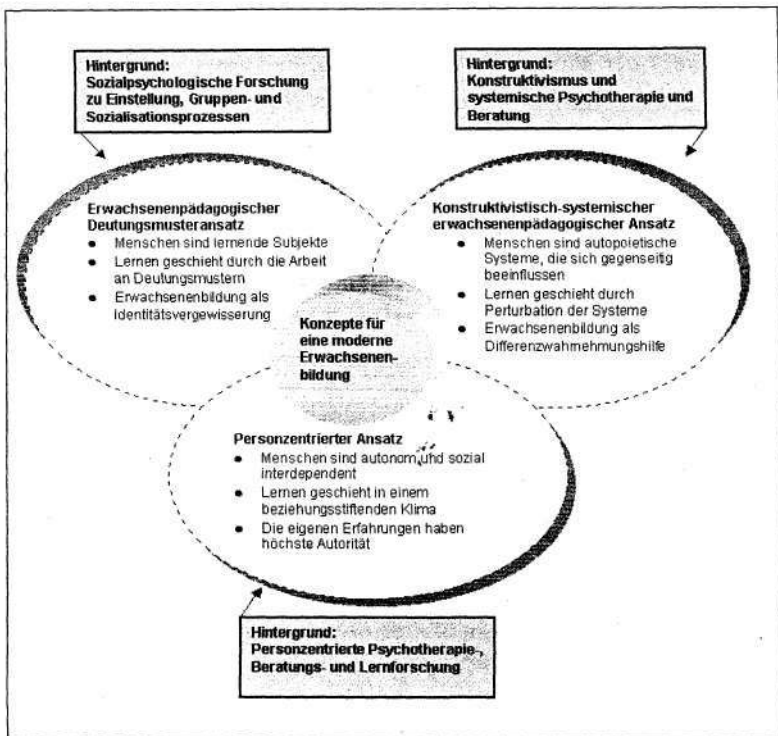


Abbildung 5: Konzepte (post-) moderner Erwachsenenbildung

### Überblick zu den Gemeinsamkeiten der drei Ansätze:

Den Ansätzen ist gemeinsam, dass Lernen nur im Kontext der subjektiven Wirklichkeiten stattfindet, d.h. was für den einen Teilnehmer eine individuell relevante Bedeutung hat, kann für eine andere Teilnehmerin bedeutungslos sein. Dies hat zur Konsequenz, Teilnehmende in ihren Unterschieden, wie z.B. ihre Eigenschaften, Verhaltensweisen, Talente, ihr Geschlecht etc. zu respektieren, dafür situatives Verständnis zu zeigen und Synergieeffekte in der Gruppe aufzugreifen. Die Konzepte fordern von Erwachsenenpädagogen „Diversity-Bildungskompetenz“, indem sie mit den Komplexitäten und Spannungsfeldern, die in den Unterschieden der einzelnen Personen und in den unterschiedlichen Gruppenentwicklungsprozessen liegen, kompetent und förderlich umgehen und ein Umfeld schaffen, bei dem die Talente aller

Teilnehmer Zugang finden können. Dies wird in den letzten Jahren zunehmend für die Bereiche der betrieblichen Weiterbildung, der Personal- und Organisationsentwicklung unter dem Stichwort „Management of Diversity“ diskutiert (vgl. Thomas, 2001). Die erwachsenenpädagogische Realität besteht darin, sich mit der Pluralisierung der Aneignungsprozesse der Teilnehmenden, die maßgeblich von deren individuellen Lebenslagen und Lebensstilen beeinflusst sind, konfrontieren zu lassen (vgl. Kade, 1992, S. 308).

Die Bildungskonzepte gehen des weiteren davon aus,

- dass Lernende nicht steuerbar, sondern autonom sind (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 6-7 und Rogers, 1984, S.22-23),
- dass Seminarinhalte zwar teilnehmerinnenorientiert aufbereitet und durchgeführt werden können, Bildung, Lern- und Transferprozesse jedoch nicht organisierbar sind,
- dass wirksame Lernprozesse ein Klima benötigen, das Erwachsene in ihrer Selbstständigkeit ernst nimmt, damit ein Sich-Öffnen zur Auseinandersetzung mit sich selbst und den anderen in der Lerngruppe möglich werden kann,
- dass die Ermöglichungsdidaktik (Arnold, 1993, S. 53 und vgl. Schmid, 1996, S. 223 ff) - im Gegensatz zur „Erzeugungsdidaktik“ (Arnold, 1999, S. 18 und vgl. Rogers, 1996, in Schmid, 1996, S. 551ff) - das gemeinsame didaktische Prinzip ist.

Daraus folgernd fordern die Konzeptionen übereinstimmend von ErwachsenenpädagogInnen, dass sie sowohl in der didaktischen Planungsphase als auch in der Veranstaltung flexibel und prozessorientiert vorgehen. Sie tragen Rechnung, das nicht planbare Geschehen, die meist noch nicht bekannte Individualität der Teilnehmenden im Lernprozess zu berücksichtigen, nicht vorhersehbare Prozesse zuzulassen und mit ihnen zu arbeiten, denn „... nicht der Lernprozess kann geplant werden, sondern das Lehrangebot“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 127-128).

Folgende Synopse der Vertreter der subjektorientierten Ansätze belegt, dass Lerntransfer nicht vermittelbar oder erzeugbar ist.

### Erwachsenenpädagogischer Deutungsmusteransatz, Rolf Arnold:

"Ein erwachsenenpädagogisches Handeln, das ... deutungsmusteranknüpfende Lernprozesse zu initiieren und anzuleiten, besser: zu begleiten vermag, ist ... *in erster Linie darauf gerichtet, den Teilnehmern Hilfen bei der Strukturierung ihrer Erfahrungen und Deutungsmuster sowie alternative Deutungsmuster anzubieten*" (Arnold, 1985, S. 141).

"In wirkungsunsicheren Kontexten kann Wirkungssicherheit nicht durch Entscheidung von Instruktion und Intervention ‚erzwingen‘ werden, pädagogische Professionals müssen sich vielmehr darauf beschränken, Voraussetzungen und Kontexte zu gestalten, in denen die Subjekte selbst wirksam handeln können" (Arnold, 1999, S. 19, in Arnold et al., 1999).

"Eine Erwachsenenbildung ... geht weiter als z.B. Maßnahmen, die sich ausschließlich auf die möglichst rasche Vermittlung von Qualifikationen und Fertigkeiten zu begrenzen. Sie versteht sich als «Teil der Identitätsentwicklung" (Arnold, 1985, S. 13).

### Konstruktivistisch-systemischer erwachsenenpädagogischer Ansatz, Horst Siebert:

"Der Konstruktivismus ist ein Beitrag zu einer pädagogischen ‚Realanthropologie‘, die beschreibt, wie die Menschen denken, nicht, was sie denken sollen. Die pädagogische Botschaft des Konstruktivismus lautet: Menschen sind lernfähig und lernwillig, aber meist nicht dann, wenn andere es wollen, sondern wie sie es selber für richtig halten" (Siebert, 1999, S. 195-196).

"Aber Wissensvermittlung ist direkt kaum möglich. Autopoietische Systeme können von außen nicht ‚instruiert‘ werden. Das Wissen des Kursleiters ist ein Angebot, eine ‚Ressource‘ für den Wissenserwerb der Lernenden. Lehre steuert nicht Lernen, sondern Lehre ist eine mögliche Bedingung für Lernprozesse" (ebd., S. 36).

"Mit Niklas Luhmann könnte man als originäre Aufgabe von Bildungsarbeit die Förderung der Lernfähigkeit bezeichnen ... die Förderung von Bildungsfähigkeit - als Motivation im Sinne des Bildungsinteresses, als Kompetenz eines reflexiven Lernens und als Verfügung über metakognitive Strategien" (Siebert, 1999, in: Arnold et. al. 1999, S.11).

### Personenzentrierter Ansatz, Carl R. Rogers

"Und zwar glaube ich schlicht, dass Lehren eine weitgehend überschätzte Tätigkeit ist ... Lehren bedeutet »unterweisen‘. Ich für meinen Teil interessiere



mich nicht dafür, einen anderen darin zu unterweisen, was er denken oder wissen sollte. 'Wissen und Können übermitteln' ... Hier stehen mir die Haare zu Berge... Meiner Ansicht nach, sind wir in Bildung und Ausbildung mit einer vollkommen neuen Situation konfrontiert, in der es, wenn wir überleben sollen, das Ziel der Erziehung ist, *Veränderung zu fördern und Lernen zu erleichtern*. Der einzige Mensch, den man als gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt, ... der erkannt hat, dass kein Wissen sicher ist, dass nur der Prozess der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet" (Rogers, 1969, dt. 1974, S. 104-105).

"Die Förderung signifikanten Lernens hängt von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab, die in der persönlichen Beziehung zwischen den Facilitator und dem Lernenden existieren" (Rogers, 1969, dt. 1974, S. 107).

#### *Abbildung 6: Vergleichende Übersicht von Zitaten zur subjektorientierten Erwachsenenbildung*

Die Zitate verdeutlichen, dass die ausgewählten Hintergrundkonzepte vereinbar sind: Arnold, Siebert und Rogers machen in den ausgewählten Zitaten deutlich, dass Erwachsene ihre eigene Erfahrungswirklichkeit haben, an die Kursleiter „anschließen“, bzw. auf diese „personzentriert“ eingehen. Die Autoren bringen die Aufgaben von Erwachsenenpädagogen auf einen realistischen Boden: Ihre Qualität zeichnet sich dadurch aus, dass sie anregende und lernförderliche Bedingungen schaffen, die den Respekt vor den Individuen erfahrbar werden lässt. Als Professionals wissen sie, dass Lernprozesse Erwachsener prinzipiell selbstgesteuert sind und unterstützen diese dabei, ihre Lernerfahrungen in ihre bisherigen Erfahrungen zu integrieren. Die Autoren weisen auf die gesellschaftliche Unsicherheit von Wissen unserer Zeit hin und verdeutlichen, dass es Aufgabe von Kursleitern ist, Erwachsene in ihrem Suchprozess zu begleiten und sie dabei in ihrer Autonomie zu stärken. Als Konsequenz lehnen die genannten Autoren eine normativ postulierende Pädagogik („die Menschen müssten eigentlich ...“) für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis entschieden ab und beschreiben sie als nicht praxisrelevant und bildungstheoretisch nicht haltbar.

Die Nebeneinanderstellung der Zitate verdeutlicht die wesentlichen allgemeinen Ziele subjektorientierter Erwachsenenbildung: Anregung

und Förderung des reflexiven und selbsterschließenden Lernens, Angebote zur Erweiterung der metapädagogischen Kompetenzen (Lernen lernen) und Unterstützung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung.

### **Überblick zu den Unterschieden der drei Konzepte**

Sie sind in den verschiedenen psychologischen Richtungen und den daraus resultierenden Menschenbildkonzeptionen, die wiederum das methodisch-didaktische Handeln leiten, zu suchen:

Der **Deutungsmusteransatz** wurde von Rolf Arnold präzisiert. Sein Anliegen war es, den bis dahin diffusen Begriff der Deutungsmusterarbeit in der Erwachsenenbildung theoretisch und empirisch zu differenzieren (Arnold, 1985, S. 14). Deutungsmuster sind - verkürzt gesagt - individuelle, lebensgeschichtlich im sozialen Kontext entwickelte Interpretations- und Deutungshilfen: Sie geben Sicherheit und Orientierung in Bezug auf sich selbst, auf das eigene Handeln, in Beziehungen und Alltagssituationen (vgl. Arnold, 1985, S. 23 ff). Brüchig gewordene Deutungsmuster sind bei Teilnehmerinnen oft der Anlass für den Besuch von Seminaren. Erwachsenenbildung als eine „Praxis der Sozialpsychologie“ (ebd.) „versteht sich als gestaltende Hilfestellung und Unterstützung eines bewussten, identitätsbildenden Lernens des einzelnen“ (Arnold, 1985, S. 13). *Erwachsenenbildung* versteht sich nicht als schnelle Wissensvermittlung, sondern sie hat den Anspruch, Erwachsene bei der Identitätssuche und lebenslangen Identitätsentwicklung zu begleiten. Arnold wählte die Sozialpsychologie als die psychologische Teildisziplin aus, die von psychotherapeutischen Richtungen unabhängig ist, die sich mit sozialen Verhalten, sozialen Einstellungen, Wahrnehmungs- und Lerntheorien, Gruppen- und Sozialisationsprozessen, Kommunikation und Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft beschäftigt. „Dieses Interesse steht für die Erwachsenenbildung im Vordergrund“ (Arnold, 1985, S. 14). Arnold wollte keine psychologische Theoriebildung für die Erwachsenenpädagogik erarbeiten, sondern sozialpsychologischen Erkenntnisse auf eine erwachsenenpädagogische Handlungsleitung und Theoriebildung übertragen (vgl. ebd., S. 15).

Den **systemisch-konstruktivistischen erwachsenenpädagogischen Ansatz** hat vor allem Horst Siebert formuliert und er hat aus der Konstruktivismus- und Systemtheorie-Diskussion didaktische Folgerungen für die Bildungspraxis erarbeitet (vgl. Arnold & Siebert, 1995, Siebert, 1999; und Arnold, 1999, in Arnold et al., S. 18). Siebert über-

trägt das Gedankengut des Konstruktivismus auf die Lehr-Lern- und Transferprozesse und zieht es für die erwachsenenpädagogische Theoriebildung heran. Ein wichtiges Element ist, dass Wahrnehmung, Denken, Wissen, Kognition und Emotion subjektive Wirklichkeitskonstruktionen sind (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 5 und 9). Das bedeutet, dass es kein „richtig“ und „falsch“ in Lernprozessen gibt, da jeder Lernende Sinn und Bedeutung in biografischen und lebensweltlichen Kontexten konstruiert (vgl. Siebert, 2001, S. 39). Auch das Denken in einfachen Ursache-Wirkung-Kategorien wird durch eine Sichtweise ersetzt, die Lernprozesse als strukturdeterminiert beschreibt, d.h. Lernen wird von inneren vorhandenen Strukturen bestimmt und nicht von außen determiniert (Siebert, 1999, S. 201). Hintergrund dafür ist die Autopoiesis, d.h. die Selbsterhaltung bzw. Selbstorganisation: Systeme haben eine Beharrungstendenz und organisieren sich selbst, d.h. sie lassen sich von außen nur bedingt steuern.

Im systemisch-konstruktivistischen Lernarrangement geht es deshalb um Reflektion und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen. Didaktische Verfahren, die dies ermöglichen, sind Perspektivenwechsel (das Lernthema aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten), Differenzenerfahrungen (unterschiedliche Sichtweisen der Gruppenmitglieder als Erweiterung von Möglichkeiten nutzen), Perturbation (scheinbare Wahrheiten durch Querdenken, Provokation irritieren) und Reframing (Themen umdeuten, in veränderten Kontexten neu bewerten) (vgl. Siebert, 2001, S. 121).

Der **Personzentrierte Ansatz** ist historisch der erste originär psychologische Psychotherapie- und Beratungsansatz (vgl. Linster, 1980, S. 177). Das Menschenbild des Ansatzes beruht auf der Humanistischen Psychologie und Pädagogik. Carl Rogers hat eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen entwickelt und diese quantitativ und qualitativ erforscht (Rogers, 1959, dt. 1987 a). Vor allem die Anwendung der Bedingungen, die die zwischenmenschliche Beziehungen in der Psychotherapie bzw. in der Beratung verbessern bzw. verschlechtern können, wurden auf die Bereiche Lernen und Erziehung, Leiten von Gruppen und Schlichten von Gruppenkonflikten übertragen (vgl. Linster, 1980, S. 198). Die Rogersche Beziehungstheorie ist für Lern- und Transferprozesse ausschlaggebend, denn „... eine der wichtigsten Bedingungen ist die Verhaltensqualität der interpersonalen Lehrer-Schüler-Beziehung“ (Rogers, 1974, S. 128; vgl. Rogers, 1992, S. 23 und S. 29, in Frenzel et al., 1992). Das lernförderliche Beziehungsangebot ist eine wesentliche Voraus-

setzung, damit signifikantes Material, das in Beziehung zu den TeilnehmerInnen steht, gelernt wird (vgl. Rogers, 1974, S. 129).

Rogers formulierte zwar keine explizite personenzentrierte Erwachsenenbildung, er arbeitete jedoch sowohl mit Schülern und Erwachsenen und hat seine Lerntheorien für beide Zielgruppen beschrieben (vgl. Rogers, 1969, dt. 1974, und vgl. Rogers, 1983, dt. 1984). Eine personenzentrierte Erwachsenenbildung, die insbesondere die Persönlichkeitstheorie in Zusammenhang mit der Beziehungstheorie auf Lern- und Transferprozesse überträgt, ist bisher nicht explizit formuliert, was die Recherche der Online-Bibliografie zum Personenzentrierten Ansatz vom Juni 2000, in der 6819 Titel aufgelistet sind, belegt (vgl. Schmid, 2000). Diese Lücke wird mit der vorliegenden Arbeit im Theorieteil geschlossen.

Die personenzentrierte Konzeption geht von einem *spezifischen Personbegriff* aus, der die Individualität und die Relationalität der Person dialektisch vereinbart: Der Mensch wird gleichzeitig begriffen als eine Person in ihrer Selbstständigkeit - *substanzieller Personbegriff* - und als eine Person, die aus der Begegnung die Gewordene und die werdende ist- *relationaler Personbegriff*" (vgl. Schmid, 1994, S. 105-108).

Der Lernende wird somit sowohl als Individuum - eine eigenverantwortliche, selbstbestimmte, einzigartige Person, die Experte für sich selbst ist - als auch als eine Person in ihren Beziehungen (z.B. in der Seminargruppe, im Team bei der Arbeit) und als eine Person verstanden, die auf Beziehungen angewiesen ist. Eine genuin personenzentrierte Erwachsenenbildungswissenschaft, die diesen reziproken Personbegriff zugrunde legt, also mit Nachdruck die „Personbezogenheit“ hervorhebt, stellt spezifische Anforderungen an die Professionalität personenzentrierter Pädagogen, mit diesem Spannungsfeld umzugehen: Die Erfahrungen der lernenden Person werden „radikal“ und bedingungslos als subjektive Wahrheit anerkannt, das Ermöglichen „des Erfahrens der Erfahrung“ wird gefördert (Rogers, 1983c, S. 87) und gleichzeitig wird eine Lernende als Person in ihren personalen Begegnungen auf andere bezogen wahrgenommen. Personenzentrierte Pädagogen verstehen sich damit als ein echtes „Alter Ego“ für die Einstellungen, Wahrnehmungen, Empfindungen, emotionalen Verflechtungen und Ambivalenzen der lernenden Person (vgl. Rogers, 1983a, S. 47 und S. 52) und als pädagogische Beziehungspartner, indem sie eine interpersonelle Situation schaffen, in denen erlebte Schwierigkeiten, Potentiale und Können vom Lernenden erfahrbar und damit bewusst und integrierbar werden. Persönlichkeitsentwicklung - wörtlich: die (Weiter-) Entwick-

lung der Person -, Bildung, als ein „Weiter-Bilden“ der Person, Lernen und Veränderung geschieht dann durch spezifische Beziehungs- und Begegnungserfahrungen, in die sich ErwachsenenpädagogInnen aktiv einbringen (vgl. Rogers, 1974, S. 107 ff). Aus personenzentrierter Sicht wird konsequent davon ausgegangen, dass Menschen die Kraft zur Veränderung, die Fähigkeit und Tendenzen zur Entwicklung von psychischer Reife *in sich* tragen (substanzieller Personbegriff), die z.B. in der pädagogischen Beziehung frei werden (relationaler Personbegriff), d.h. sie werden in diesem pädagogischen Spannungsfeld von der Person selbst in einer konstruktiven Beziehung aktualisiert und bleiben somit nicht nur potentiell (vgl. Rogers, 1983c, S. 49).

Im Folgenden werden diese Hintergrundkonzepte für eine moderne Erwachsenenbildung ausführlich dargestellt.

### 3.1 Der Deutungsmusteransatz

Eine wesentliche Bedingung für gelungenen Transfer ist eine teilnehmerorientierte Seminarplanung und Semindurchführung, darin sind sich viele Autoren<sup>1</sup> der Erwachsenenbildung einig. Seminarteilnehmer bringen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit, wie z. B. die Lerngewohnheit, die intellektuelle Verarbeitungsfähigkeit, die kognitiven und emotionalen und sozialen Stile, Einstellungen zum Lernen, die Motivation und die Erwartungshaltungen (vgl. Tietgens, 1992, S. 50ff). Da diese vielschichtigen Voraussetzungen den Lerntransfer beeinflussen und da die Teilnehmer ihre Deutungsmuster in ein Seminar „mitbringen“, ist es in der Bildungspraxis nötig, sich mit den Teilnehmenden im Lernprozess über die Deutungen zu verständigen (vgl. Tietgens, 1986a, S. 126). Dabei werden Lerninhalte und Wissen in Beziehung zu vorhandenen Kenntnissen, Deutungsmustern und Erfahrungen der Lernenden gesetzt (vgl. Siebert, 1980, S. 113-133).

1) Wie z.B. Arnold, R. (Arnold, Müller 1991, S. 60ff und Arnold 1991, S. 166ff), Dahms, W. & Gerl, H. (Dahms W. Gerl H., 1991, S. 245), Geißler, K. A. (Geißler 1995, S. 15ff), Kade, J. (Kade 1997, S. 300-316), Knoll, J. (Knoll 1993, S. 40) Tietgens, H. (Tietgens 1992, S. 48ff) Schulz von Thun, F. (Schulz von Thun 1996, S. 15ff), Siebert, H. (vgl. Siebert 1980, S. 113-133).

### 3.7.1 Lernen vollzieht sich Im Kontext des Deutens: Begriffsdefinition

Wie bereits erwähnt, beschreibt Arnold Erwachsenenbildung als Praxis der Sozialpsychologie (vgl. Arnold, 1985, S. 14). Nach ihm lassen sich Deutungsmuster nicht mit dem sozialpsychologischen Begriff der Einstellung gleichsetzen, jedoch gibt es auch, keine scharfe Abgrenzung. Unter dem Begriff der *Einstellung* versteht man, dass ein Individuum gleichzeitig mit drei „Instanzen“ reagiert (Dreikomponentenansatz). Es reagiert auf bestimmte Objekte mit *Gefühlen*, *Wahrnehmungen* und Vorstellungen sowie mit offenen *Verhaltensweisen* (vgl. Bornewasser et al., 1979, S. 144ff). Eine Einstellung ist eine affektive und kognitive Haltung gegenüber einer Sache, einer Person oder einer Gruppe, die mit Wertungen oder Erwartungen verbunden sind. Der Begriff der *Deutungsmuster* „bezieht sich mehr auf die kognitive Komponente von Einstellungen“ (Arnold, 1985, S. 25), wobei die Emotionen nicht völlig vernachlässigt werden. Deutungsmuster sind „in tieferen Erlebnis- und Erfahrungsschichten der Persönlichkeit verwurzelt“ (ebd., S. 25), da sie schon früh lebensgeschichtlich entwickelt werden. Sie sind stabil und auf Kontinuität angelegt. Situationen werden in der Regel so gedeutet, dass keine allzu großen Diskontinuitäten im Selbstbild entstehen.

Die folgende Abbildung zeigt die wesentlichen Kennzeichen von Deutungsmustern; sie lassen sich allgemein folgendermaßen definieren (vgl., ebd., S. 23):



Abbildung 7: Kennzeichen von Deutungsmustern

In Laufe der Sozialisation machen wir verschiedenartige Lebenserfahrungen, z.B. im Kindes- und Jugendalter, im Beruf, in der Partnerschaft

und Familie, mit Freunden, mit der Gesundheit oder mit dem Älterwerden. Auch wenn diese Erfahrungen Einstellungen stark prägen, so findet doch kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern und der Identität im Erwachsenenalter statt.

Der Deutschamerikaner Erikson hat sich als bekannter Lebenslaufpsychologe intensiv mit der Identitätsbildung und dem Zusammenhang von Lebensgeschichte und gegenwärtigen Erleben und Verhalten beschäftigt. Er betont in seinem - in den 50er Jahren entwickelten - Modell des Lebenslaufes, dass die Entwicklung zu einer lebensbejahenden oder lebensverleugnenden Haltung wesentlich davon abhängt, wie ein Mensch seine Krisen in früheren Lebensphasen gelöst hat (vgl. Erikson, 1981, S. 55-122). Bei Umorientierungen im Leben, z.B. neue Anforderungen im Beruf, der Entschluss zu einer Zusatzausbildung oder auch durch Lebenskrisen, z.B. Ehescheidung oder Verlust eines geliebten Menschen, funktionieren die alt bewährten Muster in der neuen Situation oft nicht mehr ausreichend. Diese Ereignisse, die in den verschiedenen Phasen des Erwachsenenalters durchlaufen werden, geben sehr häufig den Anstoß zum Lernen (vgl. Dohmen, 1990, S. 43 ff), da bisherige Deutungs- und Verhaltensmuster in Frage gestellt werden. Hier kann die Erwachsenenbildung „als Interventionsversuch in Sozialisationsprozesse“ (Bargel & Bürmann, 1977, in Arnold 1985, S. 53) oder auch „als mögliches Medium zur Transformation beruflicher Identität“ (ebd., S. 51) angesehen werden. Der Deutungsmusteransatz ist somit ein Bindeglied zwischen Identitätsbildung in der sekundären Sozialisation - die Erwachsenensozialisation, die nie abgeschlossen ist (vgl. Berger & Berger 1981, S. 53 ff) - und der Erwachsenenbildung.

Arnold differenziert den Deutungsmusterbegriff mit zehn Bedeutungselementen, die im folgenden kurz dargelegt werden (vgl. Arnold, 1985, S. 24 ff):

1. *Perspektivität*: Deutungsmuster sind subjektive, selbst erschlossene, interpretierte Wirklichkeiten. Die Bedeutung kann nur aus der Perspektive des Teilnehmers verstanden werden; z. B. Seminare sind hilfreich, da gehe ich gerne hin.
2. *Plausibilität*: Deutungsmuster verleihen subjektiv Gewissheit für das alltägliche Handeln. Sie sind bewährte Muster - (manchmal) mit einfachen stereotypen Wertmustern gefiltert -, die helfen, eine sichere innere Ordnung zu haben, was für ein Individuum wirklich ist. Sie helfen, Probleme zu erklären. Sie sind gewissermaßen Grundlage für routiniertes Alltagshandeln; z.B. weiß ein Notfallarzt, welche Prioritäten er bei einem Unfall unter Zeitdruck setzen muss.

3. *Latenz*: Deutungsmuster sind oft implizite Handlungsbegründungen, d.h. sie sind nicht ohne weiteres zu explizieren. Sie haben eine vertraute, oft nur teil- oder unbewusste innere Logik, nach der argumentiert und gehandelt wird; z.B.: Jemand zieht sich im Seminar „automatisch“, ohne sich viele Gedanken zu machen, zurück. Die Person muss erst nachdenken, weshalb sie etwas als kränkend erlebte und was »latenter' Auslöser für den Rückzug war.
4. *Reduktion von Komplexität*: Komplexe Situationen werden auf bekannte Grundmuster reduziert, sie werden vereinfacht und bewertet. Erst dadurch kann die Sicherheit und Plausibilität der Deutungsmuster wirksam werden. Die differenzierte Wahrnehmung der Komplexität wird abgewehrt. Es braucht eine innere überschaubare Ordnung; z.B. denkt eine Person« beim Einkauf einer Hochglanzzeitung mit reißfesten Papier nicht.\*- obwohl sie darüber Wissen hat - über das Abholzen des kanadischen Urwaldes nach, das in diesem Papier verarbeitet wird, was zur Erderwärmung führt, was das Klima verändert oder welche Folgen dies für die dort lebenden Indianer hat. Diese Reduktion schirmt das Infragestellen ab.
5. *Kontinuität*: Deutungsmuster sichern die biografische Kontinuität. Im Laufe des Lebens unterliegen sie einer laufenden Interpretation und Reinterpretation. Ein Erwachsenenbildner kann beispielsweise sagen: „Ich plädiere schon lange dafür, dass Teilnehmer Wissen selbst erschließen“; und führt seine Seminare sehr teilnehmeraktivierend durch. Dies reinterpretiert er nach einem gewissen Zeitraum - vielleicht nach inneren Kämpfen - in autoritär geführten Firmen, weil dieses Lernen dort (noch) nicht gefragt ist und auf Widerstand stößt.
6. *Persistenz früher Erfahrung*: Deutungsmuster werden bereits in frühester Kindheit - dort vor allem affektiv und in Abhängigkeit von den wichtigen Bezugspersonen erworben, und sind daher anhaltend und prägend. Wenn eine Person z.B. von klein auf kontinuierlich die Botschaft erfahren hat, Angst zu haben gibt es nicht, wird sie z.B. Strategien entwickeln, die Angst nicht mehr wahrzunehmen, indem sie z.B. das Leben auf Leistung mit dem Motto: „Erfolg haben ist alles“, anlegt und damit auch erfolgreich arbeitet (bis es vielleicht zu einer Grenzerfahrung im Sinne einer Krise, einem Karriereknick kommt).
7. *Konsistenz*: Es wird versucht an der Struktur der verschiedenen Deutungsmuster festzuhalten, indem rationalisiert wird, selektiv wahrgenommen wird und kognitive Dissonanzen eher vermieden werden. Die Entscheidung für eine bestimmte Handlung wird gerechtfertigt,



indem die positiven Anteile der gewählten Entscheidung überbewertet werden. Ein Beispiel aus der Personalauswahl für eine rationalisierte Entscheidung: „Bewerber X ist zum Glück kein Pendant (da er sympathisch wirkt), Bewerber Y kann wahrscheinlich keine Ordnung halten (da er unsympathisch wirkt).

8. *Gesellschaftliche Vermitteltheit*: Die Deutungsmuster entwickeln sich nicht individuell, sondern durch die Sozialisation, in der eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Handlungsaufforderungen stattfindet, d.h. sie sind oft mit sozialen Prozessen verquickt. Es ist dann nicht deutlich, was die eigene Überzeugung ist und was eine eher unreflektierte angeeignete Norm ist. Beispielsweise sagt eine Führungskraft in einem Seminar: „Ich kann bei der Zielvereinbarung für das Jahr 2004 doch nicht den Mitarbeiter die Ziele bestimmen lassen.“ Es ist nicht eindeutig, ob dies ihre persönliche Führungsauffassung ist, oder ob es der berufliche Sozialisationseinfluss durch die Firma ist, deren Philosophie ist, Ziele einseitig vorzugeben, anstatt den Mitarbeiter mit einzubeziehen und Ziele gemeinsam zu vereinbaren.
9. *Relative Flexibilität*: Deutungsmuster haben einerseits eine Schutzfunktion, um Handeln rechtfertigen zu können, andererseits werden sie ständig überprüft, ob sie für das Handeln in einer Situation angemessen oder unangemessen sind. In einer für die Person relevanten Situation überprüft sie, ob die vorhandenen Deutungsmuster tauglich oder weniger tauglich sind. Deutungsmustersysteme werden so reflektiert, als passend bestätigt oder differenziert und weiterentwickelt. Die als bewährt bewerteten Muster werden nicht über Bord geworfen, deshalb sind sie relativ flexibel. Beispielsweise kann ein Erwachsenenbildner sein Deutungsmuster über den eigenen Wert weiterentwickeln, indem er nach einer gewissen Zeit einen höheren Tagessatz bei einer Firma verhandelt, was er sich zuvor lange nicht getraut hat.
10. *Systematisch-hierarchische Ordnung*-. Deutungsmuster sind aufeinander bezogen und haben eine hierarchisch differenzierte Ordnung. Es wird individuell unterschieden, welches Deutungsmuster eine tragende, welche eine weniger tragende Bedeutung hat. Es ist noch sozialpsychologische Forschung notwendig, um die innere Struktur des Deutungsmustersystems genauer beschreiben zu können. Arnold hypothetisiert, dass Unterscheidungen z.B. zwischen Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen nach verschiedenen Lebensbereichen vollzogen werden. So könnte es beispielsweise sein, dass im Arbeitsbereich jemand sich selbst als sehr pünktlich definiert, im Privatbereich der Pünktlichkeit aber weniger Wichtigkeit beimisst.

### **3.1.2 Folgerungen für die erwachsenenpädagogische Haltung**

Die zentrale erwachsenenpädagogische Haltung des Deutungsmusteransatzes ist es, Erwachsenenbildung als Teil der Identitätsentwicklung zu verstehen. Es geht darum, Erwachsene bei ihrer Identitätssuche und Identitätsentwicklung zu begleiten (vgl. Arnold, 1985, S. 12). „Die Begriffe ‚Lebenswelt‘, ‚Lebenslauf‘, ‚Identität‘, und ‚Deutungsmuster‘ sind wechselseitig aufeinander bezogen: Identität wird lebensgeschichtlich aufgebaut“ (ebd., S. 26). Wesentlicher bildungstheoretischer Hintergrund ist der Anspruch, dass sich Teilnehmer nicht nur Wissen und Handlungskompetenzen aneignen, dies wird vielmehr mit dem Begriff Qualifikationslernen bezeichnet, sondern dass sie sich selbst - und damit auch ihre langjährig erworbenen Deutungsmuster - im Umgang mit dem Wissen reflektieren (vgl. Arnold, 1991, S. 21 ff). Dieses Verständnis von Erwachsenenbildung bedeutet, dass Bildungsprozesse in die Lebenswelt Erwachsener eingreifen. Eine Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern im Lernprozess anzuregen, ist eine verantwortungsvolle Tätigkeit, weshalb Arnold fordert: „Um die spezifische lebensgeschichtliche und soziale Einbindung und die Identitätskonstitution der Teilnehmer didaktisch-methodisch berücksichtigen und aufgreifen zu können, muss der Erwachsenenbildner an den Deutungsmustern und den jeweiligen Sinnbeständen anknüpfen, die die Beteiligten in die Lernsituation mit einbringen“ (ebd., S. 13).

Um deutungsmusteranknüpfendes Lernen zu ermöglichen, braucht es daraus schlussfolgernd eine erwachsenenpädagogische Haltung, die von einer subjektorientierten Didaktik überzeugt ist, denn „Lernen in der Weiterbildung (aber nicht nur dort!) vollzieht sich im Kontext des Deutens als Verhandlung über Deutungsangebote“ (ebd., S. 20). Es geht darum, die Deutungsmuster der Teilnehmerinnen zu verstehen, sie dabei - unter Wahrung ihrer Autonomie - verantwortungsvoll zu unterstützen, sich ihre Deutungsmuster bewusster machen zu können, was eine Voraussetzung dafür ist, Deutungsmuster differenzieren zu können. Dies ermöglicht die Entwicklung von Handlungsorientierungen und damit auch von Transferleistungen. Arnold betont ausdrücklich, dass Erwachsenenpädagogen sich hierbei auf Deutungsangebote beschränken sollten, und zitiert Siebert: „Die Erwachsenenbildung braucht ‚Bildner statt Weltverbesserer‘“ (Siebert 1983, in Arnold, 1985, S. 32).

Deutungsmuster sind, wie ausgeführt, biografisch und psychosozial tief verankert und beeinflussen die Wirksamkeit von deutungsmusteranknüpfenden Lernen. Damit nachhaltige Lernprozesse und Transferlei-

stungen stattfinden können, brauchen Pädagogen in der Erwachsenenbildung die Einstellung, nicht nur die „äußere Realität“, sondern auch die „innere Realität“ der Gruppenmitglieder einzubeziehen. (vgl. ebd., S. 45 und 61-62). Hier ist ein fließender Übergang von Erwachsenenbildung und Psychotherapie zu finden. Erwachsenenbildung hat auch eine „therapeutische Funktion“ im Sinne des pädagogischen Verstehens (ebd., S. 124 ff). Arnold verweist hier u.a. auf den Empathiebegriff von Rogers (vgl. ebd., S. 125), der in Kapitel 3.3 ausgeführt wird.

Eine weitere relevante erwachsenenpädagogische Haltung ist, dass Professionals zwischen Theorie und Praxis vermitteln. Dies bedeutet einerseits, dass Kursleiter in ihrer didaktisch-methodischen Seminarplanung wissenschaftliches Wissen alltagspraktisch so aufbereiten, dass die Teilnehmenden ihr Alltagswissen erweitern und das Gelernte umsetzen können und andererseits, dass Pädagoginnen im Seminar das Alltagswissen der Teilnehmerinnen erfassen, und damit flexibel und situativ umgehen (vgl. Arnold, 1985, S. 37-39). Im Gegensatz zum subjektiven, komplexitätsreduzierten Alltagswissen ist wissenschaftliches Wissen komplex und intersubjektiv (vgl. Arnold, 1985, S. 350 und ist deshalb für Lernende komplexitätserweiternd. „Nicht das Leben bildet, sondern nur die Bildung bildet, nämlich als der Versuch, sich die objektive Welt - erforscht durch die Wissenschaften - in ihrem Zusammenhang vorzustellen und anzueignen. ‚Lebensnah‘ ist dieser bildende Unterricht insofern, als er an die lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpft und diese weiterzuentwickeln versucht“ (Giesecke, 1999, S. 56).

### **3.1.3 Handlungskompetenzen professioneller Erwachsenenpädagogen**

Eine zentrale Voraussetzung für eine identitätsbildende Erwachsenenbildung ist, sich als Erwachsenenpädagoge/-in mit den eigenen Deutungsmustern auseinander zu setzen und sich entsprechend zu qualifizieren.

Anlehnend an die oben beschriebene Haltung ist, um deutungsmusterorientiert zu handeln, einerseits die Fähigkeit zum „pädagogischen Verstehen“ erforderlich und andererseits brauchen Erwachsenenpädagogen „auch die Fähigkeit zur distanziert-expertenschaftlichen und kritischen Anwendung wissenschaftlichen Wissens“ (Arnold, 1985, S. 113). Diesen Fähigkeiten liegen folgende pädagogischen Handlungskompetenzen zugrunde: Kompetenter Umgang mit berufsethischen Handlungsnormen, kompetenter Umgang mit sich selbst und anderen und kompetenter Umgang mit systematischem Wissen, was nun erläutert wird:

*Berufsethische pädagogische Handlungsnormen* sind (vgl. ebd., 1985, S. 113-124):

- Menschen als selbstbestimmte, bildsame und bildungsbedürftige Individuen anzusehen und sich als Erwachsenenpädagoge zu verpflichten, dabei unterstützend als „Bildungshelferin“ zu wirken.
- Teilnehmer zur Selbsttätigkeit im Seminar auffordern: Das impliziert viererlei:
  - a) größtmögliche Mitwirkungsmöglichkeiten zu verwirklichen,
  - b) die Teilnehmerinnen nicht von sich abhängig zu machen, sondern sich als ErwachsenenpädagogIn wieder „überflüssig zu machen“,
  - c) Teilnehmerinnen als autonome, erwachsene Menschen anzusehen und sie nicht wie Schüler zu behandeln,
  - d) als Professional mit der Angst,-die evtl. durch den verwirklichten Umgang mit der Selbsttätigkeit und durch die offeneren Lernprozesse entsteht, selbstreflexiv umzugehen und daraus zu lernen.
- Erwachsenenbildung hat gesellschaftliche Aufgaben. Ein Beispiel ist hier die betriebliche Weiterbildung: Durch die schnelle Wissensveralterung in unserer technologisch immer schnelllebigeren Zeit ist lebenslanges Lernen unumgänglich geworden. Dieser gesellschaftlicher Wandel erfordert kontinuierliches berufliches Anpassungslernen. Hier besteht für Erwachsenenpädagogen die berufsethische Verpflichtung, im Spannungsfeld „zwischen Kompensation und Emanzipation“ (Cube, 1974, in ebd., S. 119) zu handeln, d.h. sich weder dem gesellschaftlichen Druck zu unterwerfen, noch ihn zu ignorieren. Es geht darum, Menschen beim lebenslangen Lernen und bei der Sozialisation, die Mikrowelt und Makrowelt verknüpft (vgl. Berger & Berger, 1981, S. 54), zu unterstützen und gleichzeitig damit kritisch umzugehen und aufklärend pädagogisch zu wirken. Nach Arnold müssen Professionals nicht nur bei der Identitätssuche der Teilnehmer unterstützend wirken, sondern „auch identitätsdeformierende Arbeitsstrukturen erkennen und auf ihre Überwindung hinwirken“ (Arnold, 1985, S. 120).

*Kompetenter Umgang mit sich selbst und anderen* (vgl. ebd., 1985, S. 124-135) setzt empathisches „pädagogisches Verstehen“ voraus. Das bedeutet nach Arnold:

- Erwachsenenpädagogen erkennen relevante Deutungsmuster der Teilnehmenden und beurteilen deren Tragfähigkeit und Entwicklungsbedürftigkeit (vgl. ebd., S. 124).

- Ein allgemeines pädagogisches Verständnis von Verstehen meint eine „zugehende, hervorlockende und interpretierende Handlung“ (Scarbath, in ebd., S. 125).
- Wenn Lernprozesse auf Identitätsentwicklung gerichtet sind, dann können sich die Teilnehmer nur in einem vertrauenswürdigem und angstfreien Klima über ihre Deutungsmuster auseinandersetzen, was empathisches Zuhören voraussetzt (vgl. Rogers, in ebd., S. 125).
- Das Modell des „emporbildenden Verstehens“ von E. Spranger kann die Identitätssuche unterstützen und dabei aktive Orientierung geben: Verstehen kann herabziehen, wenn die geringwertigen Seiten betont werden, es kann emporheben, wenn die beschwingenden Seiten „genährt“ werden (vgl. Spranger, in ebd., S. 126).
- Pädagoginnen müssen selbst gefestigte Personen sein, klare berufsethische Verantwortung zeigen und keine Pseudo-Therapien in Seminaren veranstalten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und eine „Offenheit für autobiografische Selbstreflexion“ (Engelhardt, in ebd., S. 130) ist eine zentrale Voraussetzung für die erwachsenenpädagogische Professionalität. Es bewirkt, dass Seminarleitungen nicht (mehr) so leicht in die Deutungsmuster ihrer Teilnehmerinnen involviert sind und ihnen somit distanzierter und gleichzeitig einfühlsam begegnen können. Der kompetente Umgang mit sich selbst ist eine Bedingung für den kompetenten Umgang mit Anderen und braucht Schulung: Unterstützung hierfür bieten Supervision, Balint-Gruppen und Selbsterfahrungsgruppen (vgl. ebd., S. 132ff).

*Umgang mit systematischem Wissen* bedeutet: (vgl. ebd., S. 135-139)

- Professionals sind gefordert, über ein fundiertes theoretisches Basiswissen in Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis zu verfügen und zu wissen, wie Bildungsprozesse wirksam zu organisieren und durchzuführen sind. Diese Forderung verwirklichen sie, indem sie eine gelungene Wechselwirkung von Planungszielen und Planungsbedingungen herstellen und indem sie die Verbindung von Lerngegenstand und Situationsanforderung professionell gestalten. So können sie Lernwirksamkeit und Bildungswirkung erzielen und damit Transferleistungen fördern (vgl. Tietgens, 1992, S. 99).
- Ein ethisches Leitbild ist damit für Erwachsenenbildnerinnen, ihr situatives Vorgehen anhand der vielen erwachsenenpädagogischen Wirkfaktoren wissenschaftlich begründen zu können. Sie sind in der Lage, „Abstraktion und Konkretion aufeinander beziehen zu können“

(Tietgens, 1981, S. 169). Sie aktualisieren kontinuierlich ihr Fachwissen mit den Ergebnissen der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Des weiteren reflektieren sie kritisch ihr Praxisfeld - auch aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive —, um somit ihre Handlungskompetenz stets innovativ erweitern.

Wenn Erwachsenenpädagogen das Selbstverständnis haben, dass sie situationsbezogen verschiedene Rollen einnehmen, wie z.B. Experten, Moderatoren und Berater, Analysierende und „Sozialisationshelfer“, dann können ihre Interventionen und ihr Handeln fallverstehend und wirklichkeitstransformierend in der Arbeit an den Deutungsmustern ihrer Teilnehmerinnen wirken (vgl. Arnold, 1985, S. 140ff).

Die Darstellung zeigte die auf, dass Erwachsenenbildung an den Deutungsmustern der Teilnehmer und deren Handlungsorientierungen anknüpfen muss, um reflexive Lernprozesse und damit Transferleistungen in Gang zu bringen. „Wenn es Weiterbildung um die Förderung von Handlungskompetenz, Praxis- und Transferorientierung, sowie einer Qualifikationsvermittlung geht, dann muss sie generell ein Deutungslernen einbinden, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen“ (Arnold & Schübler, in Cuvry et al., 2000, S. 320).

Hervorzuheben ist allerdings, dass der Transfer des Lernens, das an Deutungsmustern anknüpft, erst später evaluiert werden kann. Die Deutungsmusterdifferenzierung kann nicht direkt nach einem Seminar festgestellt werden, da veränderte Deutungsmuster von den Teilnehmerinnen zunächst erprobt werden müssen. Die Alltagssituationen sind häufig unterschiedlich zu den Seminargruppensituationen. Transferversuche brauchen im Alltag der Gruppenmitglieder Erfolgserlebnisse. Der Erfolg „stellt sich vielmehr erst im weiteren Lebenslauf der Teilnehmer heraus, wenn sich ihre im Lernprozess neu erworbenen, differenzierten oder weiterentwickelten Deutungsmuster als tragfähig, plausibel und als biografische Rationalität sichernd herausstellen“<sup>2)</sup> (Arnold, 1985, S. 150).

Des weiteren sind aufbauende Reflektionsmöglichkeiten sinnvoll, um nachhaltiges Anwenden zu ermöglichen. Dies wird mit einem Interviewbeispiel aus der durchgeführten Untersuchung verdeutlicht: Eine

2) Dies wurde bei der qualitativen Evaluation der Weiterbildung zur personenzentrierten BeraterIn/GwG berücksichtigt: Die in dieser Arbeit befragten Teilnehmerinnen wurden zu zwei Zeitpunkten befragt, um die Tragfähigkeit ihrer veränderten Deutungsmuster und damit den nachhaltigen Transfer auszuweiten.

Teilnehmerin berichtet, dass nach Beendigung der Weiterbildung in ihrem Arbeitsalltag zu wenig neue Impulse in der kollegialen Supervision kommen, und dass es für sie hilfreich wäre, wenn es einmal im Jahr eine Vertiefungsfortbildung für ausgebildete Beraterinnen gäbe:

„Es wäre gut, wenn du immer mal wieder solche Punkte hättest, weißt du, nicht so fortlaufende, sondern, einmal im Jahr ein Wochenende, um das noch mal so zu reflektieren, dass es nicht so nach der Ausbildung aufhört ... Ich habe das Gefühl, dass das nie abgeschlossen ist, dass das immer ein Prozess ist ... der Prozess kann sich intensivieren durch Impulse von außen, oder durch Impulse von mir innen ... ich denke, der Transfer, der ist da" (Interaktionen 2.68 und 2.100.).<sup>3)</sup>

Abschließend wird Folgendes angemerkt: Der Deutungsmusteransatz berücksichtigt, dass der Musterbildung emotionale Prozesse vorausgehen, und dass Muster später als handlungsanleitende kognitive Repräsentanzen auch bei Lernprozessen wirken. Bei deutungsmusteranknüpfendem Lernen betont Arnold mehr die kognitiven Komponenten, wobei es relevant ist, die Teilnehmerinnen durch pädagogisches Verstehen in ihren Veränderungsprozessen zu unterstützen. Der Ansatz vernachlässigt, dass die Differenzierung von Deutungsmustern und die Weiterentwicklung der Identität erhebliche Ängste hervorrufen kann, die, - um signifikantes Lernen zu ermöglichen -, nicht umgangen werden können.<sup>4)</sup> Deshalb ist von Professionals ein kompetenter, den Teilnehmern emotionale Sicherheit bietender Umgang mit der Angst vor Veränderung gefordert. Der Ansatz vernachlässigt des weiteren eine genauere Unterscheidung zwischen Erwachsenenbildung als Teil der Identitätsentwicklung, Beratung und Psychotherapie.

3) Die Unterstreichung bedeutet eine deutliche Betonung der Teilnehmerin; vgl. Angaben zur kommentierten Transkription im Anhang.

4) Die Ausklammerung der Angst zeigt sich z.B. auch darin, wie Arnold das „lebendige Lernen“ nach Rogers zitiert (vgl. Arnold & Schüßler, 1998, S. 73f). Rogers dagegen betont in mehreren Punkten, dass Veränderungen des Selbstkonzeptes erhebliche Bedrohungen auslösen, die von Arnold nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Rogers, org. 1969, dt. 1974, S. 156-162).

## 3.2 Der konstruktivistisch-systemische Ansatz in der Erwachsenenbildung

Konstruktivismus - Wirklichkeiten sind subjektiv konstruiert - ist eine erkenntnistheoretische Wissenschaftstheorie mit langer Tradition (vgl. Siebert, 1999, S. 5). Nach König und Volmer geht die dahinterstehende These bis auf Kant zurück (vgl. König & Volmer, 1993, S. 28). Kant (1724-1804) beschrieb die Voraussetzungen und Grenzen des Erkennens und stellte u.a. die These auf, dass Erkennen von Anschauungsformen und Verstandesprinzipien abhängt, dass menschliche Erfahrungen „Erscheinungen“ sind und dass Erkenntnis nicht beweisbar ist (vgl. Martini, 1978, S. 283).

Subjekt- und Lebensweltorientierung, Praxis- und Erfahrungsbezug, Deutungsmusterlernen und Identitätserweiterung, Bildung als reflexives Lernen und als Begleitung von Suchbewegungen sind in der Erwachsenenpädagogik tradierte, bildungstheoretische Grundauffassungen (vgl. Tietgens, 1986, S. 95 ff und vgl. Vogel, 2000, in Cuvry et al., S. 40). Deshalb ist eine konstruktivistisch-systemische Erwachsenenbildung keine völlige Neukonzipierung, sondern sie präzisiert insbesondere durch die systemischen Psychotherapieansätze und durch die Beiträge des Radikalen Konstruktivismus Lehr- und Lernprozesse (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 10). Ausgehend von zentralen konstruktivistischen Auffassungen, wie z.B. das Anerkennen der Illusion einer objektiven Realität und der Selbstorganisation der Menschen als soziale Systeme, stellt sich erwachsenenpädagogisch die Frage, „inwieweit Lernen überhaupt noch als eine Form der Wirklichkeitsaneignung ausreichend konzipiert werden kann und was Erwachsenenbildung im Sinne von Aufklärung überhaupt noch bedeuten kann“ (ebd., S. 13).

In der Erwachsenenbildungsgeschichte ist der konstruktivistisch-systemische Ansatz u.a. eine Fortsetzung und Weiterentwicklung des dargestellten Deutungsmusteransatzes (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 146ff). Das Hintergrundkonzept ist hier jedoch nicht ein sozialpsychologischer Ansatz, sondern der systemtheoretische Ansatz. In den Humanwissenschaften ist es der Kontext der Familientherapie, die später zur Systemischen Psychotherapie und Beratung ausdifferenziert wurde, in dem die systemtheoretische Gesamtdebatte historisch und heute den größten Anteil hat (vgl. Kriz, 1999, S. 93). Relevante erwachsenenbildungswissenschaftliche Vertreter dieses Ansatzes wie Arnold und Siebert verweisen zwar auch auf die Systemische Psychotherapie (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 10), doch führen sie beide hierzu nicht die



geschichtliche Entwicklung, die Grundannahmen und den Einfluss auf die Erwachsenenpädagogik aus, was deshalb zunächst in diesem Abschnitt erstmalig dargestellt wird. Im Anschluss werden die relevanten interdisziplinären Theorien des Konstruktivismus sowie deren Einflüsse auf die Erwachsenenbildung beschrieben und Schlussfolgerungen für eine konstruktivistisch-systemische Erwachsenenpädagogik gezogen.

### 3.2.1 Von der Familientherapie zur systemischen Psychotherapie

Die Familientherapie hatte ihre Geburtsstunde in den 50er Jahren. Bis dahin wurde in einzel- oder gruppenpsychotherapeutischen Settings gearbeitet. Die bisher bekannten Therapiemethoden wurden auf ein bisher nicht bekanntes Arbeitsfeld - die Familie - übertragen. Die Entwicklung von spezifischen familientherapeutischen Methoden und die Theoriebildung erfolgte in den darauffolgenden Jahren. Der Versuch, das traditionelle Setting zu verändern, wurde als Paradigmenwechsel erlebt und beschrieben (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 19). In der Familien- bzw. Systemischen Therapie gibt es keinen Begründer, so wie Freud die Psychoanalyse oder Rogers die Personzentrierte Psychotherapie begründet hat, sondern sie bezieht sich auf viele Forscher und Praktiker. In den Ursprüngen lassen sich drei Modelle einteilen, die im Folgenden näher erläutert werden (vgl. Fehringer, in Korunka, 1997, S. 151):

<b>Modell:</b>	<b>familienhistorisches Modell</b>	<b>Struktur-Prozess-Modell</b>	<b>Begegnungsmodell</b>
<b>Einfluss</b>	Psychoanalyse	System-, Kommunikations- und Lerntheorie	Existentialistisch-phänomenologische Ansätze der Humanistischen Psychologie
<b>Schwerpunktsetzung</b>	Vergangene Ereignisse und analysierte Familienbeziehungen	Gegenwärtige Ereignisse, die Auswirkung auf die jüngste Vergangenheit und die nahe Zukunft haben	Arbeit im Hier und Jetzt
<b>bekannte Vertreter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• H. E. Richter</li> <li>• H. Stierlin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. Haley</li> <li>• S. Minuchin</li> <li>• Mailänder Gruppe um Selvini / Palazzoli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• V. Satir</li> <li>• C. Whitaker</li> </ul>

Abbildung 8: Familientherapeutische Modelle als Vorläufer der Systemischen Psychotherapie

Der Psychoanalytiker H. E. Richter wollte 1969 „einen Beitrag zur Förderung des *Verständnisses der Verzahnung* zwischen den affektiven Ansprüchen der Eltern und den Reaktionen des Kindes liefern" (Richter, 1969, S. 258). Er gründete 1971 die „Arbeitsgemeinschaft für Familienforschung und Familientherapie", aus der der bis heute bestehende Verband „Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Familientherapie" (DAF), hervorging. Die Arbeitsgruppe um H. Stierlin - das sogenannte Heidelberger Modell, das zunächst auch psychoanalytisch ausgerichtet war -, entwickelte 1975 das Konzept von *Delegation und bezogener Individuation*. Hier wurden die Vermächtnisse aus früheren Generationen („Generationsaufträge"), wie sie das Verhalten und das aktuelle Geschehen beeinflussen und die wechselseitige Individuation der Familienmitglieder untersucht und bearbeitet (vgl. Kriz, 1999, S. 99). Im Laufe der Zeit wurden die Ansätze des Mailänder Modells und lösungsorientierte Ansätze integriert. Das Heidelberger Modell hat heute einen explizit systemischen Therapieansatz.

Was die von den System-, Kommunikations- und Lerntheorien beeinflussten Familientherapeuten in der Gründerzeit von den Psychoanalytikern unterschied, war - anstatt geduldig über viele Stunden hinweg zuzuhören - aktiv strategisch zu intervenieren. Jay Haley, der vom Hypnotherapeuten Erickson geprägt war, ist der Pionier der strategischen Familientherapie (vgl. Stierlin, 1997, S. 110 und 113). Sie wurde dafür bekannt, Klienten außergewöhnliche Aufgaben zu geben, mit deren Hilfe einfache Lösungen für schwierige Probleme gesucht werden, was in der heutigen Systemischen Therapie weiterhin ein wichtiges Prinzip ist. Salvador Minuchin entwickelte unter dem Einfluss von Haley die strukturelle Familientherapie, in der die Bedeutung von Grenzen, die Klarheit, Starrheit oder Verschwommenheit von Grenzen und Strukturen in Familien wichtig wurden (vgl. Stierlin, 1997, S. 114 und vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 24 und S. 59). In beiden Konzepten waren die Interventionen exakt geplant: Strategie und Manipulation (im wörtlichen Sinn verstanden als Hand- oder Kunstgriff) waren wesentlich, um Veränderung zu induzieren (vgl. Stierlin, 1997, S. 113-114). Es war ein interventionistisches, direktives und strukturveränderndes Vorgehen, das z.B. strategisch geplant Wortbedeutungen umdeutete, was als Reframing bekannt wurde (vgl. ebd., S. 115).

Demgegenüber standen die Konversationalisten. So ging es z.B. Carl Whitaker darum, eine ungeplante Konversation aus dem Augenblick heraus zu gestalten (vgl. ebd.). Die Konversation als Interaktion wurde in der Familientherapie ein wichtiges Prinzip. Da die Wirklichkeit vor

allem aus Geschichten besteht, werden mehr die Erzählungen und deren kollektiven Bedeutungsmuster in der Familie beobachtet (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 39ff). Whitaker, ein Vertreter der humanistischen Erlebnistherapie, der zusammen mit Virginia Satir als Gründer der Erlebnisorientierten Familientherapie gilt (vgl. ebd., S. 24), kritisierte damals (ähnlich wie die von der Psychoanalyse kommende Ruth Colin) die menschliche Ungleichheit zwischen Therapeut und Klient (vgl. Quitmann, 1996, S. 189). Das Gespräch und die Beziehung sind hier mehr im Vordergrund. Satir entdeckte in ihren Einzeltherapien, dass der Klient bei positiver Veränderung Druck von Seiten der Familie bekam und dann wieder in alte Verhaltensmuster zurückfiel. Sie begann Familienmitglieder in die Therapie mit einzubeziehen. „So entdeckte sie nun *Strukturaspekte des Systems*, der Triade: Allianzen, Koalitionen, Einbeziehung eines Dritten in einen verdeckten Konflikt" (von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 20). Zu den humanistischen Formen zählt auch die Klientenzentrierte Spiel- und Familientherapie, die auf den theoretischen Grundlagen von Rogers beruht (vgl. Dorfmann, in Rogers 1951, dt. 1983a, S. 219ff und vgl. Schmidtchen, 1999), die hier nicht weiter ausgeführt wird.

Vor allem aus dem oben genannten Struktur-Prozess-Modell entwickelte sich zu Beginn der 70er Jahre die Systemische Familientherapie (vgl. Fehringer, in Korunka, 1997, S. 152). Dabei hatte insbesondere das Mailänder Modell eine enorme Bedeutung. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe waren Mara Selvini Palazzoli, Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin und Giuliana Prata. Palazzoli war dabei die hervorstechendste Mitarbeiterin. Sie faszinierte besonders das Gedankengut von Kontextbewusstsein und Kontextualismus des englischen Anthropologen Bateson, der proklamierte, dass das Verstehen von Aussagen vom sozialen Kontext abhängt 5) (vgl. Stierlin, 1997, S. 126). 1974 wird der Schritt von einer analytischen zu einer systemischen Perspektive vollzogen (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 27). Der Systembegriff wird vom Mailänder Team folgendermaßen verstanden: Nicht die Personen oder isolierte Elemente sind das entscheidende System, sondern das System besteht aus Information, Kommunikation und Beziehungen, die in der

5) So kann der Satz "Jetzt mache ich dich fertig", wenn er lachend bei einem Schachspiel gesagt wird, anders verstanden werden, als wenn er mit wutentbranntem Gesicht bei einem heftigen Streit gesagt wird (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 177).

Systemorganisation miteinander verknüpft sind. Das Augenmerk der Therapeuten liegt auf den Einheiten der kommunizierten Bedeutungen, den Spielregeln der Familie und deren Wechselwirkung (vgl. ebd., S. 30). Aufgrund der gewonnenen Informationen - von Seiten des direkt intervenierenden Therapeuten und der Therapeuten, die hinter dem Einwegspiegel das Geschehen beobachteten, und gelegentlich auch eingriffen -, werden im Team Hypothesen über das System gebildet, die die lösungsorientierte Grundlage für die weiteren geplanten Interventionen bilden. Therapieziel ist, das Familienspiel möglichst schnell aus dem Gleichgewicht zu bringen und die Regeln, nach denen die familiäre Interaktion organisiert ist, zu verändern. Dabei war es für den Therapieerfolg entscheidend, dass der Therapeut nicht in das „Spiel“ einsteigt (vgl. ebd. S. 31). Die erarbeiteten Mailänder Leitlinien für eine systemisch-kybernetische Familientherapie „gehören bis heute als Standardausrüstung zur Grundhaltung“ (ebd., S. 31 und S. 24).

Das Mailänder Modell wurde oft kritisiert, da die Therapeut-Klient-Beziehung zu kühl und zu distanziert sei, weshalb sich Boscolo und Cecchin sich von diesem Team trennten (vgl. ebd. S. 30). Sie wehrten sich gegen die Haltung, Klienten als „Gegner“ anzusehen, deren „Gegenangriffe“ und „Manöver“ erkannt und strategisch und steuernd verändert werden müssen (vgl. ebd., S. 33). Sie entwickelten ein positiveres Menschenbild, das auf Kooperation, konstruktiven Dialog und Anregung des Klienten abzielt, welches auch für die Systemische Therapie und Beratung gilt. Sie plädierten dafür, eine Haltung der echten Neugierde gegenüber den Klienten einzunehmen (vgl. Schwartz, 1997, S. 21).

Auch der norwegische Familientherapeut Anderson kritisierte u.a. die Teamdiskussion über das System hinter dem Einwegspiegel als erniedrigend, und ermöglichte der Familie, der Diskussion zuzuhören. „So entstand das Reflecting Team (RT)“ (ebd. S. 38). Das Ziel ist in den 80er Jahren emanzipatorisch geworden: Es geht darum, „Menschen zu befähigen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen“; die zielgerichtete Beeinflussung wird nun als unmöglich angesehen (ebd. S. 39). Das weiterhin problemlösungsorientierte, gegenwartsbezogene, direktive und geplante Vorgehen (vgl. Grawe et al., 1994, S. 737) verdeutlicht die Frage nach der Bedeutung der Macht, die „bis heute in der systemischen Debatte nicht ausdiskutiert ist“ (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 34).

Die empirische Absicherung und die Wirksamkeit systemischer Familientherapie mit all ihren aufgezeigten Unteransätzen ist unzurei-

chend untersucht (vgl. Grawe et al., 1994, S. 737). „Das konzeptuelle und methodische Niveau der Untersuchungen zur systemorientierten Familientherapie bewegt sich bisher unterhalb des in anderen Bereichen der Psychotherapieforschung erreichten Levels und es kann daher gegenwärtig weniger Gesichertes über die Wirkung, Wirkungsweise und Indikation dieser Therapieform ausgesagt werden" (ebd., S. 564). Als unwissenschaftlich wird zudem kritisiert, dass dieser Ansatz die Störungslehre nicht rezipiert (vgl. ebd., S. 738). Auch von Schlippe und Schweitzer sagen 1999 aus, dass es zur Effektivitätsforschung unter den Experten noch keinen umfassenden Konsens gibt (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 280). Eine Ursache für den Defizit empirischer Wirksamkeitsforschung sehen die Autoren darin, dass insbesondere die verhaltenstherapeutische Evaluationsforschung dem systemischen Ansatz fremd ist (vgl. ebd., S. 289).

Systemische Vorgehensweisen werden heutzutage nicht nur in Familien angewandt: Der Schritt von der Familientherapie zur Systemischen Therapie ist Ende der 80er Jahre vollzogen worden. Der Systemische Ansatz fand über die Therapie hinaus ein breites Anwendungsfeld: In der Organisationsberatung, im Coaching, in der Erwachsenenbildung, in psychosozialen Beratungsfeldern und in der Schule (vgl. ebd., S. 14-15).

### ***3.2.2 Die Grundannahmen der systemischen Psychotherapie und deren Übertragung auf die konstruktivistisch-systemische Erwachsenenbildung***

Die von der Mailänder Schule entwickelten Prinzipien Zirkularität, Hypothesieren, und Neutralität (Abbildung 9) sind auch heute wesentliche Angelpunkte in der Systemischen Theorie und Praxis (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 31), die im Folgenden kurz erläutert und für erwachsenenpädagogische Lernprozesse in ihrer Bedeutung beschrieben werden.

#### ***3.2.2.1 Zirkularität***

Wie in Abbildung 9 dargelegt, ist die Zirkularität ein zentraler Angelpunkt der frühen Systemtheorie. Ein System ist nicht linear im Sinne von Ursache-Wirkungsbeziehungen erklärbar, sondern es ist ein zusammengehöriges Gefüge von zirkulären Beziehungen. In der systemischen Psychotherapie und Beratung wird versucht, „das Verhalten der Elemente eines Systems als Regelkreis zu beschreiben, so dass die Eingebundenheit dieses Verhaltens in einen Kreislaufprozess sichtbar

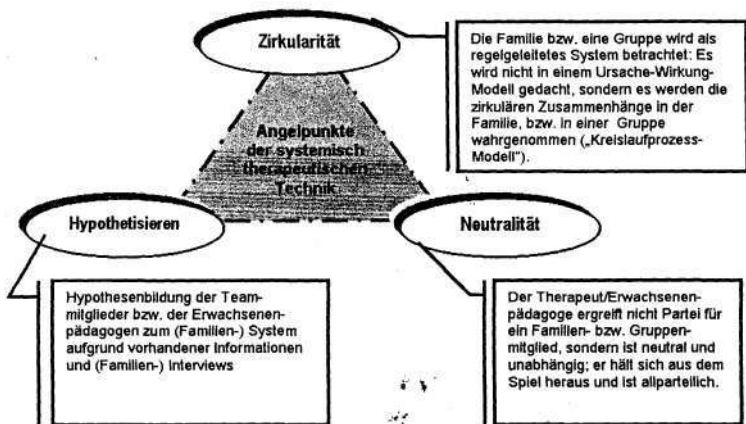


Abbildung 9: Grundprinzipien systemischer Erwachsenenpädagogik

wird" (Schlippe & Schweizer, 1999, S. 118). So kann beispielsweise ein Mitarbeiter einer Weiterbildungsabteilung behaupten, dass die Fortbildungen zu wenig praxisbezogen und transferwirksam sind, der Trainer kann dem entgegensetzen, dass das Unternehmen (noch) keine Lernkultur entwickelt hat. Beide sind frustriert, so dass ein wechseiförmiger Kreislauf entsteht, in dem beide sich gegenseitig demotivieren.

In der systemischen Psychotherapie wurde auf diesem Hintergrund die Methodik des zirkulären Fragens entwickelt. Anstatt ein Klientensystem „traditionell“ z.B. zu fragen „was ärgert Sie daran so“? wird „außen herum“ gefragt wie z.B. „Was meinen Sie, was dieser Ärger für Ihren Kunden bedeutet?“ und es können weitere Dritte mit einbezogen werden und damit weiter gefragt werden „Was meinen Sie, sagt Ihr verantwortlicher Mitarbeiter dazu, wenn Ihr Kunde wüsste, wie ärgerlich Sie sind?“ Absicht dieser zirkulären Fragen ist es, zusammen mit dem Klienten „neue“ Informationen zu sammeln, Beziehungsmuster zu verdeutlichen ohne sich in inhaltliche Debatten zu verstricken (vgl. ebd., S. 137ff).

Die Grundannahme, dass Systeme zirkulär sind, hat die konstruktivistisch-systemische Erwachsenenpädagogik als wesentliches Element aufgegriffen. Das traditionelle mechanistische Bild vom Lernen und Lehren, das monokausale Ursache-Wirkungs-Ketten - im Sinne eines

Input-Output-Modells - unterstellt, ist revidiert worden (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 105). Lernen ist demnach keine Folge von Lehren oder Belehrungen, sondern ein Prozess, der von Wechselwirkungen, Irrtumswahrscheinlichkeit und Selbststeuerung begleitet ist. Wissen und Bedeutungen können nicht vom Lehrenden in die Köpfe der Lernenden transportiert werden, sondern Lehren und Lernen sind entkoppelt (vgl. Siebert, 2001, S. 39). Diese Grundannahme ist für eine systemische Erwachsenenbildungshaltung auf mehreren Ebenen von Bedeutung:

- Zentrales Element ist, dass Lehrende und Lernende Systeme sind, die sich gegenseitig beeinflussen und sich aufeinander beziehen (Arnold & Siebert, 1995, S. 7 und vgl. Arnold & Schüßler, 1998, S. 125), was die zirkulären Prozesse unter systemischem Blickwinkel betont. Aufgrund der Wechselwirkungen wird anstatt von einer Vermittlungsperspektive von einer Konstruktionsperspektive ausgegangen (vgl. Siebert, 1999, S. 35). Systemische Erwachsenenbildner verstehen sich nicht ausschließlich als Wissensexperten oder Organisatoren, sondern als einen Teil des Systems „Seminargruppe“. Die Übertragung von Eigenverantwortung der Teilnehmenden und das Voneinander-Lernen werden hervorgehoben. Systemisch wird in wechselseitigen Beziehungen gedacht: z. B. was macht Teilnehmerin X, damit es für Teilnehmerin Y schwierig/hilfreich ist? Auf diese Art werden Informationen zum System Seminargruppe gesammelt und Beziehungs- und Deutungsmuster werden deutlich. Perspektivenwechsel, Differenzenerfahrungen und Perturbation werden so didaktisch ermöglicht (vgl. Siebert, 2001, S. 126).
- Es ist nicht Absicht dieser Arbeit auf erwachsenenpädagogische Methoden einzugehen. Jedoch hat die Methode des zirkulären Fragens auch in der konstruktivistisch-systemischen Erwachsenenbildung eine wichtige Bedeutung, die aus der Grundannahme der Zirkularität abgeleitet ist. Mit Hilfe der Fragen will der Pädagoge Deutungen der Teilnehmer erheben, um Hypothesen bilden zu können (s.u.) und er will diese durch Fragen zu selbstorganisierten Lernprozessen anregen (vgl. Siebert, 1999, S. 15). Damit zielt er mit geplanter Irritation auf die Anregung von Veränderung der Deutungsmuster ab. Typische zirkuläre Fragen sind beispielsweise in einer Veranstaltung die Kontextualisierung eines Problems (Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion bzgl. des Problems), die Klärung von Beziehungs- und Deutungsmustern, Fragen zu Erkenntnissen aus dem Seminartag. Unter dem Aspekt der Autopoiese wird in Abschnitt 3.2.3.4 ausführlicher auf das Lernen durch Perturbation eingegangen.

- Das Modell der Zirkularität spielt des weiteren in Gruppeninteraktionen eine Rolle, da die zwischenmenschlichen Beziehungen auch durch Erwartungserwartungen Wechselwirkungen aufzeigen (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 107). Durch Hypothesenbildung (s.u.) erwarten Erwachsenenpädagogen, dass die Teilnehmerinnen von ihnen bestimmte Verhaltensweisen erwarten und umgekehrt. Auch bei der Veranstaltungsplanung wird von Erwartungserwartungen ausgegangen. So erwartet beispielsweise eine Dozentin zum Thema Entspannungstraining in einem Wirtschaftsunternehmen, dass die Teilnehmer in der Körperwahrnehmung nicht so geschult sind und plant aufgrund dessen mit einfachen Entspannungsübungen zu beginnen, in der Erwartung, dass dies den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen nahe kommen wird.
- Zirkularität ist des weiteren charakteristisch für Wechselwirkungen von Erkennen, Fühlen und Handeln (vgl. Siebert, 1999, S. 202). Abbildung 10 zeigt, dass Lernprozesse von verschiedenen Funktionen der subjektiven Bewusstheit - wie z.B. die Wahrnehmung, Erinnerung, das Fühlen und Handeln - bei der Informationsaufnahme auf unterschiedliche Art geprägt sind. Diese Funktionen stehen immer im Zusammenhang, eine scharfe Trennung ist nicht möglich und diese Vernetzungen werden in einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung betont (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 31 und S. 108).

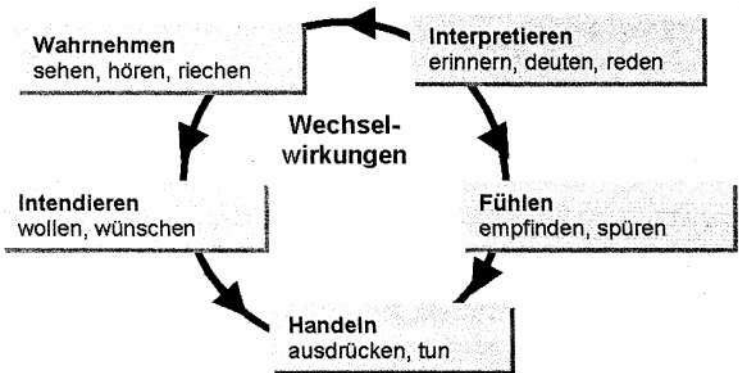


Abbildung 10: Wechselseitige Vernetzung bei Lernprozessen (vgl. Antons, 1992, S. 287 und Arnold & Siebert, 1995, S. 31)



Für die erwachsenenpädagogische Grundhaltung bedeutet dies, sich bewusst zu sein, dass Sachinhalte beispielsweise zur Stressbewältigung oder zum Thema Führung z.T. heftige Gefühle bei Teilnehmern auslösen können, oder dass diese Informationen konträr zu ihren Erfahrungen stehen können. Lernende schreiben selbst fest, was für sie subjektiv Bedeutung hat. Deshalb lassen sich Bedeutungen nicht vermitteln (vgl. Arnold, 1999, in Arnold et al., S. 37). Die persönlichen kognitiven und emotionalen Strukturen und die nicht vorhersagbaren Konstruktionen spielen in ihrer Wechselseitigkeit eine wichtige eigendynamische Rolle (vgl. Siebert, 1999, S.19 0).

- Zudem beeinflussen weitere nicht kalkulierbare Wechselwirkungen das Seminargeschehen, wie z.B. nicht vorhersehbare Diskussionsverläufe, unterschiedliche Tagesform und Stimmungslagen sowohl des Kursleiters, wie die der Teilnehmenden, vielseitige Erfahrungen aller Lernenden, die zu der Vorbereitung des Pädagogen passen oder evtl. nur z.T. passen, aber auch Elemente wie z.B. die technische Ausstattung des Seminarraumes, die Organisation der Kaffeepausen, ob die Teilnehmer im Bildungshaus übernachten oder ob alle abends nach Hause fahren, etc. haben verschiedenartige, nicht planbare Wirkungen (vgl. ebd., S. 35).

„Das zirkuläre Modell bedeutet für didaktisches Handeln keine revolutionäre Wende“ ... sie legen jedoch eine „Revision der Kursleiterrolle nahe“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 108-109). Es verdeutlicht die Komplexität des Lerngeschehens, da systemisch die selbstreferentiellen Lernprozesse wichtiger sind als einheitliche Lernresultate, was nicht „im Trend unserer produktorientierten Gesellschaft liegt“ (ebd.).

### **3.2.2.2 Hypothesisieren**

Wie in Abbildung 9 gezeigt, wird mit Hilfe von Hypothesisieren - der Hypothesenbildung - über das System (seit Palazzoli) versucht, dieses besser zu verstehen und es zur Veränderung anzuregen. Systemtheoretisch sind Hypothesen Annahmen über die Realität und beinhalten Vermutungen, Gefühle, Logik, Vernunft, Evidenz und Intuition (vgl. Borwick, in Fatzer, 1998, S. 380). Es geht nicht darum, „richtige“ Hypothesen über das System zu finden und sie sind als temporär zu betrachten (vgl. ebd.). Erforderlich ist die Bereitschaft, Hypothesen wieder loszulassen. Die Hypothesenbildung dient dazu, sich Annahmen über das System bewusst zu machen, mit dem Ziel, zunächst zu verstehen, weshalb das System so ist, wie es ist. Diese Annahmen wer-

den im weiteren Prozess immer wieder überprüft. Sie dienen einerseits dazu, Informationen über das System kognitiv zu ordnen und dadurch bedeutsame Informationen herauszufinden. Andererseits dienen vor allem Annahmen mit Neuigkeitscharakter dem System zur Anregung für neue Sichtweisen (vgl. Schlippe & Schweizer, 1999, S. 117). Weitere wichtige Funktionen des Hypothesisierens sind bewusst etwas Abstand zum System einzunehmen, den eigenen Standpunkt zu reflektieren und damit eine Basis für eine professionelle Interventionsplanung zu haben. Letztendlich entscheidet jedoch das System, welcher Weg der subjektiv richtige ist.

Die kurz beschriebenen Funktionen der Hypothesenbildung werden im Folgenden erwachsenenbildungswissenschaftlich ausgeführt. Das Hypothesisieren ist für eine systemische Erwachsenenbildungshaltung von großer Relevanz, da pädagogischem Handeln - didaktisch-methodisch und gruppenprozessgestaltend - immer Hypothesen zugrunde liegen. Das professionell Entscheidende ist, dass sich Seminarleiter das zugrundeliegende didaktische Anliegen bewusst machen (vgl. Arnold & Schübler, 1998, S. 80). Hier sind verschiedene Aspekte zu reflektieren:

- In der systemischen Erwachsenenpädagogik werden Lehrinhalte, Methodenwahl, Gruppenprozessgestaltung als beobachterabhängig und hypothesengeleitet betrachtet (vgl. Siebert, 1999, S. 39). Konstruktivistisch ausgedrückt ist für die Professionalität von Erwachsenenbildnern gefordert, sich die „Konstruktivität ihrer Lehre und diese Beobachterabhängigkeit der Wirklichkeiten“ klar zu machen (ebd., S. 40). Die bewusst gemachten Hypothesen können jedoch erst in der Interaktion mit den Teilnehmern überprüft werden. Diese gehen z.B. auf methodische Angebote ein oder auch nicht, d.h. ihre konstruierten Reaktionen dienen der Kursleitung als Orientierung für eine didaktische Theorie lebensweltbezogener Erwachsenenbildung (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 147). Die systemisch-pädagogische Grundüberlegung ist hierbei, im Seminar prozessorientiert vorzugehen, d.h. sich an der Eigendynamik des Gruppensystems zu orientieren und bereit zu sein, den vorbereiteten „didaktischen Fahrplan“ zu verlassen. „Auf die Pädagogik und Didaktik gewendet lässt sich aus solchen Überlegungen die Notwendigkeit einer neuen - evolutionären - Professionalität fordern“ (Arnold & Schübler, 1998, S. 81).
- Hypothesenbildung wird im systemischen Ansatz als zentral für Veränderungsprozesse angesehen, da sie Lernenden neue Sichtweisen ermöglichen können. Die explizierten Annahmen, z.B. zu den Deutungsmustern der Teilnehmenden, befähigen ein System „Unüber-

prüfbares" zu überprüfen (vgl. Borwick, in Fitzer, 1998, S. 381). „Durch diesen Prozess werden innere Realitäten nach außen gebracht. Dieser Prozess stellt in sich selbst ein neues Spiel für das System dar, der es befähigt, seine Fähigkeiten zur Transformation zu mobilisieren" (ebd.). In der konstruktivistisch-systemischen Erwachsenenbildung werden den Teilnehmenden Deutungsangebote gemacht, da zur erweiterten Selbstreflexion Anregungen durch die Beobachtung von außen nötig ist. Aus der Differenz von System und Umwelt kommt die neue Information hervor (vgl. Luhmann 1984, S. 25 und Luhmann in Siebert, 1999, S. 95). Dies bedeutet, dass Lernende als System nicht in der Lage sind, sich selbst umfassend zu beobachten. Sie sind deshalb auf die Beobachtung von anderen Teilnehmern oder die der Kursleitung zur Unterscheidung ihrer Sichtweisen und Deutungsmuster im Vergleich zu anderen angewiesen, um bewusstes Reflektieren in die Wege zu leiten. Dies bringt im Lernprozess „einen Unterschied, der einen Unterschied macht" (Bateson, in von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 77) und ermöglicht für den einzelnen Teilnehmer etwas Neues dazuzulernen.

- Da Lernen Erwachsener selbsttätig geschieht, ist es die Aufgabe von Professionals, Voraussetzungen, die eine Selbstorganisation der Lernprozesse ermöglicht, zu schaffen. Lernen und Transfer sind individuell, selbstgesteuert, mehrdimensional, kontext-, biografie- und situationsabhängig (vgl. Siebert, 1999, S. 40). Da Lernen und Transfer nicht lernzielorientiert vermittelt werden kann, wird das Bildungsangebot teilnehmerorientiert als eine Anregung und Unterstützung für die Selbsterschließung verstanden (vgl. Arnold, 1999, in Arnold et al., S. 26). Dies hat die erwachsenenpädagogischen Konsequenz, dass Kursleiter Deutungsangebote machen (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 91). Deutungsangebote sind hypothesengestützt und benötigen ein hohes Maß an Selbstreflexivität seitens der Seminarleitung. Um mit diesen Annahmen verantwortungsbewusst umzugehen, brauchen Erwachsenenpädagogen Fähigkeiten wie z.B. Selbstkritikfähigkeit, Anregung und Handhabung von metakommunikativer Gruppenreflexion, Reflexionskompetenz von Lernschwierigkeiten und Zielspannungslagen (vgl. Tietgens, 1999, in Arnold et al., S. 32). In einem Dialog mit sich selbst reflektiert die Seminarleitung ihre Hypothesen zu den beobachteten Gruppen- und Lernprozessen. Dies ist z.B. die Voraussetzung für ein überlegtes Feedback oder für einen Vorschlag zum Methodenwechsel. Gleichzeitig ist hier für die Erwachsenenbildungsprofessionalität situative Kompetenz in der

Lernprozessbegleitung gefordert. Professionals stellen flexibel Beziehungen zwischen ihren angeeigneten wissenschaftlichen Kenntnissen und ihrem Interpretationsrepertoire zu der konkreten, erfahrbaren Lernsituation her und richten ihr didaktisches Handeln danach aus (vgl. Tietgens, 1999, in Arnold et al., 1999, S. 179).

- Die Hypothesenbildung ist auch didaktisch bei der Veranstaltungsvorbereitung wichtig. So ist es beispielsweise sinnvoll, bereits bei der Vorbereitungsphase eines Seminars erhaltene Informationen zu dokumentieren und sich die Annahmen zum System bewusst zu machen, um sie bei der Planung zu berücksichtigen zu können.

Ein komplexes- Praxisbeispiel wird zur Verdeutlichung hier reduziert dargelegt: Die Leitung eines Teams in der ambulanten Pflege fragt ein Seminar für konstruktive Kritik- und Konfliktgespräche an. Beim näheren Nachfragen kommt u.a. heraus, dass im Team fast nie etwas Kritisches angesprochen wird, unterschiedliche Meinungen oft nicht toleriert werden, sich häufig nur wenige in Besprechungen äußern und damit viele Ideen anderer verloren gehen. In Teammeetings werde oft von einem Thema zum anderen gesprungen. Die Leitung weiß sich keinen Rat und sucht deshalb externe Hilfe. Hypothesen zum „System Team“ können hier sein, dass es die Teammitglieder aufgrund der Arbeitsstruktur schwer haben, ein Team zu sein, da jede Mitarbeiterin zu 95% ambulant unterwegs ist, d.h. die Arbeit mehr aus Einzel- und weniger aus Teamleistungen besteht. Weitere Vermutungen können sein, dass Konfliktangst und Widerstand gegenüber Kritik besteht, dass es evtl. kränkende Erfahrungen in Bezug auf Kritikäußerungen gab, dass evtl. zu wenig Lob und Anerkennung ausgesprochen wird, dass vielen evtl. das „Durcheinander“ in Besprechungen nicht bewusst ist, u.a. Hypothesen zum „System Leitung“ können sein, dass sie hilflos wirkt, dass evtl. eine idealistische nicht-hierarchische Führungsidee zugrunde liegt, dass sie Befürchtungen hegt, die Führung in die Hand zu nehmen u.a. Aufgrund dieses Hypothesisierens ist erwachsenenpädagogisch zunächst zu überlegen, ob ein Seminar als Veranstaltungsform eine hilfreiche Interventionsform sein kann. Wahrscheinlich ist es besser, zunächst einen Gesprächs- oder Arbeitskreis bzw. einen Workshop ins Auge zu fassen, in dem sich alle Teammitglieder zum Problem äußern können (vgl. Knoll, 1995, S. 69 ff), und alternativ einen Konfliktlösungs-Workshop, Teamentwicklung, Supervision, oder Füh-

rungscoaching als weitere Interventionsformen anzudenken. Für die didaktische Vorbereitung und innere Haltung der ersten Veranstaltung ist es nützlich, aus den Hypothesen das pädagogische Handeln zu planen. Aus den Annahmen zum System kann für das Vorgehen u.a. abgeleitet werden, dass es sinnvoll ist, das System Team in ihren Interaktionen genau zu beobachten, dazu ggf. achtsam Rückmeldungen zu geben, stellvertretend für Struktur in der Veranstaltung zu sorgen, die Angst, den Widerstand und die Suchprozesse der Mitarbeiter ernst zu nehmen, und deshalb vertrauensfördernde Methoden auszuwählen, mit dem Ziel, Probleme aussprechen zu können.

### **3.2.2.3 Neutralität**

Der dritte Angelpunkt der frühen Systemtheorie ist - wie in Abbildung 9 gezeigt - die Neutralität. Dies bedeutet, ein System z.B. nicht in „gut“ oder „schlecht“ oder in „effizient“ und „ineffizient“ einzuteilen und nicht einseitig für jemanden oder eine Subgruppe Partei zu ergreifen. Dies ist für die Professionalität von Erwachsenenpädagogen ebenfalls gefordert. Die Vielfalt der Erfahrungswirklichkeiten und die Pluralität der Meinungen, und nicht deren Vereinheitlichung, sind „ein Gütezeichen für Bildungsveranstaltungen“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 128). Deutungsangebote sind Hypothesen bzw. Konstruktionen, die in der systemischen Theorie nicht beanspruchen wahr oder falsch zu sein. Neues Wissen, neue Perspektiven werden von Pädagogen allparteilich angeboten, um eine Differenzierung der Teilnehmerkonstruktionen anzuregen.

Die aufgezeigten Grundprinzipien der Zirkularität, des Hypothesisierens und der Neutralität wurden unter dem Aspekt einer respektvollen *Neugierhaltung* von Cecchin 1988 differenziert (vgl. Schlippe & Schweizer, 1999, S. 121). Diese Haltung schließt vor allem daran an, dass Gewissheits- und Kausalitätsdenken illusorisch ist. Übertragen auf die Erwachsenenbildung wird dadurch nochmals stärker betont, Interesse an der Vielfalt von Deutungsmustern zu zeigen, anstatt diese zu bewerten. Der „Verführung“, „richtige“ Hypothesen finden, wird durch die Neugierhaltung verstärkt vorgebeugt. Durch Neugier können weitere Annahmen leichter kreiert werden. So geht es in der Erwachsenenbildung nicht darum, in Veranstaltungen „die richtige Lösungen“ für ein Problem zu finden, sondern davon auszugehen, dass es mehrere und vorläufige Lösungen gibt. Lernen ist damit auch eine Erweiterung von Möglichkeiten (vgl. Siebert, 1999, S. 38). Erwachsenenpädagogisches

Handeln als Angebot von Deutungsmustern möchte Sichtweisen vermehren und Perspektiven anreichern. (Tietgens, 1989, in Arnold & Siebert, 1995, S. 154). Aufgabe ist es, die Experimentier- und Risikofreude zu fördern und damit die Kreativität bei Problemlösungen vermehrt anzuregen (vgl. Neuberger, 1994, S.53). Neugier steht im Gegensatz zur sozialen Kontrolle und zur Moralpädagogik, sie impliziert die „Unwissenheit“ eines Kursleiters. Seine Fragen stellt er „unwissend“ und neugierig, d.h. sie sind nicht von eigenen Verstehenskonzepten geleitet (vgl. Schlippe & Schweizer, 1999, S. 121). Durch die Neugierhaltung der Gruppenleitung kann die Neugier der Teilnehmenden angeregt werden, denn „das höchste Ziel einer Bildungsarbeit ist es, Neugier zu wecken“ (Siebert, 1999, S. 39).

### **3.2.3 Interdisziplinäre Theorien des Konstruktivismus und deren Einflüsse auf die konstruktivistisch-systemische erwachsenenpädagogische Theoriebildung**

Konstruktivismus und Systemtheorie sind eine interdisziplinäre Wissenschaft; es handelt sich um „ein inter- und transdisziplinäres Paradigma“, eine Perspektive, die sich vor allem von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert“ (Siebert, 1999, S. 7). Als gemeinsamer Nenner kann die Aussage, „Wirklichkeit ist beobachterabhängig“, gelten (ebd.). Im Folgenden werden ausgewählte Disziplinen und weitere konstruktivistisch-systemische Grundannahmen erläutert und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung dargelegt. Da der Begriff des Konstruktivismus vielschichtig, vieldeutig und zunehmend differenzierter und unübersichtlicher wird (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, in Weinert & Mandl, 1997, S. 367 und vgl. Siebert, 1999, S. 8), wird zunächst in Abbildung 11 eine Gesamtübersicht mit den wesentlichen beeinflussenden Disziplinen gegeben, die dann beschrieben werden.

#### **3.2.3.1 Prinzip der Ganzheitlichkeit**

Eine systemtheoretische Annahme ist das Prinzip der Ganzheitlichkeit, das schon in der Antike in der Philosophie von Plato und Aristoteles gab und in der Gestaltpsychologie in den 20er Jahren wieder aufgenommen wurde (vgl. Fatzer, 1998, S. 85). Die zentrale Annahme ist, dass psychische und soziale Erscheinungen nicht als Einzelerscheinungen, sondern im Bezug zu ihrem Ganzen zu verstehen sind. So wird der menschliche Organismus als Gestalt, als ein Ganzes, das „mehr als die Summe der Teile ist“ (vgl. Völker, 1980, S. 19) betrachtet. Anstatt

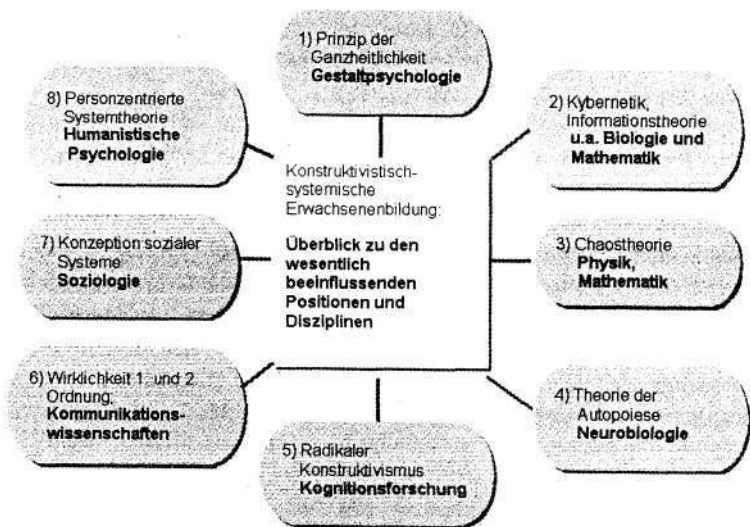


Abbildung 11: Konstruktivistisch-systemische Erwachsenenbildung: Überblick zu den wesentlich beeinflussenden Positionen und Disziplinen

Einzelteile (z.B. ein Arzt, der ein einzelnes Organ isoliert untersucht) zu betrachten, wird die Ganzheitlichkeit von Gefühl und Vernunft, von Leib und Seele betont, die an jedem psychischen Prozess und an jedem Handeln beteiligt ist (ebd., S. 20).

In der Erwachsenenbildung bedeutet dies einerseits, die Teilnehmerinnen in ihrer individuellen Gesamtheit wahr- und ernst zu nehmen. Ist z.B. das Augenmerk eines Erwachsenenpädagogen einseitig und vorwiegend auf die kognitive Inhaltsverarbeitung der Teilnehmer gerichtet, so vernachlässigt er u.a. die Lebensbezüge, die emotionalen Prozesse, handlungsorientierte Bedürfnisse der Teilnehmer und deren sozialen Kontext. Andererseits gilt es die wechselseitigen Interaktionen und die Kommunikation in der Gruppe wahrzunehmen, da die Mitglieder durch diese miteinander verbunden sind (vgl. Schneewind, in Schmidtchen, 1999, S. 30). Eine Gruppe als System verhält sich nicht als eine einfache Zusammensetzung Einzelner, von sich unabhängiger Teile, sondern als ein zusammenhängendes, untrennbares Ganzes. Deshalb ist eine Seminargruppe als eine Einheit zu betrachten, die eine Reihe von aufeinander bezogenen Teilereignissen enthält. Aus der Gestaltpsychologie ist

bekannt, dass eine Gruppe Ziele von beliebigen Anfangszuständen aus erreichen kann, die von den Absichten Einzelner abweichen (vgl. Kriz, 1999, S. 40 und vgl. Siebert, 1999, S. 11). Die Gestalttheorie hat bereits zwischen 1912 und 1935 erklärt, dass eine Gestalt, d.h. ganzheitliche Ordnungsstrukturen in seelischen und körperlichen Prozessen von Menschen, nicht von außen gelenkt werden können, sondern es ein organisches Geschehen ohne „Zwangsordnungen“ von außen gibt, wenn dieses in dynamischen Wechselbeziehungen abläuft (vgl. Kriz, 1999, S. 53). Für die Gestaltung erwachsenenpädagogischer Gruppenprozesse bedeutet dies, dass Lernziele nicht zu „verordnen“ sind, sondern Kursleiter förderliche Bedingungen für eine konstruktive Selbstorganisation zur Verfügung stellen (vgl. Siebert, 1999, S. 110). Dieser Aspekt wird unter dem Aspekt der Autopoiese ausführlicher erläutert.

### **3.2.3.2 Kybernetik**

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam die Systemtheorie als Kybernetik (griech. „der Steuermann“), als Steuerungslehre komplexer technischer Systeme zum Durchbruch (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 50). Die Kybernetik untersucht Gesetzmäßigkeiten der Informationsübertragung und -Verarbeitung als verbindende Wissenschaft sowohl bei Maschinen, Organismen und Gemeinschaften. Die Prämisse dieser Forschung war, dass komplexe Prozesse plan- und steuerbar sind, was das Mailänder Team schon früh in sein Konzept integrierte (vgl. ebd., S. 28 und 50). Das (Familien-) System wurde von außen betrachtet, es wurden Theorien über beobachtete Systeme erarbeitet, um von außen strategisch intervenieren zu können. Diese Sichtweise wird im Nachhinein als *Kybernetik 1. Ordnung* bezeichnet, da diesen Aussagen zugrunde liegt, Systeme beeinflussen zu können (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 53). So versucht eine kybernetischen Pädagogik 1. Ordnung, das günstige Zusammenwirken von Teilnehmern, Zielen, Inhalten und Dozent im Sinne einer „Belehrungsdidaktik“ zu planen (vgl. Siebert, 1999, S. 104). Ab 1980 wurden in der Systemischen Therapie Theorien über Beobachter, die ein System beobachten als *Kybernetik 2. Ordnung* entwickelt. Dabei geht es um „Landkarten“, um Fragen, wie menschliche Erkenntnis in Steuerungs- und Regelvorgänge organisiert ist (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 53). Der Beobachter, der beobachtet, wird jetzt mit berücksichtigt, denn die Prozesse, die „im Betrachter zu dem führen, was er für ‚wahr‘ hält“ sind entscheidend (Weiss & Haertel-Weiss, 1991, S. 173).

Auf die Erwachsenenbildung übertragen heißt dies, dass ein Pädago-



ge nicht inhaltlich belehrt, was „richtig“ oder „falsch“ ist, sondern, dass er Lernprozesse kompetent organisiert. Ist er ein Beobachter als Teil des Kontextes - im Sinne einer Kybernetik 2. Ordnung -, kann er die Teilnehmer unterstützen, eine neue Sicht des Problems zu gewinnen. Er beobachtet, wie die Teilnehmerinnen beobachten (Beobachtung 2. Ordnung) und gibt dazu Rückmeldungen, die anregen, bisherige Bedeutungen zu modifizieren, Bekanntes unter einer anderen Perspektive zu betrachten. Lernen kann damit als ein Prozess verstanden werden, indem bisherige „starre“ Überzeugungen zunächst als Wirklichkeitskonstruktionen und sodann als multiple Ideen erfasst werden. Durch die Metabeobachtungen können die Beobachterperspektiven der Lernenden im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ erweitert werden (vgl. Siebert, 1999, S. 104).

Zudem sind für eine professionelle Erwachsenenbildung Beiträge zur „Selbstbeobachtung des Systems Erwachsenenbildung“ notwendig (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 70). Hier ist von Professionals gefordert, sich selbst im pädagogischen Handeln zu überprüfen, sich der eigenen Grenzen bewusst zu sein und „eine vorsichtiger Haltung sich selbst, anderen und der Welt gegenüber einzunehmen“ (Siebert, 1999, S. 106).

### **3.2.3.3 Chaostheorie**

Die Frage nach der Ordnung, wie sich Teilprozesse vernetzen und wie Ordnung in einem System entsteht, ging weiter. Die Chaostheorie beispielsweise der Physik und Mathematik (vgl. Kriz, 1999, S. 15 ff) beschreibt, wie neue Ordnungen in Prozessen „wie von selbst“ entstehen: „Systeme können unter bestimmten Randbedingungen durchaus aus sich heraus, ‚selbstorganisiert‘, neue Strukturen entwickeln, sich verändern und nicht nur einmal gefundene Strukturen stabilisieren“ (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 51). Die Dynamik von Chaos und Selbstorganisation entdeckte Haken erstmals beim Laserstrahl: In offenen Systemen entstehen spontan geordnete Strukturen. Der deutsche Physiker Haken gründete ein interdisziplinäres Forschungsgebiet, das er *Synergetik* nannte (vgl. Haken, 1988, in ebd., S. 65). Er beobachtete, wie sich auf verschiedenen Systemebenen neue Strukturen und Regelmäßigkeiten bilden, was als Emergenz bezeichnet wird, und wie sich diese Regelmäßigkeiten verändern, was als *Phasenübergang* benannt ist. Werden die Randbedingungen durch *Energiezufuhr* verändert, kommt es zum Umschlag in einen anderen Systemzustand (vgl. ebd.). In der Mathematik und Physik war die begrenzte Wirkung von Eingriffen und die Nichterzeugbarkeit von Ordnung von außen wis-

senschaftlich früher diskutiert und erforscht als in der Pädagogik oder Psychologie (vgl. Kriz, 1999, S. 13-21).

Die Übertragung der chaostheoretischen Erkenntnisse auf eine konstruktivistisch-systemische Erwachsenenbildung verdeutlicht wiederum, dass pädagogische Absichten nicht nach einer linearen Kausalität wirken, und Teilnehmende nur sehr bedingt von Pädagoginnen gesteuert werden können. In einem Seminar können durch eine angeregte Diskussion (Energiezufuhr) einzelne Teilnehmer der Gruppe (System bzw. Subsysteme) neue nicht planbare kognitive Netzwerke (Phasenübergang und Emergenz) knüpfen (vgl. Siebert, 1999, S. 83). Lernen bedeutet somit, dass durch pädagogische Anregungen Auto-Reproduktionen geschehen, die zu selbsterzeugten Emergenzen führen können, also zu qualitativ anderen Entwicklungsniveaus. Dieser neue qualitative Zustand wird als „Attraktor“, bezeichnet, wodurch ein neues Muster, neue Ordnung, neue Struktur entsteht (vgl. Kriz, 1999, S. 159). Pädagogisch ausgedrückt werden Gedächtnisinhalte umstrukturiert, neu geordnet, kognitive Schemata werden so differenziert und zu einem vollständigeren Bild komplettiert (vgl. ebd., S. 40 und vgl. Siebert, 1999, S. 83-84). Durch die Auseinandersetzung mit Seminarinhalten und Sichtweisen anderer Teilnehmerinnen, durch die Anregung mit verschiedenen Methoden können „wie von selbst“ neue, sich von früheren unterscheidende Bedeutungsinhalte verliehen werden. Diese *Emergenz der Kognition - als ein psychisches System* - entsteht als plötzliche Erkenntnis individuell und wird oft nicht kommuniziert (vgl. Siebert, 1999, S. 84-85). So werden z.B. Erkenntnisse aus dem Seminar in Schlussrunden ausgesprochen und die Seminarleitung hat die intensive Auseinandersetzung im Lernprozess nicht mit erlebt. Zentraler Gedanke ist, dass das neue Muster nicht geradlinig entsteht - im Sinne einer linearen pädagogischen Informationsvermittlung von A nach B -, sondern einer subjektiven Logik folgt (vgl. ebd., S. 85-86). Ein Interviewbeispiel aus der untersuchten Weiterbildung soll an dieser Stelle den Transformationsprozess verdeutlichen. Die Teilnehmerin schildert ihren Aneignungsprozess in Bezug auf die personenzentrierte Theorie und Praxis:

„Ich wusste gar nicht, wie ich das hätte machen sollen. Ich habe das Gefühl gehabt, es ist irgendwie so passiert... das ist so Stück für Stück in mein Leben eingeschlichen (*schmunzelt mit Freude in der Sprechart*) und plötzlich war's so da: Der Rogers -, das ganze Lebenskonzept ist immer mehr soo übergeschwappt. Zuerst war es so ..., ja, wie eine

Schüssel, die vor mir stand, - da konnte ich sie noch ganz gut anschauen und irgendwann saß ich d'rin in der Schüssel ... ja, so könnte ich das am besten darstellen" (Interaktion 1.60).

Die angeregte Diskussion kann auch die *Emergenz der Kommunikation - als soziales System* -, das Gruppenklima positiv oder negativ verändern. In der Gruppe werden Fragen aufgeworfen und Aspekte thematisiert, die inhaltlich nicht geplant waren. Durch Verknüpfungen der kognitiven Netzwerke unterschiedlicher Teilnehmer kann sich Emergenz auch im sozialen System in der Gruppe generieren (vgl. ebd., S. 86). Ein Team oder eine Seminargruppe „ist in seiner Qualität und Leistungsfähigkeit mehr als die Summe seiner Mitglieder. Es hat die Fähigkeit zur Synergie, einer kollektiven Dynamik, die gezielt aufgebaut und nutzbar gemacht werden kann" (Francis & Young, 1992, S. 8). In der konstruktivistisch-systemischen Erwachsenenpädagogik wird davon ausgegangen, dass in Seminaren Prozesse „unordentlich", verlaufen, d.h. insbesondere zu Beginn ist nicht kalkulierbar, wie sich eine Gruppe „ordnen" wird. Die chaotische Unordnung bekommt Struktur, wenn die Teilnehmer Kontakt aufnehmen, Subgruppen bilden, Ziele definieren. Synergieeffekte entwickeln sich. „Diese aufgabenorientierte Selbstorganisation kann durch „Ordnungsparameter" unterstützt werden" (Siebert, 1999, S. 111). „Ordner" sind z.B. Vereinbarungen über Kommunikationsstile und Umgangsformen (ebd.).

### **3.23.4 Theorie der Autopoiese**

Die Chaostheorie ähnelt den Forschungsergebnissen der Theorie der Autopoiese (griech. Selbsterhaltung, Selbstorganisation), welche die Mitglieder der chilenischen Santiago-Schule, vor allem die Biologen Maturana und Varela, entwickelten und die wichtigsten Grundeinsichten systemischen Denkens bestätigten (vgl. Fatzer, 1998, S. 87). In der Zellforschung haben sie Anfang der 70er Jahre lebende Zellen als ein Netzwerk chemischer Reaktionen beschrieben und festgestellt, dass Zellteilung nicht von außen geschieht, sondern, dass durch diese Reaktionen sich Teile autopoietisch erzeugen (vgl. Kriz, 1999, S. 83). „Sie reproduzieren die Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe der Elemente, aus denen sie bestehen" (von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 68). In der weiteren Ausdifferenzierung der Systemtheorie verschob sich durch die Integration dieser Forschungsergebnisse der Fokus „mehr und mehr auf die innere, autonome Selbstorganisationslogik

lebender Systeme, auf ihre Operationale Geschlossenheit und damit auch auf die Grenzen externer Einflussnahme" (vgl. ebd., S. 51).

Die Kernthesen der biologischen Systemtheorie überträgt Siebert folgendermaßen auf eine konstruktivistische Erwachsenenbildung: Autopoietische Systeme sind strukturell determiniert, d.h. vorhandene Strukturen legen Grenzen der Veränderung fest. So sind Lernen und Denken durch die vorhandenen emotionalen und kognitiven Strukturen bestimmt (vgl. Siebert, 1999, S. 201). Beim Lernen wird interpretativ selektiert: „Gelernt wird nur, was a) relevant ist, b) neu und c) anschlussfähig ist; diese Entscheidung trifft jeder einzelne“, da die Konstruktion von Wirklichkeit maßgeblich von der Lebensgeschichte beeinflusst wird (Siebert, in Brödel, 1997, S. 296-297). Jeder Lernende verfügt über

- einen biografisch geprägten, ganzheitlichen Relevanzdetektor (vgl. ebd., 1999, S. 125), nach dem er für sich Wichtiges von Unwichtigem unterscheidet,
- einen Neuigkeitsdetektor (vgl. ebd.), nach dem er Neues auswählt,
- einen Wiedererkennungsdetektor nach dem er an vorhandenes Wissen und an Erfahrungen anschließt. Beim Anschlusslernen werden vorhandene Wissensnetze und Erfahrungen verglichen, sie wollen bestätigt sein, (vgl. ebd. S. 21) und dahingehend überprüft, ob sie in die vorhandenen Strukturen passen. „Der Wiedererkennungsdetektor macht Erfahrungen nutzbar“ (ebd., S. 125). Autopoietische Systeme haben keinen anderen Zweck als sich selbst zu reproduzieren, d.h. die Selbstorganisation lebender Systeme dient dem Überleben und der Fortpflanzung (ebd., S. 197). In Lern- und Transferprozessen können tiefgreifende Korrekturen verunsichern und werden oft abgewehrt. „Sie destabilisieren unser psycho-hygienisches Gleichgewicht“, deshalb ist Lernen im Sinne von Anschlusslernen zunächst ein Bestätigungslernen“ (ebd., S. 22 und 21).

Autopoietische Systeme sind operational geschlossen, d.h. Lernprozesse lassen sich nur bedingt von außen steuern und organisieren. Mit Bezugnahme auf Maturana besteht die Grundannahme, dass Lernen als Verstörung und Anregung geschieht. Pädagogische Interventionen sind damit als fremde Eingriffe in das System - als Störungen - zu verstehen, auf die das System mit eigenen Gesetzmäßigkeiten reagiert. Lernende Systeme können durch Gruppenleiter bzw. andere Teilnehmende nur dann „verstört“ werden, wenn es für Lernende relevant ist. Insofern hängen Anschlusslernen und Lernen durch Anregung eng zusammen. Diese "Störungen" durch die Umwelt - systemtheoretisch als

Perturbation bezeichnet - determinieren das selbstorganisierte System nicht, sondern lösen Veränderungen im System aus (vgl. ebd., S. 200). Zu betonen, ist, dass „eine Perturbation nicht ein äußeres Ereignis ist, sondern eine wahrgenommene Störung“ (Maturana & Varela, 1987, in Siebert, in Brödel, 1997, S. 290).

Im Grunde gibt es nur ein System - die Welt. Wird in dieser Kategorie gedacht, wird das Denken zu komplex, deshalb brauchen Systeme eine Differenz zur Umwelt. Mit Hilfe der Unterscheidungen und Bestimmungen von Grenzen können wir beispielsweise sagen, „das bin ich und das ist ein Teilnehmer, der in der Firma X arbeitet“. Die Unterscheidungen geben einerseits Sicherheit in Bezug auf Selbst- und Weltbilder, andererseits brauchen wir zur Weiterentwicklung Anregungen von außen durch die Auseinandersetzung mit Differenzwahrnehmungen (vgl. Siebert, 1999, S. 94). „Die Differenzen sind gleichsam die Hefe in Lehr-Lernprozessen, sie provozieren, fordern zum Nachdenken und zur Überprüfung der eigenen Position heraus“ (ibd., S. 95). Die Aufgabe der Seminarleitung ist hier, zu beobachten und anzusprechen, welche Differenzwahrnehmungen für die Teilnehmenden interessant und relevant sind und so zur erweiterten Reflektion anzuregen (vgl. ebd.). Lernen in der Erwachsenenbildung ist damit eine „konstruktive, progressive Verarbeitung einer Perturbation“, und konstruktivistisch-systemische Pädagogik ist damit ein Angebot an die Teilnehmerinnen, ihre Wirklichkeitskonstruktionen mit anderen auszutauschen, über sie nachzudenken und sie mit anderen zu vergleichen (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 115 und S. 118). Durch die Differenzwahrnehmung entsteht Information und Lernen. Auf diese Weise bestätigen sie ihr Wissen, erwerben neues Wissen, differenzieren ihre Sichtweisen und nehmen Anregungen zur weiteren Auseinandersetzung mit.

Da Lernprozesse als eine autopoietische, rekursive Aktivität angesehen werden - Emergenz der Kognition bestätigt, dass Lernen prinzipiell selbstgesteuert ist (Siebert, 1999, S. 86) -, ist es eine didaktische Konsequenz „in organisierten Lernsituationen dieser Eigenaktivität möglichst viel Raum“ zu geben (ibd., S. 21). Systemische Erwachsenenpädagogen ermöglichen somit Prozesse der selbständigen Wissenserschließung (vgl. Arnold, 1993, in ebd.).

Die neurophysiologischen Ergebnisse der *Gehirnforschung* scheinen die Selbstorganisation zu bestätigen. Nach Roth funktioniert das Nervensystem als operational geschlossenes, selbstreferentielles System. Prozesse des Erkennens geschehen durch eine Interaktion des Nervensystems mit sich selbst (Fehringer, in Korunka, 1997, S. 152). „Unser

Gehirn vergleicht alles Neue mit Bekanntem, es enthält spezielle Detektoren, die den Neuigkeitsgrad und die Relevanz testen" (Siebert, 1999, S. 26-27). Die Erkenntnisse der Gehirnforschung sind für Lerntransferprozesse relevant, da sie die biografie- und erfahrungsorientierten Konzeptionen der Erwachsenenbildung bestätigen (vgl. ebd., S. 27). Erwachsene haben verschiedene Arten einer Vorstruktur, die sich durch vorausgegangene Erfahrungen entwickelt haben, und sie bringen die Ergebnisse des Sozialisationsprozesses mit in ein Seminar (vgl. Brocher, 1982, S. 18 und 24).

Eine konstruktivistisch-systemische Kernfrage ist, wie sich zwei bzw. mehrere Operationen geschlossene Lebewesen austauschen können, wie sich Seminarleitung und Teilnehmende verständigen können (vgl. Siebert, 1999, S. 107). Das *Konzept der Koevolution* ist die Antwort: Lebende Systeme können sich „strukturell koppeln“ und gemeinsam „driften“ (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 70). Haben sich zwei oder mehrere operationeil geschlossene Systeme so organisiert, dass ihre Interaktionen einen rekursiven Charakter erlangt haben, dann sind sie strukturell gekoppelt. Rekursiv heißt, dass sich die jeweiligen Einheiten wechselseitig so verstören, dass die Verstörungen jeweils gut zueinander passen. Dann driften die beiden Systeme gemeinsam (vgl. ebd.). Anders ausgedrückt meint das Prinzip der strukturellen Koppelung, dass in einem Seminar ein Zustand erreicht ist, in dem Kommunikation möglich ist und damit ein anregendes Lernklima geschaffen ist. Die Teilnehmer nehmen miteinander Verbindung auf, es entstehen Wechselbeziehungen, sie formulieren ihre Erwartungen, entwickeln zusammen gemeinsame Regeln. Das Bildungsangebot und der Austausch der Teilnehmenden unter sich löst Perturbation, Irritation aus. Bisherige Erfahrungen, Bedeutungen, Wissensnetze geraten in Bewegung. Ein Transformationsprozess kommt in Gang. Kösel (in Siebert, 1999, S. 91) spricht von didaktischen Driftzonen: Sie sind als didaktische Felder zu verstehen, in denen Teilnehmerinnen mit anderen produktiv kommunizieren können. Die Driftzone ist der Rahmen, in dem die Gruppenmitglieder „lernen und verstehen, in dem Neues ‚anschlussfähig‘ und in kognitive Systeme integrierbar ist“, weil sie sich durch viele Ähnlichkeiten kognitiv und emotional wohlfühlen (ebd., S. 198 und S. 91). Die Themen sind für alle interessant, die Lern- und Denkstile, die Vorkenntnisse, die emotionale Betroffenheit, die kulturellen Deutungsmuster und die Lerngewohnheiten sind ähnlich (vgl. ebd., S. 91-92). Lernprozesse sind also selbstreferentiell, d.h. was neu oder interessant ist - durch den Vergleich mit den „fremdreferentiellen Angeboten“ -, wird

im Verhältnis zu vorhandenem Wissen und zu Deutungsmustern gesehen (vgl. ebd., S. 201). Wie die Abbildung 12 verdeutlicht, geschieht Lernen systemtheoretisch durch die strukturelle Koppelung von selbst- und fremdreferentiellen Vorgängen - durch Differenzwahrnehmungen - in einem didaktischen Feld. Damit stellt Lernen „die »Strukturkoppelung‘, die Passung zwischen Mensch und Milieu sicher“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 85).



Abbildung 12: Strukturelle Koppelung von Selbst- und Fremdreferenzen in einem didaktischen Feld

Die strukturelle Koppelung ist für eine (Seminar-)Gruppe wichtig und sogar überlebensnotwendig, da die Koevolution die Chance ist, sich in einer Verständigungsgemeinschaft mit anderen zu entwickeln, wobei die gemeinsame Sprache eine wesentliche Voraussetzung für solche Koppelungen ist (vgl. Siebert, 1999, S. 108). Daraus folgernd lässt sich sagen, dass Lernprozesse störanfälliger sind, wenn die Driftzonencharakteristika große Unterschiede aufzeigen und die strukturelle Koppelung - verstanden als „Verständigungsgemeinschaft“ (ebd., S 92) - fehlt bzw. nur zum Teil vorhanden ist.

In Bezug auf Transfererfolge und auch Transferschwierigkeiten wird dieser beschriebene Prozess noch komplexer, was im Folgenden mit einem Beispiel erläutert wird:

Die Direktion einer psychiatrischen Klinik hat eine Konzeption für die Einführung qualitätssichernder Maßnahmen erstellt und leitende Mitarbeiterinnen als Qualitätsbeauftragte ausgewählt. Diese sollen für die Umsetzung der Qualitätssicherung ein mehrtägliches Training mit einem Follow-up zur Moderation von Projekten und Qualitätszirkelarbeit absolvieren. In diesem Training erleben die Teilnehmerinnen einen regen Austausch, da sie durch viele Ähnlichkeiten gut miteinander strukturell gekoppelt sind und gemeinsam driften. Als Personen erweitern sie, je nach ihren Deutungsmustern unterschiedlich, ihr Verständnis und ihr

Handeln in Bezug auf die Moderation von Arbeitsgruppen in der Qualitätssicherung. Können die erworbenen Kompetenzen in der Klinik erfolgreich angewandt werden, dann hat das Seminar die Klinik als „Fremdsystem“ mit beeinflusst. Stossen die Teilnehmer bei der Arbeit auf Widerstände, z.B. sind die Klinikmitarbeiterinnen in einer Arbeitsgruppe bisher nicht gewohnt gewesen, dass Besprechungen mit dem Einsatz von Moderationsmethoden strukturiert ablaufen, kann es zunächst Transferprobleme in Bezug auf das Fremdsystem Klinik geben, was wiederum den Mitarbeiter, der das Seminar besuchte, beeinflussen kann. Einfach ausgedrückt: Es gibt „Lernprojekte“, in denen Teilnehmer etwas für sich selbst lernen, sich verändern - oder auch nicht - und sich dadurch das „Fremdsystem“ ebenfalls verändert bzw. unverändert bleibt.

Die Übernahme der Theorie der Autopoiesis in die Systemische Therapie und damit auch in die Erwachsenenbildung und die Übertragung einer biologischen Theorie auf den Menschen wurden vielfach kritisiert und angezweifelt (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 70 und Arnold & Siebert, 1995, S. 81). Trotzdem hat sie einen wichtigen Beitrag zu einer kooperativeren Vorgehensweise gestiftet, da sie wegführte vom pädagogisch-technologischen Machbarkeitsoptimismus und hin zu einer Unterstützung der Selbstorganisation (vgl. Siebert, 1999, S. 15). ErwachsenenpädagogInnen können letztlich nur "über die Welt verfügen, die sie mit anderen zusammen hervorbringen" (Arnold & Siebert, 1995, S. 88). Für die didaktische Theorie konstruktivistischen Erwachsenenlernens bedeutet dies, sich von dem erwähnten „Lehrlernkurzschluss zu lösen“ und Erwachsenenlernen nach dem Modell der Revolutionären Selbstorganisation zu verstehen (ebd. S. 90 und 92). Das Konzept der Koevolution verdeutlicht die Förderung gemeinsamer Verständigung durch Lernprozesse. Dies dient letztendlich dem Überleben. Damit haben Erwachsenen- und Weiterbildung eine neue evolutionäre Funktion: „Sie dienen nicht mehr der kulturellen Integration und Stabilisierung oder der sozialen Selektion, sondern spielen selbst einen aktiven Part im Evolutionsprozess“ (Arnold & Siebert, 1995, S. 83).

Die Autopoiese-Konzeption liefert weiterhin Aussagen zur Erkenntnisgewinnung über das Leben und die Wahrnehmung: „Leben wird als eine Form von *Erkennen* angesehen ..., die Welt wird durch unsere Wahrnehmung ‚erschaffen‘, besser: Die Welt ist ohne unsere Wahrneh-



mung so, wie sie ist, nicht denkbar" (von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 52). Nach Maturana beruht jede Wahrnehmung auf Konstruktion und Interpretation, weshalb Wirklichkeit immer kognitiv konstruierte Wirklichkeit ist (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, in Weinert & Mandl, 1997, S. 368). Diese Aussagen ähneln der philosophischen Erkenntnistheorie des Radikalen Konstruktivismus, zu denen vor allem Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster gehören und die im Folgenden ausgeführt wird.

### **3.23.5 Radikaler Konstruktivismus**

Ausgehend von der Überzeugung einer radikalen Pluralität, ist die zentrale Aussage, dass Erkenntnis relativ ist, d.h. nie objektiv sein kann, dass Wirklichkeit weitgehend vom Menschen selbst konstruiert wird. Die Wirklichkeit wird durch einen selbstreferentiellen Prozess des erkennenden Systems „erfunden“ (vgl. Fehringer, in Koninka, 1997, S. 152). Erkenntnistheoretische Auffassungen werden radikalisiert, da nicht nur Lebenswelten konstruierte Wirklichkeiten sind, sondern auch wissenschaftliche Erkenntnis Konstruktionen sind. Aussagen zur Wirklichkeit sind durch den Beobachter bestimmt, und diese Wahrnehmungen dienen dem Überleben. Die Vertreter des Radikalen Konstruktivismus griffen die neurobiologischen Forschungen auf. Maturana und Varela formulierten den biologischen Begriff der *Viabilität*; sie gebrauchten diesen im Sinne der biologischen Überlebensdienlichkeit (vgl. Siebert, 1999, S. 46). Nach Varela dient das Gehirn - im Prozess der viablen Geschichte von Lebewesen - dazu, kontinuierlich Welten hervorzubringen (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 103). Ernst von Glasersfeld „verwendet Viabilität als Schlüsselkategorie“ (ebd.). Wissen, Wahrnehmung, Erkenntnis ist dann viabel, wenn es zu einer Person „passt“ (vgl. ebd.). Auf Lernveranstaltungen bezogen, überprüfen Erwachsene, ob Seminarerfahrungen und angebotene Inhalte für sie viabel sind, d.h., sie eruieren, ob es für sie hilfreich und brauchbar ist z.B. bezüglich einer Problemlösung (vgl. ebd., S. 163-164 und vgl. Siebert 1997, S. 290-291). Lerninhalte werden danach subjektiv für ihre „Dienlichkeit“ und Funktionalität bewertet. Die Viabilität gibt häufig Anstoß zum Lernen: Wenn vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen nicht mehr viabel sind, wird Weiterlernen erforderlich (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 104).

Erwachsenenbildung wird nach Schöffner durch die Rezeption des Konstruktivismus als eine „Intervention (soziale Einflussnahme) auf Transformationsprozesse zwischen getrennten Sinndomänen konzipierbar, sie ermöglicht Verschränkungen zwischen dem Lehrverhalten ein-

erseits und systemrelativen Aneignungsprozessen" (Schäffner in Arnold et. al., 1999, S. 23). Voraussetzung hierfür ist nach Schäffner ein Professional, der „Sensibilität für Fremdheit" zeigt (ebd.). D.h. ein Erwachsenenpädagoge ist kompetent, Deutungen der Teilnehmenden zu relativieren, kognitive Anschlussmöglichkeiten zu identifizieren und ermöglicht damit, dass diese viable, lebensstaugliche Deutungsmuster entwickeln können (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 145).

Für die traditionelle Pädagogik sind diese Aussagen eine Ernüchterung, da es ein Abschied von der Bildungsidee der Aufklärung, von moralpädagogischen Wahrheitsansprüchen, vom „Durchziehen" geplanter Seminarinhalte bedeutet, denn „Wissen wird nicht 'transportiert', sondern individuell erzeugt" (Siebert, 1999, S. 112) und „Lernen ist die Vermehrung der Möglichkeiten" (von Foerster, in ebd., S. 81). Das ethische Selbstverständnis einer konstruktivistisch-systemischen Erwachsenenbildung ist mit der humanistischen Bildungstheorie nach Siebert vereinbar, denn „Bildung ist möglich, aber nur als Selbstbildung, Aufklärung ist möglich, aber nur als Selbstaufklärung. So gesehen verabschiedet sich der Konstruktivismus nicht von der Idee der Aufklärung, wohl aber von den Überlegenheitsansprüchen der selbsternannten Aufklärer" (ebd., S. 45).

Wie bis hierher dargestellt, hat die konstruktivistisch-systemische Diskussion interdisziplinäre Beiträge aus der Psychotherapie, aus den Neurowissenschaften und der Erkenntnistheorie. Nach Gerstenmaier & Mandl fungieren sie auch als Paradigma in der Soziologie, Kognitionswissenschaft und Psychologie als „*neuer*" *Konstruktivismus* (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, in Weinert & Mandl, 1997, S. 368). Dieser ist für Lern- und Transferprozesse relevanter als der radikale Konstruktivismus (vgl. ebd.). Der radikale Konstruktivismus und die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse sind zwar aufschlussreich für eine Theoriebildung des Erwachsenenlernens und für die didaktischen Konsequenzen, sie können jedoch nicht uneingeschränkt übernommen werden. Auch Siebert zieht für die lernpsychologische Sichtweise einen „*moderaten*" *Konstruktivismus* vor (Siebert, 1999, S. 14). Der radikale Konstruktivismus ist vielfach kritisiert worden, da er nach Reich den Beziehungsaspekt und die „Interaktion bei der Konstruktion der Wirklichkeit" vernachlässigt (Reich, in Siebert, 1999, S. 11). Die Konstruktionen der subjektiven Wirklichkeiten brauchen Lebenswelten, Kultur und soziale Verhältnisse, deshalb handelt es sich immer um einen *sozialen Konstruktivismus* (vgl. ebd.). Ken Gergen, ein amerikanischer Sozialpsychologe, gilt als Hauptvertreter des sozialen Konstruktivismus. Er geht

explizit von der Bezogenheit, von der Koordination der Personen untereinander aus, wobei der Sprache eine besondere Bedeutung beigemessen wird, die Individualität jedoch eher als ein Nebenprodukt angesehen wird (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 78). „Konversation, der Dialog wird als das gesehen, wo 'Wirklichkeit' entsteht" (ebd., S. 79). Da der Mensch in vielfältigen Kontexten eingebunden ist, „kann auch das Selbst nicht mehr ein individuelles Konstrukt sein, sondern vielmehr Ausdruck von Beziehung und Bezogenheit" (ebd., S. 80).

### **3.2.3.6 Konstruktivistische Kommunikationswissenschaften**

Eine weitere theoriebildende Einflussgröße ist die konstruktivistische Kommunikationswissenschaft, die Theorie der Übertragung von Informationen. Hier ist vor allem Paul Watzlawick zu nennen: Er u.a. haben den Konstruktivismus Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht. Watzlawick unterscheidet innerhalb der Kommunikation die *Wirklichkeit erster Ordnung von der Wirklichkeit zweiter Ordnung*: Wenn Wirklichkeitsaspekte konsensfähig sind, d.h. sie sind verifizierbar und wiederholbar, dann wird von Wirklichkeit erster Ordnung gesprochen (vgl. Watzlawick, 1984, S. 143). Beispielsweise könnten alle Teilnehmerinnen in einem Seminar Konsens haben, dass es nach unserer mitteleuropäischen Zeitrechnung zwölf Uhr ist. Es ist jedoch noch nichts darüber ausgesagt, was es für die einzelnen bedeutet. Den einen Teilnehmer kann die Zeit langwierig, dem anderen kurzweilig vorkommen; die einen möchten am liebsten gleich in die Mittagspause, andere wollen sie erst später. Dieses Zeitempfinden ist subjektiv. „*Im Bereich dieser Wirklichkeiten zweiter Ordnung* ist es also absurd, darüber zu streiten, was „wirklich" wirklich ist" (ebd.). Wir gehen oft davon aus, dass unsere Wirklichkeiten für Andere genauso wahr sind; das führt zu Missverständnissen in der Kommunikation. Um beispielsweise in einer angeregten Diskussion Missverstehen zu klären, kann es unterstützend sein, metakommunikativ auf die Wirklichkeiten erster und zweiter Ordnung hinzuweisen.

Auch Watzlawick bezieht sich auf die Erkenntnistheorie Maturanas. Dabei ist wesentlich, „dass Wahrnehmung, Denken und Erkenntnis nicht auf inneren Abbildungen einer äußeren Realität aufbauen, sondern Konstruktionen des Gehirns sind" (Fehringer, in Korunka, 1997, S. 152). Diese kommunikationstheoretische Sicht verdeutlicht wiederum, dass ein Merkmal erwachsenenpädagogischer Deutungsarbeit verantwortungsbewusster „Umgang mit dem Fremdsein" ist (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 165).

Auch kommunikationstheoretisch gibt es kein „richtig“ und „falsch“, sondern eine Pluralität von Wirklichkeitskonstruktionen, die von Differenz und vielfältigen Beobachterperspektiven gekennzeichnet ist. Was bezogen auf Watzlawick bleibt, ist eine radikale Pluralität (Arnold & Siebert, 1995, S. 15). In einem Seminar findet kein Lernen statt, wenn (inhaltlich) versucht wird zu klären, wie wirklich Deutungsmuster sind. Eine so verstandene Pädagogik geht davon aus, dass Wissen in konkreten Situationen aus der persönlichen Erfahrung der Teilnehmer heraus konstruiert wird und braucht daher „Vermittlungsformen des Risikos“. Hier stehen nicht mehr die Inhalte im Vordergrund, sondern erwachsenpädagogisches Handeln ermöglicht viable Deutungen für die Teilnehmer (vgl. ebd., S. 148).

Watzlawick sensibilisiert ebenfalls für die Dysfunktionalität von Ursachen-Wirkung-Denkstrukturen. „Es gibt keine ‚sichere‘ Beziehung zwischen Ursachen und Wirkung, sondern nur Grade der (probabilistischen) Wahrscheinlichkeit“ (Watzlawick, 1991, S. 61). In der traditionellen Lehrvermittlung wird davon ausgegangen, dass Wirkung auf Ursache folgt. Ein Seminarleiter bereitet sich beispielsweise gut für eine Veranstaltung vor. Er überlegt sich Fragestellungen, wie die Teilnehmenden in einen Erfahrungsaustausch einsteigen können. Er überlegt sich also, *was er warum tut* und das gibt ihm Sicherheit. Er ist irritiert, empfindet Versagensängste und gerät innerlich ins Chaos, weil die Aufgabenstellung keinen Anklang in der Gruppe findet (Wirkung), und er in seiner Vorbereitung nicht damit gerechnet hat (Ursache). „Wo und wenn das Ursachendenken nicht (oder nicht mehr) passt, scheint das Chaos auszubrechen. Da, wie Nietzsche es einmal gesagt haben soll, der Mensch fast jedes Was erträgt, solange er ein Warum hat, sind wir unablässig mit der Fabrikation eines hieb- und stichfesten Warum beschäftigt. Schlägt *diese* Fabrikation dagegen fehl, so stürzen wir unter Umständen kopfüber ins Grauen, in den Wahnsinn, ins Erleben des Nichts“ (ebd., S. 62). So ist es eine erwachsenpädagogische Kompetenz das natürliche, nicht planbare Chaos „auszuhalten“ und damit konstruktiv umzugehen.

### **3.2.3.7 Konzeption sozialer Systeme**

Der Soziologe Luhmann untersuchte in der Konzeption sozialer Systeme, inwieweit die biologische Theorie für die Erklärung sozialer Phänomene passt (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 70). Er teilt soziale - daher auch pädagogische - Systeme in drei Systemkomplexe auf: Er unterscheidet das System der Kommunikation (Gesellschaft)

vom System Leben (alle biologischen Vorgänge) und vom System Bewusstsein (alle intrapsychischen und kognitiven Vorgänge). Diese drei Systeme operieren unabhängig voneinander (vgl. ebd., S. 71). „Kommunikationen lassen sich nur durch Kommunikationen reproduzieren; bewusste Gedanken nur durch bewusste Gedanken; und das Leben lebt sein Leben, ohne dass ihm Bewusstheit oder Kommunikation hinzugefügt werden könnte. Die im geschlossenen Netzwerk reproduzierten Elementareinheiten sind anschlussfähig nur an Elementareinheiten des gleichen Netzwerkes" (Luhmann, 1988, S. 48). Dies bedeutet z.B. dass in einer Unterhaltung weniger gesagt wird, als das, was in den Personen alles innerlich vorgeht. Hier wird der Zusammenhang zur ausgeführten strukturellen Koppelung als Voraussetzung für Kommunikation wiederum deutlich: Die drei Systeme sind eng miteinander verbunden - strukturell gekoppelt, d.h. sie regen sich gegenseitig an -, es gibt aber „nie eine problemlose Deckung", d.h. sie können sich nicht zielgerichtet beeinflussen (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 72-73). Bezogen auf Erwachsenenlernen bedeutet Luhmanns Aufteilung sozialer Systeme, dass Lernende z.B. nicht ihre Deutungsmuster sprechen lassen können, sondern dass sie über Deutungsmuster kommunizieren können, dass sich die Teilnehmerinnen einander prinzipiell nicht verstehen können, da sie „nicht direkt gegenseitig in ihre Gefühle oder Gedanken hineinsehen, sondern nur indem die Kommunikation ihr eigenes psychisches System anregt und in Bewegung bringt" (ebd.). Verständigung und damit auch das Lernen ist also nur durch aktiv beteiligte Kommunikation, die intersubjektiv betrachtet wird, möglich. Luhmann betont Selektionsvorgänge: Menschen reduzieren die komplexen Geschehnisse z.B. beim Lernen, indem sie das gezielt herausgreifen, was zu ihren Sinnkonstruktionsmustern, zu ihrer Persönlichkeit und Lebensstil passt (vgl. ebd., S. 73). Auch von dieser soziologischen Sicht sind Erwachsenenpädagogen angehalten, dass sie Deutungsmuster nur vorsichtig erkunden können, sie jedoch nie vollständig erschließen können.

Luhmanns Konzeption der relativen Autonomie von sozialem, psychischem und biologischem System wird kritisiert, da das Subjekt in autopoietische Teile zergliedert wird (vgl. ebd., S. 71ff). Es ermuntert zur Skepsis, ob seine Theorie für das praktische Handeln nützlich sein kann, da die Übergänge zu den verschiedenen Systemkomplexen reduziert werden (vgl. Kriz, 1999, S. 111 und S. 114).

### 3.2.3.8 Personzentrierte Systemtheorie

Siebert bezieht sich in seinen Ausführungen zum pädagogischen Konstruktivismus nicht auf die personzentrierte Systemtheorie. Sie ist jedoch für die Erklärung von Lern- und Transferprozessen von Bedeutung. In der personzentrierten Systemtheorie „führt Kriz die von Luhmann sozusagen aus der Theorie hinausgeworfene Person wieder ein“ und thematisiert explizit seelische und körperliche Aspekte der Kommunikation (von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 74). Der Personzentrierte Ansatz von Rogers ist eine ausgesprochen systemische Konzeption, die die Feldtheorie und die Systemkonzeption der Gestaltpsychologie aufgegriffen hat (vgl. Kriz, 1999, S. 95). Sie sind alle dynamische Theorien, d.h. alle Bereiche organischen Geschehens stehen in einen dynamischen Zusammenhang und es gibt es keine unabhängig voneinander ablaufende Prozesse (vgl. ebd., S. 138). In der Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen beschreibt Rogers Erfahrungen und Forschungen, um das Selbst zu beschreiben und stellt fest, dass das Selbst nicht allein durch schrittweises Lernen geprägt ist, sondern eine dynamische Konfiguration ist. Es ist „deutlich eine Gestalt, ... in der die *Veränderung eines unbedeutenden Aspektes zum völligen Wandel des gesamten Musters führen kann*“ [Hervorhebung v. Verf.] (Rogers, 1951, dt., 1987a, S. 27).

An eine personzentrierte systemtheoretische Konzeption stellt Kriz drei Forderungen:

- sie sollte eine Mehrebenen-Konzeption sein, die Prozesse auf biosomatischer, kognitiv-emotionaler und die interaktionale Ebene berücksichtigen kann;
- sie sollte im Prozessgeschehen die Entstehung von struktureller Ordnung, deren Stabilisierung aber auch deren Veränderung thematisieren können;
- „sie sollte die Person ins Zentrum der Konzeption rücken; dies nicht aus humanistisch-anthropologischen Vorlieben ..., sondern vor allem aus der erkenntnistheoretischen Einsicht, dass hinter die phänomenologische Erfahrung des Einzel-Menschen nicht zurückgegangen werden kann. ... Menschen schreiben ... das Zentrum ihrer Lebens- und Erfahrungswelt einem ‚Ich‘ zu“ (ebd., S. 129).

Personzentriert-systemisch wird ebenfalls davon ausgegangen, dass Prozesse und Musterbildungen selbstorganisiert sind. Der Sinn der Musterbildung besteht darin - analog zu den Vorstellungen der Synergetik -, Prozesskomplexität zu reduzieren, um so „Ordnung zu

schaffen", „Chaosvermeidungsstrategien" zu haben, da eine Lebenswelt ohne Strukturen höchst beängstigend ist (vgl. ebd., S. 131-135). Die Personzentrierte Systemtheorie stellt den Menschen, sein Erleben und seine Interaktionen in den Mittelpunkt, ohne seine Eingebundenheit in andere, z.B. gesellschaftliche Prozesse, aus den Augen zu verlieren. So kann ein Erwachsenenpädagoge seine Wahrnehmung auf die Interaktionen in der Gruppe richten und dabei bestimmte Regelmäßigkeiten oder Muster wahrnehmen. Beispielsweise wurde in einem Kommunikationsseminar Teilnehmerin X von Teilnehmerin Y drei mal unterbrochen, worauf X sich drei mal zur Wehr setzte und Y sich verteidigte, worauf dies Ungeduld in der Gesamtgruppe hervorrief. Der springende Punkt ist nun, nicht allein die Interaktions- und Beziehungsmuster der beteiligten Systeme zu sehen, sondern gleichzeitig stets die (selbstorganisierten) Muster als einen persönlichen Ausdruck der Person wahrzunehmen (vgl. Kriz, 1999, S. 130).

Menschen suchen aktiv nach ordnenden Regelmäßigkeiten. Entwicklungspsychologisch werden diese Ordnungen bereits in der frühen Kindheit als *Musterbildung* oder dynamische Gestaltbildung ausgebildet. Diese dienen später als Ordnungsparameter bzw. Strukturierungsprinzipien zur *Mustererkennung* oder dynamischen Gestalterkennung - in der Wahrnehmung (vgl. ebd., S. 141 und S. 77ff). Im Sozialisierungsprozess werden relevante Erfahrungen durch Rückkoppelungen dynamisch und selbstorganisiert zu einem Gesamtmuster komplettiert und zu „Attraktorenlandschaften" verarbeitet, die auch als Sinnattraktoren bezeichnet werden können (vgl. ebd., S. 141). Je mehr unsere Welterfahrung von dieser Komplettisierungsdynamik bestimmt wird, desto weniger sind wir offen für Neues, sondern erfahren zunehmend das Gleiche" (ebd.). Beginnt ein Kollege beispielsweise einen bestimmten Satz auszusprechen, meint der andere Kollege schon zu wissen, was er sagen wird. Hier ist jedoch wahrzunehmen, dass seine eigene Komplettierungsdynamik abläuft. Auf das oben genannte Seminarbeispiel bezogen könnte das bedeuten, dass die Teilnehmerin X auf komplexe Art und Weise ihr Muster „wehre dich" gebildet hat, es bei z.B. Unterbrechungen schnell wieder erkennt, und durch die Seminarerfahrung (drei Unterbrechungen) mit Teilnehmer Y, innerlich auf der Hut ist, wenn dieser schon den Mund aufmacht. Sie reagiert dann nicht mehr auf das aktuelle Geschehen, sondern auf das erwartete Geschehen, da sie sich in ihrer eigenen Komplettierungsdynamik bewegt. Für die Begleitung von Lernprozessen Erwachsener bedeutet dies, analog zum Deutungsmusteransatz, sie zu unterstützen, Sichtweisen der Musterer-

kennung selbst zu erschließen und sie zu erweitern. So könnte Teilnehmerin X im Seminar die differenzierende Erfahrung machen, dass Teilnehmer Y sich seiner Unterbrechungen gar nicht bewusst war, durch das Feedback von ihr und der Gruppe im weiteren Seminarverlauf seinen Kommunikationsstil in dieser Hinsicht verändert hat. Ihr Muster „wehre dich“ kann sich in dieser Teildynamik eines komplexeren Gesamtprozesses flexibilisieren. Durch die Fähigkeit der Selbstreflexion ist es möglich, sich von den unmittelbaren Prozessen im Hier und Jetzt zu distanzieren: Einmal kann die Perspektive vom Dort auf das Hier eingenommen werden, d.h. eine Person kann auf sich selbst aus der Position eines Anderen zurückblicken (Wahrnehmung der Erwartungserwartungen); sodann kann die Perspektive vom Dann auf das Jetzt bezogen werden, d.h. das Jetzt kann zu anderen Zeitpunkten erfahren und sinnhaft eingeordnet werden (vgl. ebd., S. 153-154 und vgl. von Schlippe & Schweitzer, 1999, S. 75-76).

Transferschwierigkeiten lassen sich personenzentriert-systemisch folgendermaßen erklären: Werden bei einem Teilnehmer Deutungsmuster bzw. dynamische Gestalten angesprochen, die stark mit Komplettierungsdynamiken „besetzt“ sind, dann ist an dieser Stelle die Weiterentwicklung und Veränderung eingeschränkter, da Gedanken und Handlungen nicht mehr differenziert wahrgenommen werden können, sondern auf wenige Bedeutungskategorien reduziert werden (vgl. Kriz, 1999, S. 157). Es wird davon ausgegangen, dass sich in der Koevolution Deutungsmuster erfolgreich durch gegenseitige Bestätigungen entwickelt haben. Im ungünstigen Fall schränken sie das Weiterlernen ein, da Handlungen erwartete Deutungsmuster reduziert zugeordnet werden und wechselnde Geschehnisse nicht zur Veränderung genutzt werden können (vgl. ebd. 157-158).

Zusammenfassend zeigte die Darstellung in Bezug auf Lern- und Transferprozesse, dass es die Teilnehmer sind, die die Aneignungsleistung vollbringen, indem sie primär ihr kognitives System differenzieren und reflexiv ihre Wirklichkeitskonstruktionen beobachten (vgl. Siebert, in Brödel, 1997, S. 296). In Bezug auf Didaktik verdeutlichte sie, dass diese zirkulär sein muss und die Wechselwirkungen von Wissen, Gefühlen, Handlungen und Erinnerungen berücksichtigt (vgl. Siebert, 1999, S. 48). Dabei betont sie zum einen mehr die Prozesse als die Produkte des Lernens (vgl. Siebert, in Brödel 1997, S. 296), zum anderen strebt sie transferfördernde Verknüpfungen zwischen Seminar- und Praxissituationen an (vgl. Siebert, 1999, S. 98). Des Weiteren wurden relevante erwachsenenpädagogische Schlüsselkompetenzen aufgezeigt.



Konstruktivistisch-systemische Pädagoginnen legen den Fokus der Aufmerksamkeit verstärkt auf die Wahrnehmung von Lern- und Aneignungsprozessen der Teilnehmer. Sie vollziehen die Lernwege und Lernschwierigkeiten der Gruppenteilnehmerinnen nach, erkennen die für die Teilnehmerinnen relevante Differenzen und thematisieren sie als Lernimpulse (vgl. ebd., S. 41 und 96). Professionals sind sich dabei bewusst, dass autopoietische Transferleistungen nur bedingt didaktisch organisiert werden können (vgl. ebd., S. 88).

Insgesamt lässt sich sagen, dass „der Konstruktivismus eine Erklärung menschlicher Kognition und keine anthropologische ‚Supertheorie‘ " ist (Siebert in Brödel, 1997, S. 298). Viele konstruktivistische Gedanken sind für die Erwachsenenpädagogik nicht neu. So zeigt sich der Konstruktivismus sowohl an die aufklärerische Bildungsidee als auch an die humanistische Bildungstheorie anschlussfähig, die die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt betont (vgl. Siebert, 1999, S. 51 und S. 17).

Jedoch hat mit der Rezeption der dargelegten konstruktivistischen und systemtheoretischen Theorien in der Erwachsenenbildung diese eine interdisziplinäre Ausweitung vollzogen, was ein verändertes Verständnis von Professionalität nach sich zieht (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 135). Eine interdisziplinäre, professionelle Erwachsenenbildung ist sich ihrer „Konstruktion“ bewusst. Es geht nicht mehr um Belehrung, sondern um Ermöglichen: „Sie muss selbsttätige Aneignung von Wissen und Deutung, sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten initiieren, in Gang setzen und fördern“ (ebd., S. 136). Um diesem interdisziplinären Professionalisierungsanspruch gerecht werden zu können, braucht es bereichsübergreifende Aus- und Weiterbildungsangebote für Erwachsenenpädagogen (ebd.). Eine Professionalisierung setzt „wissenschaftliches und erfahrungsbezogenes Wissen in ein entwicklungsfähiges Verhältnis“ (Vogel, 1998, S. 30). Dies braucht

- ein verändertes universitäres Studienangebot, das Supervision mit einschließt,
- Weiterbildungen in Bezug auf Beratungs-, Führungslehre- und Methodenkompetenzen,
- kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lern- und Bildungsbiografie,
- Reflektion von Veränderungsprozessen des beruflichen Selbstverständnisses
- sowie die innere Haltung, dass der Professionalisierungsprozess ein „lebenslanger“ Entwicklungsprozess ist (vgl. ebd.).

### **3.3 Der Personzentrierte Ansatz: Grundlagen einer personzentrierten Erwachsenenbildung**

In diesem Abschnitt werden zunächst die Entstehung des personzentrierten Konzepts beschrieben und die wesentlichen Aspekte des Menschenbildes auf die Erwachsenenpädagogik bezogen. Darauf folgend werden die Persönlichkeits- und beziehungstheoretischen Grundlagen dargelegt und auf eine personzentrierte Erwachsenenbildungswissenschaft übertragen.

#### **3.3.1 Kurzer Abriss zur Entstehung des personzentrierten Konzepts**

Der amerikanischen Psychologe und Mitbegründer der Humanistischen Psychologie und Pädagogik Carl R. Rogers (1902-1987) erarbeitete und entwickelte den Personzentrierten Ansatz als eigenständiges Konzept für Psychotherapie und Beratung. Neben der Psychoanalyse und Verhaltenstherapie ist die Humanistische Psychologie seit den 60er Jahren in den USA das, „was man jetzt die dritte Kraft zu nennen pflegt“ (Maslow, 1981, S. 25). Rogers entwickelte das Verfahren um 1940 zunächst mit Einzelklienten auf der Basis seiner persönlichen Erfahrungen als Psychotherapeut und erstmals in der Psychotherapie und Beratung anhand umfangreicher empirischer Forschung. Zu Beginn nannte Rogers seinen Ansatz „non-direktiv“, um die „nicht-autoritäre“ Haltung und die Selbstbestimmung der Klienten zu betonen. Um Prozesse und Effektivität der Beratung zu erforschen, nahm Rogers Gespräche auf Schallplatten auf, was revolutionär war. Die Analyse der Beraterinterventionen<sup>6)</sup> zeigte, dass traditionelle Methoden wie z. B. Anordnen, Ermahnen, Suggestion oder Ratschläge geben für die Persönlichkeitsentwicklung nicht wirksam waren (vgl. Rogers, 1942, dt. 1987b, S. 29-32). Interventionen, die der Person halfen, sich selbst zu „ermächtigen“, brachten konstruktive Prozesse in Gang. Dies wurde damals als „Methodik des non-direktiven Spiegeins“ bekannt. Die Gestaltung einer hilfreichen Beziehung für die Wirksamkeit des Beratungsprozesses wurde Mittelpunkt der theoretischen Überlegungen (vgl. Rogers, 1942, dt. 1987b, S. 83ff). Das Wichtigste ist die Ein-

6) Die Dokumentation der „originalen“ Gespräche durch Video- oder Tonbandaufnahmen ist Tradition und bis heute Bestandteil der Ausbildung auf Basis der Ausbildungsrichtlinien der GwG.

Stellung des Beraters, den Fähigkeiten des menschlichen Organismus grundlegend zu vertrauen (vgl. Rogers, 1974, S. 111), da Individuen die innere Kraft zur Selbstentfaltung, zur Veränderung des Selbstkonzepts und des selbstbestimmenden Verhaltens in sich tragen (vgl. Rogers, 1983, S. 34ff). Die Zentrierung auf den Klienten, der Experte für sich selbst ist, wurde immer deutlicher, so dass der Ansatz 1946 *klientenzentrierte Beratung und Psychotherapie* genannt wurde (Rogers, in Schmid, 1989, S. 261).

Mit dieser Bezeichnung wollte sich Rogers bewusst von der Bezeichnung „Patient“ verabschieden.

Der Hamburger Psychologe Reinhard Tausch hat die Klientenzentrierte Psychotherapie in den 60er Jahren als Gesprächspsychotherapie in Deutschland eingeführt<sup>7)</sup> In den 70er Jahren begann C. Rogers vermehrt die erfahrungsorientierten Forschungsergebnisse der therapeutischen Zweierbeziehung auf Gruppen anzuwenden. Dabei vertraute er ebenso auf die Weisheit und die Fähigkeiten zum „Selbst-Empowerment“ von Gruppenmitgliedern, wie er dies gegenüber Einzelklienten tat (vgl. Thorne, in Rogers, N., 2002, S. 1). So fand der Ansatz neben Psychotherapie und Beratung, in der Schule, Erwachsenenbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, im Coaching, in Supervision, in Großgruppen-Workshops eine Vielzahl von Anwendungsmöglichkeiten: „Ich lächle, wenn ich an die verschiedenen Etiketten denke, mit denen ich dieses Thema im Laufe meines Berufsweges versehen habe: Nicht-direktive Beratung, klientenzentrierte Therapie, schülerzentrierter Unterricht, gruppenzentrierte Führung. Da die Anwendungsgebiete an Zahl und Vielfalt zugenommen haben, erscheint mir jetzt die Bezeichnung 'Personzentrierter Ansatz' am aussagekräftigsten“ (Rogers, 1983b, S. 66). Es steht der Mensch als Person im Mittelpunkt. Das Konzept heißt im englischen Original „person-centered-approach - PCA“ [Diese Abkürzung wird im Folgenden verwendet.]. Das Wort „approach“ (Annäherung, Herangehen, Zugang, Weg) verdeutlicht, dass es in erster Linie nicht um erlernbare therapeutische oder pädagogische Methoden und Techniken geht, sondern um die Einstellung und Beziehungsaufnahme zur Person (vgl. Schmid, 1989, S. 215 und S. 119). Rogers gibt

7) Rogers war mit dieser Übersetzung unzufrieden, da viele assoziieren, dass das Wesentliche im personzentrierten Konzept das Gespräch sei, was jedoch nicht der Fall ist (vgl. Rogers, 1993, in: Fatzer, 1993, S. 241 und vgl. Schmid, 1989, S. 92 ff).

der Begegnung (engl. encounter) von Person zu Person, sehr viel mehr Priorität als Techniken, Theorie und Ideologie (vgl. Rogers, 1987c, S. 31 und Rogers & Stevens, 1967, dt. 1984, S. 103ff). Das Zentrale des Personenzentrierten Ansatzes sind die theoretischen und praktischen Wirkfaktoren eines förderlichen Beziehungsprozesses sowohl in Einzel- als auch in Gruppenkontakten. In Bezug auf Bildungsprozesse gibt es aus diesem Grund bewusst keine spezifischen erwachsenenpädagogischen Methoden, die wie geplant „durchgezogen“ werden (vgl. Rogers, in Schmid, 1996, S. 549).

### **33.2      *Das Menschenbild einer personenzentrierten Erwachsenenbildung***

Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie und Pädagogik enthält die Prinzipien der Autonomie in Verbindung mit der sozialen Interdependenz, der Selbstverwirklichung, der Ziel- und Sinnorientierung und der Ganzheitlichkeit (vgl. Quitmann, 1996, S. 280-286). Humanistische Konzepte, so auch die PCA-Konzeption der (Selbst-)Aktualisierungstendenz, wurden häufig als „romantische Wissenschaft“ belächelt und als unwissenschaftlich entwertet (vgl. Kriz, 1999, S. 21). Durch die Chaosforschung wurde das mechanistische Maschinenmodell und das Ideal einer Vorhersagbarkeit und Beherrschbarkeit in Frage gestellt (vgl. ebd., S. 22), was die PCA-Konzeption bestätigt. Rogers zitiert den Physiker Capra, der 1975 gezeigt hat, „dass die theoretische Physik fast mit allen festgefühten Vorstellungen von unserer Welt mit Ausnahme des Energiebegriffs aufgeräumt hat“ (Rogers, 1983b, S. 81). Das Menschenbild des PCA geht davon aus, dass der Mensch in seiner Natur konstruktiv und entwicklungsorientiert ist, er kommt nicht "böse" zur Welt. Neben der Disposition sind es ungünstige Entwicklungsbedingungen, die die Aktualisierungstendenz einschränken und blockieren, jedoch nicht beseitigen können. Das bedeutet, dass die Person ihr Selbstkonzept selbst ändert, wenn Berater bzw. Pädagogen ein entwicklungsförderndes Klima schaffen können (vgl. Rogers, in Frenzel et al., 1992, S. 21-38). Der PCA lehnt das traditionelle medizinische (vgl. Rogers, in: Frenzel et al., 1992, S. 22) und das traditionelle Lehrmodell (vgl. Rogers, 1984a, S. 92) ab. Die Medizin und manche andere Psychotherapieformen gehen aufgrund eines diagnose-, behandlungs- und symptomorientierten Denkmodells davon aus, dass der Mensch „von außen“ geheilt werden muss. Die „Belehrungspädagogik“ unterstellt, dass die Teilnehmerinnen Defizite haben, die es zu bearbeiten gilt. Die Politik der traditionellen Lehre ist, dass

Erwachsenenpädagogen die Quelle des Wissens und die Teilnehmer in der Position der Empfänger sind, wobei der Gruppenleiter die Macht hat (vgl. Rogers, 1977, dt.1985, S. 86). Rogers betont, dass zwischen dem herkömmlichen Lehren und der Lernförderung keine Ähnlichkeit bestehe (Rogers, 1984a, S. 91). Der traditionelle Erwachsenenpädagoge ist „lehrerzentriert“, da er das Wissen vordefiniert und glaubt, dass es von den TeilnehmerInnen übernommen wird. So fragt er z.B.: „Was sollten die Teilnehmer meiner Meinung nach bei ihren Fähigkeiten lernen? Wie kann ich für die Teilnehmer einen angemessenen Lehrplan entwickeln?“ (vgl. Rogers, 1984a, S. 91-92). Personzentrierte Erwachsenenpädagogen sehen die Person auf Entwicklung ausgerichtet, verwirklichen die Realität der Selbstbestimmung der Lernenden und fragen z.B. „Was möchten Sie lernen? Was interessiert Sie? Welches Problem möchten.Sie lösen?“ Dies führt Rogers besonders in seinem Buch Lernen in Freiheit, das im Original 1969 unter dem Titel „Freedom to Learn. A View of What Education Might Become“ erschien und ca. 300.000 mal verkauft wurde (vgl. Thorne, 2002 in Rogers, N., S. 17) aus und er betont: „I think that humanisitic psychology has had a measurable effect on education ... it has stressed the fact that people learn the best when they are learning something they want to learn“ (Rogers, in Rogers, N., 2002, S. 293). Das Ziel einer personzentrierten Erwachsenenbildung ist es, Bedingungen zu schaffen, die ein psychologisches Klima und eine lernanregende Atmosphäre ermöglichen, die das Wachstum ermöglicht, das der Richtung der Teilnehmenden entspricht. Es geht explizit um „Empowerment“ der Person. Im Buch „On personal power“ schreibt Rogers: „Der wachsende, suchende Mensch ist die politisch relevante Kraft“ (Rogers, 1977, dt. 1985, S. 91). In einem solchen Klima können sich die TeilnehmerInnen frei fühlen, neugierig zu sein, Fehler zu machen, von der Umwelt und aus Erfahrungen zu lernen (vgl. Rogers, 1984a, S. 92). Wissen, das nicht in Beziehung zu den TeilnehmerInnen steht, wird nicht vermittelt. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht das Problem: So ist in einer personzentrierten Didaktik „nicht das Ziel, ein bestimmtes Problem zu lösen, sondern dem Individuum zu helfen, sich zu entwickeln, so dass es mit dem gegenwärtigen Problem und mit späteren Problemen auf besser integrierte Weise fertig wird“ (Rogers, 1987b, S. 36). Lernen findet als „lebenslange“ Persönlichkeitsentwicklung statt.

Dementsprechend gibt es keine scharfe Trennung zwischen dem Lernprozess und dem Lernergebnis. *Lerntransfer wird immer personzentriert sein*, d.h. die Person integriert das Wissen und die Erfahrung

gen, welche ihrem Selbstkonzept entsprechen bzw. diejenigen, die ihr Selbstkonzept gemäss ihrer Person weiter entwickeln.

PCA-PädagogInnen verstehen sich als *Facilitators*, d.h. sie fördern den Lernprozess, vermitteln den Gruppenmitgliedern Sicherheit, Erfahrungen mit sich selbst zu machen, und Erkenntnisse über sich selbst zu gewinnen, wenn sie es wünschen (vgl. Rogers, 1970, dt. 1984b, S. 52 ff). Rogers selbst bedauerte, dass GruppenleiterInnen als TrainerInnen bezeichnet werden, denn „man kann ein Individuum nicht zur *Person* trainieren“ (Rogers, 1984b, S. 158).

### **33.3 Geisteswissenschaftliche Einflüsse**

Linster benennt bei der Entstehung und (Weiter-) Entwicklung des personenzentrierten Konzepts mehrere wesentliche Einflussfaktoren (Linster et al., 1980, S. 174 ff):

#### *Pragmatismus, demokratischer Humanismus und die amerikanische, protestantische Ethik*

Carl Rogers wuchs in einem streng religiösen Elternhaus auf und die Werte der Weißen Mittelklasse prägten ihn. Die pragmatische Haltung - jeder ist seines Glückes Schmied - wurde betont. Diese findet sich im PCA als Grundgedanke des Vertrauens in die eigene Person und das eigenen Gefühl, der Selbstbestimmung und Unabhängigkeit wieder. Im demokratischen Humanismus und im protestantischen Idealismus besteht Misstrauen gegenüber Autoritäten und Expertentum. Demgegenüber ermöglichen gleichberechtigte Beziehungen Neugier und kreatives Suchen nach dem eigenen Weg. Lernerfahrung und Entwicklung ist das Ergebnis des Prozesses der freien Selbstexploration und Erfahrungsbildung.

#### *Wissenschaft und Empirismus*

Rogers Erststudium war Agrarwissenschaft und das Zweitstudium Theologie. Beide Studiengänge brach er ab. Dadurch und in seinem Psychologiestudium, das er abschloss, wurde er mit verschiedenen wissenschaftlichen Forschungsmethoden vertraut.

#### *Fortschrittliche Pädagogik*

In seinem Psychologiestudium lernte Rogers die Progressive Pädagogik von Dewey kennen, einem einflussreichen Vertreter des Pragmatismus. Rogers führt Veränderungen im Erziehungsbereich u.a. auf die progressiven Prinzipien von Dewey zurück (vgl. Rogers, 1970, dt. 1984b, S.

166), der fortschrittliche Erziehung als einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung betrachtete. In dieser Pädagogik entscheidet nicht ein Experte, was richtig ist, sondern er unterstützt die Schüler, ihre Potentiale zu entfalten und ermutigt den Lernenden, den eigenen Weg zu gehen. Dewey proklamierte, dass Lernprozesse weder vom sozialen Kontext noch vom Handeln zu trennen seien. Er forderte „für den Unterricht die Schaffung vielfältiger Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten mit Bezug zum realen Leben in der Gesellschaft“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997, in Weinert & Mandl, 1997, S. 367).

### *Psychoanalyse*

Entscheidenden Einfluss haben nicht die Vertreterinnen der klassischen Psychoanalyse, sondern Jessie Taft, eine Schülerin von Otto Rank. Taft sieht die therapeutische Beziehung und das Äußern von Gefühlen, das Arbeiten im Hier und Jetzt als sehr wichtig an. Interpretationen, die Einsichten durch den Verstand fördern sollen, lehnten Taft und ihre Kollegen ab. Die Parallelen zum Personzentrierten Konzept liegen auf der Hand.

### *Zeitgenössische psychologische Theorien*

Besonders die wahrnehmungspsychologische Persönlichkeitstheorie von Snygg & Combs beeinflusste Rogers. Diese Theorie sagt aus, dass „die Existenz einer Person nicht direkt, sondern über ihre Weltsicht verstanden werden kann. Diese Sicht von der Welt und der eigenen Person bilden die Wahrnehmungsinhalte ihres phänomenalen Feldes ..., ihres Selbstkonzeptes ..., das was jemand wahrnimmt, ist von Bedeutung, und nicht das, was er ‚objektiv‘ weiß oder sein will oder zu sein vorgibt“ (Linster, 1980, S. 175-176). Das Hauptziel der Therapie oder auch eines personzentrierten Seminars ist die Reorganisation der Wahrnehmung der Person von sich selbst.

Weiterer Einfluss war die Gestaltpsychologie. Unter Berufung auf Goldstein (1939) hat Rogers den Begriff der Aktualisierungstendenz übernommen, „zu deren zentralen Themen das Prinzip der Selbstorganisation von Organismen gehört“ (Höger, 2000, S. 10 und vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 423). Die Auffassung, dass jeder Organismus die Tendenz hat, sich selbst zu aktualisieren, zu erhalten und zu entfalten, ist die zentrale These in der Theorie der Persönlichkeit und des Verhaltens geworden (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 422).

## *Berufspraxis*

In seiner Praxis stellte Rogers häufig fest, dass vorliegende Theorien Klienten nicht weiterhelfen. Das ermutigte ihn, selbst nach neuen Wegen zu suchen. Er beschreibt seine anfängliche Berufspraxis mit straffälligen Kindern und den erlebten Erfolgsdruck: „Es gab nur ein Kriterium für die Methoden, mit diesen Kindern und ihren Eltern umzugehen: ‚Klappt es?‘ Allmählich formulierte ich meine Ansichten immer mehr aus der tagtäglichen Arbeitserfahrung heraus" (Rogers, 1961, dt. 1983c, S. 26). Die Berufserfahrung bestärkt ihn vor allem in seiner Ansicht, dass Klienten am besten wissen, was das Problem ist und wie es zu lösen ist. „Langsam merkte ich ... mich auf den Klienten zu verlassen" (ebd., S. 28).

## *Philosophie*

Vor allem wurde Rogers von der Existenzphilosophie und der Begegnungsphilosophie von Martin Buber und Sören Kierkegaard beeinflusst (vgl. Schmid, 1994, S. 112ff). Insbesondere in der Begegnungsphilosophie rückt die Person in der Beziehung zum Gegenüber in den Mittelpunkt. Das Ich konstituiert sich erst in der Begegnung mit dem Du (vgl. ebd., S. 126). Hier wird eine zentrale Kategorie des PCA deutlich - das Erlebnis der menschlichen Begegnung (vgl. Rogers, 1970, dt. 1984b).

Im Alter wendet sich Rogers dem Zen-Buddhismus zu: Dort findet er seine Auffassungen über die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Selbstbestimmung des Individuums wieder. Hilfreich ist, die Person in ihrer Autonomie und Verantwortlichkeit zu stärken, schädlich ist es, in das Leben der Dinge einzugreifen (vgl. Schmid, 1994, S. 177).

Rogers hat das Menschenbild von Buber, Kierkegaard und Lao-tse nicht einfach übernommen. Für ihn ist die Erfahrung höchste Autorität und nicht die Übernahme anderer Menschenbilder und Philosophien (vgl. Rogers, 1961, dt. 1983c, S. 39 und Schmid, 1994, S. 184).

### **3.3.4 Die personzentrierte Persönlichkeitstheorie**

Mit „Persönlichkeit" ist eine relativ überdauernde Struktur der Psyche gemeint, die sich im Erleben und Verhalten ausdrückt. Der Begriff „Persönlichkeit" wird als Konstrukt verstanden, d.h. dass die „Persönlichkeit" nicht direkt beobachtbar ist, sondern nur aus Beobachtbaren beschrieben werden kann. Für diesen Schlussfolgerungsvorgang liefert eine Persönlichkeitstheorie die notwendigen Begriffe (vgl. Alterhoff 1994, S. 41).



Rogers entwickelte seine Persönlichkeitstheorie durch Prozessforschung. Keine andere therapeutische Richtung ist so gründlich mit den Methoden der empirischen Forschung untersucht worden wie die klientenzentrierte Therapie (vgl., Rogers, 1987c, S. 53, Rogers, 1991, in Schmid & Rogers, S. 220; Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 28-29 und Grawe et al., 1994, S. 97 und 155). „Wenn alle diese Forschungsergebnisse ernst genommen würden, dann würde der Ansatz in der Psychotherapie und im Unterricht ... vollständig verändert, um nicht zu sagen revolutioniert werden. Aber sie werden noch nicht ernst genommen. Warum? Es scheint dafür einen zweifachen Grund zu geben: Erstens sind traditionelle Wege immer stark verfestigt und resistent gegen Veränderung. Zweitens, und wichtiger, sind diese Erkenntnisse sehr bedrohlich für etablierte Macht. Die Zunahme an Entscheidungsvermögen, innerer Stärke und Selbstbestimmung auf Seiten des Klienten oder Studenten löst beim Experten die Angst aus, seine Macht über Menschen und damit Status und Prestige zu verlieren" (Rogers, in Rogers & Schmid, 1991, S. 225).

Rogers lehnte den rein quantitativen Forschungsansatz ab. Ihm ging es darum herauszufinden, wie sich die selbstgesteuerten Veränderungsprozesse im Klienten bzw. Teilnehmer entwickeln (vgl. Grawe et al., 1994, S. 118). Um den Einblick in die Erfahrungen des Klienten/Gruppenteilnehmers zu bekommen, bevorzugte er phänomenologische Untersuchungsmethoden (vgl. Rogers, 1970, dt. 1984b, S. 146). Die folgenden persönlichkeits-theoretischen Grundbegriffe des PCA-Konzeptes sind aus diesen Forschungen abgeleitet und abstrahiert worden. Sie werden im folgenden erläutert:

#### **3.3.4.1 Aktualisierungstendenz - Organismus - organismischer Bewertungsprozess**

Rogers nimmt an, dass jeder Mensch eine angeborene *Aktualisierungstendenz* (actualizing tendency) hat, die den gesamten Bereich des Antriebs und der Motivation umfasst und sowohl der Selbsterhaltung als auch der Selbstentfaltung dient: „Das Substrat aller menschlichen Motivation ist die organismische Tendenz nach Erfüllung zu streben" (Rogers, 1985, S. 270). Die wesentliche Grundannahme, von der alle weiteren persönlichkeits-theoretischen Überlegungen ausgehen, ist, dass der Mensch ebenso wie jeder andere lebende Organismus, sei es nun Pflanze oder Tier, eine innewohnende Tendenz zur Entfaltung aller Kräfte besitzt, die der Erhaltung oder dem Wachstum dienen. Im Zuge der Entwicklung des Selbst entsteht die Selbstaktualisierungs-

tendenz, eine spezifische Tendenz, das „Selbst“ zu erhöhen und zu verwirklichen. Wenn diese Aktualisierungstendenz des Organismus nicht behindert wird, bewirkt sie verlässlich Wachstum, Weiterentwicklung, Reife, Ausdifferenzierung der Person und eine Bereicherung des Lebens (vgl. Rogers, 1987c, S. 41).

Die Aktualisierungstendenz ist kein Motiv, sondern sie ist als ein „übergeordnetes Sinnprinzip“ zu verstehen (Höger, 1993, in Eckert et al., S. 26-27). Der Organismus ist im gewissen Sinne der Träger der Aktualisierungstendenz. Die Hypothese ist, dass sie angeboren, autonom und zielgerichtet ist. Das heißt,

- sie ist von Geburt an wirksam; muss nicht erst erlernt werden,
- sie ist immer wirksam; sie kann nicht auf andere Motive zurückgeführt werden, sondern alle anderen Motive gehen auf die Aktualisierungstendenz zurück,
- sie wirkt energetisierend, verhaltenslenkend, steuernd, richtunggebend; sie ist auf positive Ziele ausgerichtet, wie zum Beispiel psychische Reife, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit von äußeren Zwängen, Selbstverwirklichung der eigenen Potentiale (vgl. Alterhoff 1994, S. 44-48).

Die Aktualisierungstendenz „bezeichnet die dem Organismus inwohnende Tendenz zur Entfaltung all seiner Möglichkeiten; und zwar so, dass sie der Erhaltung oder der Förderung des Organismus dienen“ (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 21). Der Organismus ist bestrebt nach Aktualisierung, gewichtet und bewertet Wahrnehmungsinhalte und Erfahrungen danach, ob sie das Selbst erhalten und fördern. In diesem dynamischen *organismischen Bewertungsprozess* wählt der Organismus aus der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Verhaltensweisen diejenigen aus, die dem Ziel der Bedürfnisbefriedigung entsprechen. „Die Aktualisierungstendenz ist hier das Kriterium. Das einfachste Beispiel ist ein Kind, das in einem Augenblick Essen schätzt und sich dann, wenn es satt ist, davor ekelt; oder in einem Augenblick Stimulation mag und ein wenig später Ruhe vorzieht“ (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 37).

Die personenzentrierte Persönlichkeitstheorie versteht menschliches Handeln als „von innen in Bewegung gesetzt“. Verhalten erhält primär seinen Sinn als Ausdruck innerpsychischer Kräfte und nicht als Reaktion auf Umweltreize. Das Leben ist als aktiver Prozess zu verstehen. „Der Mensch wird gesehen als einer, der in einem Prozess der andauernden Veränderung steht“ (Schmid, 1989, S. 100). Die Aktualisierungstendenz

ist dafür die zentrale Energiequelle. In der These I der Theorie der Persönlichkeit und des Verhaltens erklärt Rogers: *Jedes Individuum existiert in einer sich ständig ändernden Welt der Erfahrung, deren Mittelpunkt es ist*" (Rogers 1951, dt. 1983a, S. 418). Menschliches Verhalten ist nur aus sich selbst heraus zu verstehen. Wie der Organismus sich selbst erfährt, bestimmt das subjektive Erleben. Es gibt insofern keine „objektive Realität“. Jeder Mensch hat seine Möglichkeiten, Ressourcen und Grenzen, die er im Zusammenspiel mit der Umwelt aktiviert. Das Streben nach Autonomie im Sinne von Selbsterhaltung und Selbstentfaltung lässt sich nicht erzeugen oder „erziehen“, sie ist „schon da“.

Dieser Kerngedanke von Rogers ist erwachsenenpädagogisch wesentlich. Die Aktualisierungstendenz gibt Anstoß zum Lernen, das letztendlich immer selbstgesteuert ist, da der Teilnehmer die Lerninhalte mit seinem bekannten Wissen und seinen bereits verinnerlichteten Erfahrungen vergleicht und diese ablehnt, bestätigt, oder weiterentwickelt. Die Aktualisierungstendenz mobilisiert die Lern- und Entwicklungspotentiale der einzelnen, wenn sie ihr Selbst erhalten und/oder fördern. Deshalb können Seminarleitungen ihre Teilnehmerinnen nicht direkt lehren, sondern sie können nur als Facilitators das Lernen ihrer Teilnehmer fördern (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 338 und vgl. Kirschenbaum, in Schmid, 1989, S. 173). Erwachsenenpädagogisches Handeln ist dann personenzentriert, wenn es der Person hilft, Blockaden der Aktualisierungstendenz zu lockern bzw. zu lösen. Dies ist insbesondere für nachhaltigen Transfer relevant, da „die motivierende Kraft für signifikantes Lernen“ dann freigesetzt werden kann, wenn die Teilnehmerinnen das lernen können, was für sie Sinn macht (Rogers, 1969, dt. 1974, S. 163-164). Die sinnstiftende Kraft ist auf die Aktualisierungstendenz als kreative, d.h. schöpferische Motivationskraft zurückzuführen.

### **33A.2 Erfahrung - Erleben - Symbolisierungsprozess - Selbsterfahrungen**

Der Organismus ist der Ort aller *Erfahrungen*, der Ort allen Erlebens: Alle innerpsychischen Vorgänge, die für den Organismus in einem bestimmten Augenblick bewusst, bewusstseinsfähig und nicht bewusst sind, sind als Erfahrung zu bezeichnen (vgl. Alterhoff, 1994, S. 62 und Rogers 1959, dt. 1987a, S. 23). Im bewussten Erleben<sup>8</sup> eines Gefühls wird die individuelle Bedeutung des kognitiven Inhalts und der Qualität und Intensität der Emotion im Erfahrungsfeld erfasst. Dies

bedeutet, dass Emotion und Kognition eine Einheit sind (vgl. Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 23). Der größte Teil unserer Sinneserfahrungen wird ignoriert (nicht symbolisiert, s.u.). Viele Erfahrungen werden organismisch wahrgenommen, ohne dass wir sie in Beziehung mit uns selbst setzen und bewusst in unser Selbst integrieren. Ein Teilnehmer hört beispielsweise in einem Seminar nicht die Aufgabenstellung, da er angeregt über die vorangegangene Diskussion nachdenkt. Die Stimme des Gruppenleiters existiert in seinem Erfahrungsfeld, aber er nimmt sie nicht bewusst wahr. Volles Erleben (fully experiencing)-bedeutet im personenzentrierten Verständnis, dass Gefühle und Kognitionen gegenwärtig vollständig erlebt werden (vgl. Rogers, 1987c, S. 43). „Das Phänomen des ‚Getroffenwerdens‘ von einem Gefühl ... spielt eine wichtige Rolle als Veränderungsfaktor“ (ebd., S. 43) und ein personenzentrierter Facilitator ist bei diesem Prozess eine relevante Stütze: „He points sensitively to the ‚felt meaning‘ which the client is experiencing in this particular moment, in order to help him or her to focus on that meaning and carry it further to its full and uninhibited experiencing“ (Rogers, 1995, S. 141). Es ist ein Schlüsselbegriff für nachhaltiges Lernen: Im unmittelbaren Erleben in der Auseinandersetzung mit sich selbst und in der Beziehung mit Anderen kann ein Seminarteilnehmer bisherige Erfahrungen, persönlich wahrgenommene Bedeutungen und Überzeugungen differenzieren. So kann beispielsweise ein Teilnehmer in einem Führungsseminar mit dem Thema „Personalauswahlgespräche“ bei der (Video-) Auswertung von Übungsgesprächen die Erfahrung machen, dass er dem Bewerber im Rollenspiel unechte Fragen mit misstrauischen Tonfall (z.B.: „Was würden Sie anders machen als Ihr Chef?“) stellte. Ist der Teilnehmer im Feedbackgespräch offen, sein Misstrauen gegenüber Mitarbeitern gegenwärtig „voll zu erleben“ (z.B. „Ich schäme mich, Mitarbeiter in dieser Weise zu kontrollieren und auf diese Art Macht auszuüben“), und wird der Prozess weiter begleitet, so kann er persönliche Erfahrungssegmente differenzieren.

Der Prozess, in dem Erfahrung bewusst wird, ist der *Symbolisierungsprozess* (Synonyme hierfür sind die Begriffe Gewährwerdung, Bewusstsein). Gewährwerdung ist ganzheitlich zu verstehen: Wenn

- 8) Das Konzept des gegenwärtigen Erlebens - „experiencing“ - wurde von Gendlin formuliert und bereicherte das personenzentrierte Gedankengut (vgl. Rogers, 1995, S. 141).

etwas bewusst wird, dann geschehen gleichzeitig kognitive, emotionale, körperliche Prozesse. Wenn etwas genau symbolisiert wird, geht dies mit einer deutlich spürbaren auch körperlich erlebbaren Entspannung einher (vgl. Biermann-Ratjen, 1993, in: Eckert et al., S. 78). Teile des eigenen Erlebens zu symbolisieren, gehört zum Entwicklungsstreben des Organismus. Erfahrungen werden durch das Bewusstwerden zu *Selbsterfahrungen* (vgl. ebd., S. 78): Die Erfahrungen werden in das Selbstkonzept integriert und frühere Erfahrungen werden korrigiert: „This process contributes to a modification of the self-concept which together with the newly acquired capability to integrate and synbolise experiences will constitute the onset of the desired process of developmental growth" (Figge, in Lago & MacMillan, 1999, S. 97). Die Person versteht sich selbst durch die Symbolisierung und entwickelt damit ständig ihr Selbst weiter. Der Symbolisierungsprozess ist für Lern- und Transferprozesse wesentlich. Genau in diesem bewegten Prozess findet signifikantes, nachhaltiges Lernen und Veränderung statt, das die ganze Person mit ihren Kognitionen, Gefühlen, Körperreaktionen und in ihren sozialen Bezügen umfasst. Lernen ist Lernen durch Erfahrung. Hier sei an das Anfangszitat dieser Arbeit erinnert (vgl. S. 16): „Das einzige, das Verhalten signifikant beeinflussende Lernen ist das Lernen durch Selbst-Entdecken und Selbst-Aneignen" (Rogers, 1961, dt. 1983c, S. 271). Erfahrungen können persönlichkeits-theoretisch nicht passiv von außen durch einen Seminarleiter übernommen werden, sondern nur die Teilnehmerinnen selbst können - durch Anregungen von anderen - diese „machen" bzw. „er-fahren", was eine aktive Tätigkeit ist (vgl. Schmid, 1989, S. 174).

### **33.43 *Entwicklung des Selbstkonzepts - flexibles und rigides Selbstkonzept***

Es entsteht durch Selbsterfahrung, d.h. die jederzeit im Alltag stattfindende Erfahrung mit sich selbst. Das Selbstkonzept ist gewissermaßen eine strukturierte, konsistente Vorstellung von sich selbst, die sich zusammensetzt aus den (Selbst-) Erfahrungen vom „Ich" oder „Mich" und den (Selbst-) Erfahrungen von den Beziehungen dieses „Ichs" zur Außenwelt und zu anderen Personen. Das Selbstkonzept ist der Person nicht immer bewusst, es ist aber dem Bewusstsein zugänglich.

Insbesondere durch wertbestimmende Interaktionen mit anderen formt sich im Laufe der Entwicklung das Selbstkonzept (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 430). Es ist für das Individuum der innere Bezugspunkt: Handeln und Lernen wird individuell danach ausgerichtet. Das

Selbstkonzept setzt sich aus verschiedenen Wahrnehmungselementen zusammen (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983b, S. 135), die Lern- und Transferprozesse enorm beeinflussen, wie noch weiter ausgeführt werden wird:

- Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und der eigenen Charakteristika,
- Wahrnehmung von sich selbst in Beziehung zu anderen,
- Wahrnehmung der Wertvorstellungen, die mit Erfahrungen verbunden sind,
- Wahrnehmung von Zielen und Idealen, die mit einer positiven und/oder negativen Wertigkeit verbunden sind.

Rogers unterscheidet zwischen **flexiblem und rigidem Selbstkonzept**:

Eine Person mit *flexiblem Selbstkonzept* ist offen für neue Erfahrungen, kann sie in Bezug auf die Selbstentfaltung bewerten und diese in ihre Selbststruktur integrieren. Deshalb ist für Rogers Erfahrung „die höchste Autorität“ (vgl. Rogers, 1961, dt. 1983c, S. 39). Auch „negative“ Erfahrungen, z.B. ich bin fehlbar, können zugelassen und reflektiert werden; es werden keine Verteidigungshaltungen aufgebaut.

Für die Entwicklung eines solchen Selbstkonzeptes ist eine wesentliche Voraussetzung, dass ein Individuum das Grundbedürfnis nach positiver Zuwendung und Wertschätzung durch die Umwelt bzw. wichtige Bezugspersonen - *need for positive regard* (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 34ff; vgl. Maslow, 1981, S. 27) -, befriedigen kann, ohne dass dies an die Erfüllung bestimmter Bedingungen geknüpft ist. Ein Beispiel dafür ist die Botschaft einer Mutter zu ihrem Kind: „Ich liebe dich, auch wenn du andere Kinder schlägst“. Die Mutter wird das Kind hindern zu schlagen, jedoch wird sie die aggressiven Impulse empathisch verstehen und das Kind mitsamt seinen aggressiven Impulsen akzeptieren. Das personenzentrierte Konzept geht davon aus, dass Erfahrungen, die mit dem Bedürfnis nach positiver Beachtung verbunden sind, „nur dann zu Selbsterfahrungen werden können, wenn diese Erfahrungen von einer wichtigen Bezugsperson einfühlsam verstanden und unbedingt wertgeschätzt werden“ (Biermann-Ratjen, in Eckert et al., 1993, S. 79). Ist das Bedürfnis nach positiver Beachtung befriedigt worden, entwickelt sich das Bedürfnis nach positiver Selbstbeachtung - *need for positive self regard*- als ein gelerntes Bedürfnis (vgl. Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 36). In Bezug auf das oben genannte Beispiel bedeutet dies, dass das Kind Zugang zu aggressiven Gefühlen hat, d.h. es muss diese nicht verdrän-

gen, sondern kann mit „positiver Selbstbeachtung“ einen für sich befriedigenden Weg zum Umgang mit der Aggression finden. Neue Erfahrungen werden dann auch als das Selbstkonzept bestätigend bzw. als in Frage stellend bewertet: „Das Individuum möchte sich selbst in seinen Erfahrungen verstehen und akzeptieren können und seine Erfahrungen als seine eigenen ansehen können“ (Biermann-Ratjen, in Eckert et al., 1993, S. 81).

Es wird angenommen, dass ein Kleinkind noch alle Erfahrungen danach bewertet, ob sie die Aktualisierungstendenz unterstützen oder beeinträchtigen. Später werden die Werte anderer (zunächst meist der Eltern, die mehr oder weniger nicht bedingungslos wertschätzen) verinnerlicht, was dann so zu charakterisieren ist: „Es gefällt mir, doch die andern lehnen es ab. Da ich will, dass sie mich gern haben, will auch ich dagegen sein.“

Eine Vielzahl von verinnerlichten Wertvorstellungen können zu einem *rigiden Selbstkonzept* führen, das im Widerspruch zur Aktualisierungstendenz steht. Ein Mensch mit rigidem Selbstkonzept ist nicht offen für alle Erfahrungen und kann sie nicht frei nach dem Gesichtspunkt bewerten, ob sie seiner Selbstverwirklichung nützen oder schaden. Das „Erfahrungs-Offensein“ würde das Selbstkonzept und die Selbstachtung bedrohen und es brächte die Gefahr mit sich, u.U. das Selbstkonzept ändern zu müssen. Dies kann deshalb Gefahr bedeuten, weil der Mensch vielleicht nur unter der Bedingung dieser verinnerlichten Werthaltungen geschätzt wurde und von daher sich selbst auch nur unter dieser Bedingung schätzen kann. Eine Veränderung des Selbstkonzepts bedroht u.U. seine Selbstachtung. Ein rigides Selbstkonzept bedeutet auch, dass eine Diskrepanz besteht zwischen dem, wie jemand sich selbst sieht (reales Selbstkonzept) und dem, wie er gerne sein möchte (ideales Selbstkonzept). Das ist dadurch zu erklären, dass die verinnerlichten Werthaltungen, wenn sie als starre Gesetze gesehen werden, oft unerfüllbare Ansprüche an sich selbst bedeuten.

Bei einem ständig sich wandelnden flexiblen Selbstkonzept nähern sich reales und ideales Selbstkonzept an - das Individuum akzeptiert sich weitgehend so, wie es ist. Das bedeutet nicht „satte Selbstzufriedenheit“, sondern ein grundlegendes Annehmen der eigenen Person und ein Vertrauen in ihre Möglichkeit, sich zu entwickeln und zu ändern. Je mehr ein Individuum sich selbst annehmen kann, desto weniger Abwehr hat es nötig, und desto besser ist es auch in der Lage, andere zu respektieren und zu akzeptieren. Dies ist wiederum die beste Voraussetzung für erfolgreiche Beziehungen und Kommunikation.

Das Bedürfnis nach positiver Beachtung wirkt ein Leben lang und ist für erfolgreiches Lernen von relevanter Bedeutung. Fühlen sich die Teilnehmer von der Seminarleitung in ihrem Selbstkonzept - sei es nun flexibel oder rigide -, in allen ihren Gefühlen - egal ob sie sozial anerkannt oder nicht anerkannt sind -, und in ihren Bedürfnissen - ohne dass zwangsläufig eine Bedürfnisbefriedigung erfolgen muss -, positiv beachtet, so ist dies eine enorme Unterstützung, sich für Lernerfahrungen zu öffnen. Dies hängt eng mit der Beziehungstheorie zusammen, die unten dargelegt wird.

#### **3.3.4.4 Kongruenz - Inkongruenz - Abwehr - Bedrohung**

„Wenn Selbsterfahrungen exakt symbolisiert erlebt und in dieser exakt symbolisierten Form in das Selbstkonzept integriert werden, dann ist der Zustand der *Kongruenz* zwischen Selbst und Erfahrung erreicht" (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 32). So kann beispielsweise ein kongruenter Kursleiter den Wunsch, mit einem Kollegen in Konkurrenz zu gehen, zulassen: Ein inkongruenter Kollege verhält sich u.U. konkurrierend, nimmt es jedoch nicht wahr, d.h. er wehrt es ab, da sein Idealself „ich konkurriere nie" bedroht wäre und wundert sich vielleicht außerordentlich über entsprechende Reaktionen des Kollegen. Kongruenz bedeutet des weiteren Offenheit für Erfahrung und Reife (vgl. ebd., S. 32). „Würde dies für alle Selbsterfahrungen gelten, dann wäre das Individuum eine mit sich in völliger Übereinstimmung befindliche, also eine psychisch völlig gesunde Person, eine fully functioning person" (Rogers, 1959; dt. 1987, S. 32).

*Inkongruenz* ist die Widersprüchlichkeit und Unvereinbarkeit zwischen wahrgenommenem Selbstkonzept und dem organismischen Erfahren und Erleben. Als Folge der Inkongruenz von Selbst und Erfahrung entsteht eine Inkongruenz im Verhalten des Individuums. Die *Aktualisierungstendenz spaltet sich* (vgl. Panagiotopoulos, in Eckert et al., 1993, S. 51). Die Selbstaktualisierungstendenz als Ausdruck der durch die Selbstkonzeptannahmen geformten Wachstumskräfte möchte das Selbstkonzept aufrechterhalten und schützen, andererseits möchte die Aktualisierungstendenz als Ausdruck des ungeformten Wachstumstrebens das Selbstkonzept weiterentwickeln (vgl. Schmidtchen, 1999, S. 63). Diese Spaltung bringt das Gefühl der *Bedrohung*. „Bedrohung ist grundsätzlich so beschaffen: Wenn eine bestimmte *Erfahrung korrekt* im Gewahrsein *symbolisiert* würde, könnte das *Selbstkonzept* nicht länger seine geschlossene Gestalt behalten, die *Bewertungsbedingungen* würden verletzt und das *Bedürfnis nach Selbstbeachtung* würde fru-



striert. Dies würde zu einem *Angstzustand* führen. Der *Abwehrprozess* ist damit die Reaktion, die diese Ereignisse verhindert" (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 52), d.h. Erfahrungen, die nicht angenommen werden können, weil sie nicht zum Selbstkonzept passen, werden abgewehrt. Da im personenzentrierten Verständnis das Selbstkonzept als eine geschlossene Gestalt verstanden wird, bedeutet auch eine partielle Veränderung die Gefahr, dass die gesamte Struktur in Frage gestellt wird (vgl. Pfeiffer, in Petzold, 1981, S. 211). So wird beispielsweise ein Seminarleiter mit einem rigiden Selbstkonzept, „ein sehr guter“ „lieber“ Trainer und Praxisberater zu sein, in seinem Selbstverständnis sehr verunsichert, wenn ihm bewusst wird, dass er gegenüber bestimmten Teilnehmern aggressive Gefühle empfindet. Das Selbstkonzept ist dann erheblich gefährdet und es wird als sehr bedrohlich erlebt. Mit Hilfe des *Abwehrverhaltens* (defense, defensiveness) schafft es die Person, die Gefahr in den Griff zu bekommen, sie kann die Bedrohung abwehren. „Es ist nicht die Erfahrung als solche, sondern die Symbolisierung der Erfahrung, welche die Bedrohung auslöst“ (vgl. Panagiotopoulos, in Eckert, 1993, et al., S. 47).

Wahrnehmungen, die nicht dem Selbstkonzept entsprechen, werden abgewehrt, indem *sie geleugnet oder verzerrt werden* (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 434-437). Dabei werden Wahrnehmungen sowohl in Bezug auf sich selbst - Bedürfnisse, Gefühle, Wertungen etc. - als auch in Bezug auf andere - Feedbacks, das Verhalten der anderen etc. - verformt und selektiert. Bei Verleugnung und Verzerrung können innere Spannungen entstehen, die Auslöser für verschiedene Verhaltensweisen sein können, z.B. Angriff oder Flucht.

Unter *Leugnen* von Erfahrung versteht Rogers die aktive Abwehr der Erfahrung oder Wahrnehmung. Die Person verhält sich so, als sei die Erfahrung für ihr Selbstkonzept irrelevant. So wird beispielsweise in einem Seminar ein Erwachsenenbildner auf einen Fehler aufmerksam gemacht, den er selbst nicht gemerkt hat. Hat dieser in seinem Selbstkonzept die verinnerlichte Wertvorstellung „ich darf keine Fehler machen“, dann wird er die Erfahrung leugnen und z.B. sagen: „Das stimmt doch gar nicht“; er möchte sein Selbstkonzept erhalten und verteidigt es. Die Leugnung erzeugt eine Spannung, die den Seminarleiter aggressiv werden lassen könnte. Er könnte dann z.B. auch sagen: „Das ist eine Unverschämtheit“.

Unter *Verzerren* von Erfahrungen meint Rogers, dass neue Erfahrungen zwar bedeutsam für das Selbstkonzept erlebt werden, sie werden aber selektiv und verzerrt in das Bewusstsein aufgenommen, so dass

das Selbstkonzept nicht verändert werden muss, da *es ernsthaft bedroht ist*. Auf das Beispiel bezogen würde ein Erwachsenenpädagoge das Feedback „Sie haben einen Fehler gemacht“ als Erfahrung verzerren, indem er den Fehler z.B. als Folge seiner Müdigkeit deutet. Er erkennt dann zwar an, einen Fehler gemacht zu haben, mit dieser Verzerrung schützt er das bedrohte Selbstkonzept und er braucht es nicht zu verändern, da er den wahrgenommenen Fehler nicht auf sich selbst zurückführt, sondern auf hinderliche Umstände (z.B. Müdigkeit, fehlende Information). Symbolisiert der Kursleiter dieses Feedback folgendermaßen: "Ich nehme das Verhalten als unbefriedigend wahr; ich bin nicht richtig" und sich dabei aufgrund früherer Erfahrungen selbst abwertet (anstatt den Schmerz positiv zu beachten), dann wäre dies ein Beispiel, dass die Abwehr nicht gelingt. Dies ist eine neurotische Lösung, die das Selbstkonzept „ich bin nicht richtig“ bestätigt.

Ein Gruppenleiter mit flexiblen Selbstkonzept reflektiert das Feedback „du hast einen Fehler gemacht“, d.h. er verzerrt oder leugnet nicht diese Erfahrung über sich. Er wird spüren, dass das Zusammentreffen der Erfahrung mit seiner Vorstellung von sich selbst ihn schmerzt und unangenehm für ihn ist. Er kann dann einerseits in Bezug auf sich selbst symbolisieren, dass er jemand ist, der unvollkommen ist und damit sein Selbstkonzept „100%ig sein zu müssen“, verändern und es möglicherweise als erleichternd empfinden, jemand zu sein, der sich erlaubt, Fehler machen zu dürfen, ohne sich selbst dafür abzuwerten. Andererseits könnte er differenzierend in seiner Beziehung zu dem Gruppenmitglied exakt symbolisieren: „Ich nehme den Teilnehmer als jemanden wahr, der dieses Verhalten als für sich unbefriedigend erfährt“ (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 432) und diesen damit mit seinen Empfindungen wertschätzen.

Diese Prozesse - Symbolisieren, Ignorieren, Leugnen und Verzerren von Erfahrungen - sind für Lerntransferprozesse bzw. für Schwierigkeiten im Lerntransfer ausschlaggebend.

### **3.3.5 Die Beziehungstheorie: Eigenschaften, die das Lernen fördern**

Die Persönlichkeits- und die Beziehungstheorie hängen eng zusammen. In einem Austausch mit Schmid, bedauerte Rogers beim ersten Besuch in Österreich 1981, dass die personenzentrierte Theorie von 1959 noch nicht ins Deutsche übersetzt wurden. Er vermutet, dass dies mit ein Grund sei, weshalb der PCA im deutschsprachigen Raum so verkürzt und missverstanden wird (vgl. Rogers, in Rogers & Schmid, 1991,

S. 11). Kriz kritisiert ebenfalls, dass der PCA „im deutschen Sprachraum eher zu einem Trainingsprogramm für Basisvariablen verkommen sei“ und erst in den letzten Jahren die Rückbesinnung auf das zentrale Gedankengut partiell erfolgt (Kriz, 1999, S. 110).

Abbildung 13 fasst das Beziehungsangebot zusammen und es wird im Folgenden ausgeführt:

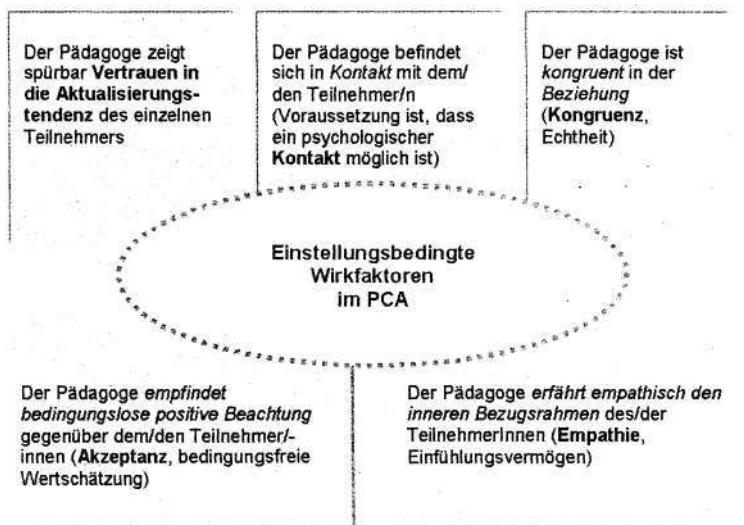


Abbildung 13: Wirkfaktoren im PCA

Im Laufe der weiteren Forschung und Berufspraxis machte Rogers die Erfahrung, dass in allen zwischenmenschlichen Bereichen dieses einstellungsbedingte Beziehungsangebot die Aktualisierungstendenz wesentlich unterstützt und fördert: „Es gibt in zunehmenden Maß Belege dafür, dass diese Erkenntnisse *auch für den Unterricht zutreffen*“ (Rogers, 1969; dt. 1974, S. 107 und 1985, S. 105 f). In der Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen nennt Rogers wesentliche Bedingungen für den Pädagogen/ Berater/Therapeuten, die einen konstruktiven Prozess in Gang bringen (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 40 ff).

Wie bereits erwähnt, ist es ein Missverständnis, dass diese Bedingungen als Technik oder als Methode „eingesetzt werden“ können.

Geplante Techniken implizieren, dass der Pädagoge der Experte ist, der die Ziele für das Gruppenmitglied weiß, und auch wie er am wirkungsvollsten dahin kommen kann (vgl. Rogers, 1942; dt. 1987b, S. 35). Genau das ist nicht personzentriert. Die in Abbildung 13 gezeigten Bedingungen sind Einstellungen, die als personzentrierte Grundprinzipien verstanden werden: Erfolgreiche Pädagoginnen und Beraterinnen verfügen „über ein zusammenhängendes und ständig sich weiterentwickelndes tief in der Persönlichkeitsstruktur verwurzeltes System von Einstellungen, das von Techniken und Methoden, die mit diesem System übereinstimmen, ergänzt wird. Nach unseren Erfahrungen ist ein Berater, der versucht eine Methode anzuwenden, zum Misserfolg verurteilt, solange diese *Methode* nicht mit seinen eigenen Grundeinstellungen übereinstimmt" (Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 34).

### **3.3.5.1 Kongruenz**

Der oben ausgeführte Gedankengang ist der Zusammenhang für die grundlegendste und schwierigste (vgl. Rogers, 1969, dt. 1974, S. 106) und die komplexeste (vgl. Greenberg & Geller, in Wyatt, 2001, S. 131) Bedingung der Kongruenz. Echtheit bedeutet, dass ein Erwachsenenbildner sich das, was er erlebt und empfindet (auch körperlich) bewusst machen kann und dass er diese Empfindungen zur Verfügung hat und mitteilen kann, wenn es ihm angemessen scheint (vgl. Rogers, 1987c, S. 31). Die Echtheit ist eher dann zu verwirklichen, wenn ein Pädagoge ein flexibles Selbstkonzept hat. Das PCA-Konzept zeigt hier, dass eine kontinuierliche Supervision von ErwachsenenpädagogInnen und Beraterinnen notwendig ist, um Kongruenz zu verwirklichen (vgl. Biermann-Ratjen et al., 1983, S. 30). Kongruent-Sein heißt authentisch und real sein, ursprünglich sein: Der Facilitator ist der, der er als Person ist. Er baut keine Mauer oder Fassade auf, wenn er in Beziehung zu den Lernenden oder Klienten tritt (vgl. Rogers, 1969, dt. 1974, S. 107). Dadurch ist eine echte Begegnung möglich. In seinem Dialog mit Martin Buber, 1957, an der Universität Michigan in Ann Arbor, sagt Rogers: „Ich meine, dass ich aus all meinen Erfahrungen gelernt habe, dass die Hilfe von selbst geschieht, wenn es uns gelingt, einander zu begegnen" (Rogers, 1957, in Schmid, 1994, S. 178-179). Die direkte personale Begegnung ist das wirklich Förderliche, das Helfen nur ein Nebenprodukt (ebd., S. 179).

Eine kongruente Person ist keine undurchsichtige BeziehungstechnikerIn. Das momentane Echtsein zeigt sich äußerlich und ist wahrnehmbar. Das sprachliche und nicht-sprachliche Verhalten stimmen überein

(vgl. Belardi, 1999, S. 47). Ein Berater/Erwachsenenpädagoge kann dann begeistert, gelangweilt, ärgerlich oder sensibel sein. Er anerkennt seine Gefühle als die seinen und lastet sie nicht Klienten oder Teilnehmern an (vgl. Rogers, 1969, dt. 1974, S. 108). Es geht darum, das eigene Gefühl echt und eindeutige Botschaften mitzuteilen und nicht das Verhalten des anderen zu interpretieren oder zu beurteilen. Eine personzentrierte Konfrontation ist nur dann wirksam, wenn die eigenen Gefühle kongruent symbolisiert werden. Rogers betont dabei, dass er die andere Person nur mit den Gefühlen konfrontiert, zu denen er wirklich stehen will. So kann er beispielsweise einem Gruppenteilnehmer, der seine Abwehr durch „Geschichten-Erzählen“ ausdrückt, kongruent - d. h. auch ohne wertenden, oder erklärenden Tonfall mitteilen: „Mir geht es auf die Nerven, wenn du immer weiterquatscht. Mir wäre es lieber, du würdest aufhören, wenn du einmal gesagt hast, was du sagen willst“ (Rogers, in Schmid, 1996, S. 548). Dieses Echt-Sein bedeutet, eigene Barrieren zu überwinden: Das Gruppenmitglied wird bei seiner Antwort wahrscheinlich kongruenter, weil der Gruppenleiter gewagt hat, ihm real zu begegnen (vgl. Rogers, 1987c, S. 32). Die Transparenz des Pädagogen erleichtert es den Teilnehmern, sich auch ohne Fassade zu zeigen und eigene Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Bezogen auf das Beispiel von Rogers wäre es eine inkongruente Aussage (evtl. ist noch ein subtiler Vorwurf im Tonfall zu hören): „Mich stört es, wenn die anderen so wenig zu Wort kommen“. Dies wäre eine indirekte Schuldzuweisung an den „Vielredner“, da er nicht direkt angesprochen wird. Unechtes Verhalten wäre auch, diesen „Vielredner“ einfach zu ignorieren, obwohl es den Gruppenleiter deutlich stört. Rogers weist auf die Gefahr hin, Teilnehmer durch die eigene Einstellung insgeheim zu bewerten (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 41). Ein kongruenter Pädagoge kann sich aller Gefühle selbstempatisch bewusst werden, die ein Teilnehmer oder die Gruppe in ihm auslöst, ohne durch diese Gefühle behindert zu sein, den Teilnehmer und die Gruppe im Lernprozess zu fördern. Es geht nicht darum, ständig das eigene Erleben mitzuteilen, „aber er soll die Gefühle, die er erlebt, nicht vor sich selbst verleugnen, und Gefühle, die in der Beziehung permanent wieder auftauchen, akzeptieren und auch äußern“ (Rogers, 1987c, S. 32).

Was eine völlig kongruente Person auszeichnet, beschrieb Rogers in seiner Theorie der voll entwickelten Persönlichkeit (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 59 ff). Die Übersetzung von *fully functioning person* bedeutet eher ein „sein Personsein voll zur Entfaltung bringender Mensch“ (Schmid, 1996, S. 217). Ein „*fully functioning facilitator*“ hat als Erwach-

senenpädagoge bezogen auf die beschriebene Persönlichkeitstheorie folgende idealtypische Eigenschaften:

- Er ist *offen* gegenüber seinen *eigenen Erfahrungen*, d.h. er zeigt keine *Abwehr*.
- Alle *Erfahrung* sind ihm dem *Bewusstsein* zugänglich.
- Alle *Symbolisierungen* sind so exakt, wie das Erfahrungsmaterial es erlaubt.
- Die *Selbststruktur* ist kongruent mit seiner *Erfahrung*.
- Die *Selbstkonzept* ist flexibel, hat eine fließende Gestalt, sie verändert sich im Lebensprozess.
- Er *erfährt sich* selbst als den Ort *seiner Bewertung*-, der *Bewertungsprozess* ist ein *organismischer*.
- Er besitzt keine *Beurteilungsbedingungen*, d.h. er *erlebt bedingungslose Selbstbeachtung*.
- Jeder neuen Situation tritt er mit Verhalten gegenüber, das eine einmalige kreative Anpassung an das Neue des Augenblicks darstellt.
- Wegen der fruchtbaren Eigenschaft der wechselseitigen *positiven Beachtung* lebt er mit anderen in denkbar guter Harmonie (vgl. Rogers 1959, dt. 1987a, S. 59-60).

Kongruentes pädagogisches Verhalten ist deshalb so grundlegend, da es hilft, in einer Gruppe Vertrauen aufzubauen, was eine Grundvoraussetzung für das Lernen aus Erfahrung ist. Dabei sind abschließend zwei Punkte zu betonen: Erstens ist Kongruenz nicht strategisch oder manipulierend „einzusetzen“, in der Absicht, Vertrauen „erzeugen“ zu können. Zweitens erfordert Kongruenz in jeder pädagogischen Situation in Abhängigkeit von den Gruppenmitgliedern unterschiedliches pädagogisches Handeln: „Different situations call forth different congruent actions“ (Greenberg & Geller, in Wyatt, 2001, S. 133).

### **3.3.5.2 Akzeptanz**

Die zweite wichtige Bedingung ist Akzeptanz, positive Zuwendung bzw. unbedingte Wertschätzung. Der Erwachsenenpädagoge *empfindet bedingungslose positive Beachtung* gegenüber den einzelnen Teilnehmern als Person, d.h. nicht gegenüber Inhalten (vgl. Rogers 1959, dt. 1987a, S. 40). Ein häufiges Missverstehen der Akzeptanz ist, sie bedeute, den Anderen so sein zu lassen, wie er ist, ohne ihn wertzuschätzen (vgl. Schmid, 1994, S. 194). Positive Zuwendung bedeutet, die Person in ihrem So-Sein wie sie ist anzunehmen und die Grundbedürfnisse nach Achtung und Respekt zu erfüllen. Es ist eine bedin-

gungslose Zuwendung auch für die „negativen“, „abwehrenden“ oder schmerzhaften Empfindungen und Erfahrungen des Teilnehmers. Sie ist frei von Bewertung oder Beurteilung der Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen, auch wenn diese unverständlich oder fremd erscheinen. Das bedeutet, die Gedanken des Teilnehmers sind der Seminarleitung fremd und nicht dass der Teilnehmer fremde Gedanken hat. Ein personenzentrierter Erwachsenenpädagoge „kann die gelegentliche Apathie oder die sprunghaften Wünsche des Lernenden, Nebenstraßen des Wissens zu erforschen, genauso anerkennen wie seine Bemühungen, höhere Ziele zu erreichen“ (Rogers, 1969, dt. 1974, S. 111). Gelebte Wertschätzung bedeutet weiterhin, in einer Seminargruppe jedem Teilnehmer das Recht zu geben, ob er sich einbringen oder verschließen möchte (vgl. Rogers, 1970, dt. 1984b, S. 59), die Gruppe zu akzeptieren, wenn sie rationalisieren will oder wenn sie Angst hat vor persönlicher Kommunikation (ebd., S. 57). Erwachsene sind nur unter bestimmten Bedingungen bereit, ihr Handeln zu hinterfragen. Die Zugänglichkeit und Aufnahmebereitschaft für die Problematisierung eigenen Denkens und Handelns in Bezug zu einem bestimmten Seminarthema ist nur dann möglich, wenn das Bedürfnis nach Anerkennung durch die Gruppe bzw. die Gruppenleitung befriedigt wird.

Akzeptanz ist grundlegend für Lern-, Veränderungs- und Transferprozesse, da die Teilnehmenden erleben, dass sie ihre Erfahrungen und Einstellungen nicht abwehren bzw. verteidigen zu brauchen. Rogers betont in seinem Dialog mit Martin Buber, dass „vollständig“ gezeigte Wertschätzung ein wesentlicher Veränderungsfaktor in der Persönlichkeitsentwicklung darstellt: „...acceptance of the most complete sort, acceptance of this person as he is, is the strongest factor making for change that I know ..., then there is no longer any need for defensive barriers, so then what takes over are the forward moving processes of life itself“ (Rogers, 1997, in Anderson & Cissna, S. 94).

Bedingungslose Wertschätzung bedeutet nicht, dass ein Seminarleiter die Verhaltensweisen der Teilnehmerinnen gutheißen muss. Seine Meinung kann differieren, er möchte jedoch nicht die Lernenden von seiner Meinung überzeugen. Akzeptieren bedeutet auch nicht, dass eine Kursleitung die Teilnehmerinnen mögen sollte. In einer wertschätzenden Haltung werden Äußerungen eines Teilnehmers nicht angezweifelt. „Ich neige dazu, Bemerkungen so zu nehmen, wie sie gemacht werden. Als Gruppenleiter ziehe ich es zweifellos vor, ein leichtgläubiger Mensch zu sein. Ich glaube, dass du es mir so sagst, wie es in dir ist. Wenn du das nicht tust, kannst du völlig frei deine Mitteilung zu einem

späteren Zeitpunkt korrigieren. ... Ich möchte meine Zeit nicht damit verschwenden, misstrauisch zu sein oder mich zu fragen: Was meint er *wirklich?*" (Rogers, in Schmid, 1996, S. 546; vgl. Rogers, 1970, dt. 1984b, S. 59-60).

Hier wird wiederum der Zusammenhang zur Persönlichkeitstheorie in zwei Punkten deutlich:

1. Rogers nahm an, dass jeder Mensch ein angeborenes Bedürfnis nach Zuwendung und Achtung durch andere hat. Dieses Bedürfnis ist die Hauptantriebskraft im menschlichen Leben (vgl. Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 49 und vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 425). Dieses Bedürfnis ist in jeder zwischenmenschlichen Beziehung *lebenslang wirksam*. Für Pädagoginnen bedeutet dies, die Teilnehmerinnen nicht verändern zu wollen, sondern Bedingungen zu schaffen, damit sie sich ändern können, wenn sie das möchten.
2. *Die Basis der Einstellung der Akzeptanz ist das grundlegende Vertrauen in die Weisheit und in die Fähigkeit des menschlichen Organismus* (vgl. Rogers, 1969, dt. 1974, S. 111). Dies bedeutet, dass ich als ErwachsenenpädagogIn darauf vertrauen kann, dass die Teilnehmer die Fähigkeit haben, ihre eigenen Inkongruenzen wahrzunehmen, dass sie es sind, die fähig sind, ihr Selbstkonzept zu erweitern (vgl. Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 47). Wenn ich als Pädagogin Schwierigkeiten habe, eine Teilnehmerin zu akzeptieren und bei mir anerkennen kann, dass es *meine Schwierigkeit* ist, und ich erfahrungsoffen und mich selbst positiv beachtend sein kann, dann ist es sinnvoll, selbst zu explorieren, was das gezeigte Verhalten der Teilnehmerin mit meinem Selbstkonzept zu tun hat. Hier wird wiederum die Wichtigkeit der Supervision als Qualitätssicherung der erwachsenenpädagogischen Arbeit deutlich.

### **3.3.5.3 Empathie**

Kongruenz und Akzeptanz sind die Voraussetzung für die *Wirksamkeit* der Empathie (vgl. Rogers, 1961, dt. 1983c, S. 48). Der Gruppenleiter *erfährt empathisch den inneren Bezugsrahmen* des Gruppenmitglieds (vgl. Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 40), denn das *innere Bezugssystem* der Person ist der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 427). Zu diesem Verstehen gehört, „die Kommunikation immer wieder auf das zurückzuführen, was sie der Person bedeutet“ (Rogers, 1970, dt. 1984b, S. 60). Dieses System wird so wahrgenommen, als wäre man der Andere, ohne den Zustand des „als ob“ zu verlieren. Wenn dieser Zustand verloren geht, dann handelt



es sich um Identifikation, nicht mehr um Empathie (Biermann-Ratjen et al., 1983, S. 13). Binder zitiert Blackman, Smith, Brokman und Stern, die den Empathiebegriff anschaulich definieren: „Empathie ist die Fähigkeit,

- in eines anderen Menschen Schuhe zu steigen und genauso leicht wieder in die eigenen zurück.
- Sie ist keine Projektion, was hieße, dass die Schuhe den Träger drücken und er meint, ein anderer sollte sie tragen,
- sie ist keine Identifikation, was hieße, in eines anderen Schuhe zu steigen und dann unfähig oder unwillig zu sein, sie wieder ausziehen,
- und sie ist nicht Mitgefühl, bei dem jemand in seinen eigenen Schuhen steckt, während er das Verhalten eines anderen betrachtet und auf diesen im Sinne davon, was er ihm über die Schuhe sagt, reagiert - wenn sie drücken, spricht man darüber, und wenn sie passen, freut man sich mit ihm darüber" (Binder, 1994, S. 45).

Den inneren Bezugsrahmen eines Lernenden zu verstehen bedeutet, sowohl die Standorte, die er gegenüber seinen Erfahrungen einnimmt, als auch die verbundenen Bewertungen dieser Erfahrungen nachzuvollziehen (vgl. Eckert, 2000, S. 20). Ein Teilnehmer kann sich beispielsweise in einem Seminar nicht für das Angebot, eine Gesprächsübung auf Video aufzuzeichnen, entscheiden und wirkt bei dieser Mitteilung etwas „genant". Die Kursleitung könnte verstehend entgegen: „Sie sind im Moment etwas hin und her gerissen und überlegen noch, ob Sie das möchten", und bezieht in dieser Äußerung nicht das innere Bezugssystem des Teilnehmers ein. Bezieht sie dieses mit ein, würde sie wertschätzend und empathisch sagen: „Es ist Ihnen unangenehm (oder peinlich), sich so offen in der Gruppe zu zeigen".

Rogers betont den *Prozesscharakter der Empathie als einen wechselseitigen dynamischen Ablauf* (vgl. Rogers, 1975, in Biermann-Ratjen, 1983, S. 13 ff). Es ist der Teilnehmer, der aktiv im Symbolisierungsprozess ist, und der Gruppenleiter unterstützt ihn dabei (ebd., S. 15). Dabei ist hervorzuheben, dass einfühlsames Verstehen eine Hin- und Herbewegung zwischen dem Sich-Einfühlen in den Teilnehmenden und dem Sich-Selbst als Pädagogin-Spüren ist (vgl. Schmid, 1994, S. 198). Dies verdeutlicht, dass Empathie ein einstellungsbedingtes Beziehungs-Grundprinzip ist und keine „Pädagogen-Variable". Hat ein Erwachsenenpädagoge „die Fähigkeit, Reaktionen des Studenten von innen her zu verstehen, hat er ein Bewusstsein dafür, wie der Lernprozess für den

Lernenden aussieht, dann ist wieder die Wahrscheinlichkeit größer, dass signifikantes Lernen stattfindet" (Rogers, 1969, dt. 1974, S. 113).

Das präzise einfühlsame Verstehen hat zwei Prozessschritte:

1. Es geht zunächst darum zu begreifen, was ein Gruppenmitglied inhaltlich, nonverbal (Mimik, Gestik, Augenausdruck Körperhaltung, Tonfall, Betonungen, Sprechgeschwindigkeit), und gefühlsmäßig explizit und implizit über sich mitteilt.

Ein Gruppenleiter begreift die innere Welt des Gruppenmitglieds mit den ganz personalen Bedeutungen im Hier und Jetzt mit einem unmittelbaren Gespür (vgl. Rogers, 1987c, S. 23).

2. Der zweite Schritt wird differenziert dargelegt:

a) Empathisch zu handeln, bedeutet dem Gruppenmitglied mitzuteilen, was verstanden wurde. Die Pädagogin versucht in diesem Prozess ihm zu helfen, den zutreffendsten Ausdruck für sein inneres Erleben im gegenwärtigen Augenblick zu verbalisieren (vgl. Wood 1988, S. 106-115). „Wir leben nach einer wahrnehmungsmäßigen »Landkarte, die nie die Realität selbst ist. Dieses Konzept ... kann dabei helfen, die Natur der Welt, in der das Individuum lebt, zu vermitteln" (Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 420). Bei dieser Verbalisierung spielt die Akzeptanz wieder eine große Rolle, denn die Äußerung ist nur dann hilfreich, wenn sie nicht beurteilt und bewertet („so und so sollte es (nicht) sein"), nicht interpretiert („das ist bei Ihnen so, weil..."), nicht drängt („ja, aber es ist doch viel wichtiger für Sie, dass..."), nicht dirigiert („ich weiß, was für Sie gut ist"), nicht examiniert („ich brauche noch mehr Information..."), nicht Partei ergreift („da muss ich Ihnen/Herrn X Recht geben..."), nicht bemitleidet („das tut mir leid"), nicht suggeriert („Sie haben doch sicher schon...") und nicht bagatellisiert („das ist nicht so schlimm") (vgl. Weinberger, 1990, S. 66-72; vgl. Schmid, 1989, S. 58-73).

b) Beim einfühlsamen Verstehen ist es bedeutsam, dass die Seminarleitung realisiert, ob ihr Verbalisierungsangebot die Teilnehmer erreicht, d.h. sie berücksichtigt und erfasst den Selbstexplorationsgrad eines Gruppenmitglieds. Die Selbstexplorations- und Selbstwahrnehmungsfähigkeit ist - wie oben beschrieben - eine Voraussetzung für kongruentes Verhalten (vgl. Rogers, 1987c, S. 33©. Merkt eine Kursleitung beispielsweise, dass ein Teilnehmer Ursachen für sein Problem außerhalb von sich selbst sucht, keinen Zusammenhang zum Erleben der eigenen Person herstellt und sich inkongruent zeigt (z.B. macht eine Führungskraft im Seminar heftige

Schuldzuweisungen gegenüber ihren Mitarbeitern), so ist diese akzeptierende Wahrnehmung handlungsleitend für eine empathische Reaktion. Würde die Kursleitung so reagieren, als wäre die Führungskraft kongruenter und selbstexplorativer (sie sagt z.B. „Es ist Ihnen peinlich, dass Ihnen so schnell der Geduldsfaden reißt“), könnte dieser Teilnehmer die Antwort nicht annehmen. Die Reaktion „Sie ärgern sich, dass Ihre Mitarbeiter oft nicht termingerecht arbeiten“, würde eher zu dem gezeigten inneren Bezugssystem der Führungskraft passen und sie könnte es wahrscheinlich aufgreifen und weiter berichten. Hervorzuheben ist, dass die erfüllten Gefühlsbedeutungen, die der Person kaum bewusst sind, nicht versucht werden aufzudecken, da dies zu bedrohlich wäre (Rogers, 1975, in Biermann-Ratjen, 1983, S. 14).

c) Empathisch reagieren bedeutet nicht immer, die emotionalen Erlebnisinhalte eines Teilnehmenden zu verbalisieren. Darauf wird Empathie oft reduziert. Das Verstandene empathisch mitzuteilen zeigt sich auch in anderen Möglichkeiten, z.B. im empathischen Handeln. So kann es beispielsweise im Seminar empathisch sein, die Vorstellungsrunde kurz zu halten, wenn sich alle Teilnehmerinnen gut kennen (anstatt anzufangen, etwas zu problematisieren), Methoden anzubieten, die für die Beteiligten nicht zu bedrohlich sind (anstatt einen Vortrag über die Vorzüge von Videotraining zu halten bzw. einen Teilnehmer dazu zu überreden) oder eine Pause vorzuschlagen, wenn Müdigkeit in der Gruppe spürbar ist (anstatt die Müdigkeit zu analysieren).

Die Empathie verdeutlicht wiederum den Zusammenhang zur Persönlichkeitstheorie:

1. Die zweite These in der Theorie der Persönlichkeit und des Verhaltens lautet: „Der Organismus reagiert auf das Feld, wie es erfahren und wahrgenommen wird. Dieses Wahrnehmungsfeld ist für das Individuum Realität“ (Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 419). Wird die subjektive Wirklichkeit eines Teilnehmers im Sinne der definierten Empathie so verstanden, dass er es auch annehmen kann, kann Lernen wirksam werden.
2. Durch eine empathische Reaktion kann sich eine Teilnehmerin selbst besser verstehen, es wird ihr ein Symbolisierungsprozess potentiell möglich und das Selbstkonzept kann sich bestätigt erleben, bzw. eine Weiterentwicklung erfahren. Entwicklungspotenziale werden so in der personenzentrierten Theorie freigesetzt. Dieser Prozess hilft, dass

ein Gruppenmitglied sich selbst ausdrückt, beispielsweise beginnt ein Seminarmitglied über seine Führungsschwierigkeiten zu sprechen und versteht differenzierter verschiedene Anteile, was dazu führt, dass der Teilnehmer sich selbst besser akzeptieren kann (vgl. Rogers, 1983, dt. 1984a, S. 38). Wichtig ist hierbei wieder zu betonen, dass dies durch die konstruktive Beziehung selbstorganisiert stattfindet. „Die Beziehung ist um so wirkungsvoller, je vollständiger sich der Berater darauf konzentriert zu versuchen, den Klienten so zu verstehen, *wie der Klient sich selbst erscheint* (Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 43). Diese einfühlsame Reaktion hat eine klärende Wirkung für das Gruppenmitglied (vgl. Rogers, 1970, dt. 1984b, S. 60).

Auf diese Weise finden personenzentrierte Lernprozesse statt und zwar gleichgültig, ob Computerwissen oder soziale Kompetenz vermittelt werden soll.

Werden die beschriebenen Grundprinzipien von Seiten des Facilitators verwirklicht und können die Teilnehmerinnen ein nach diesen Prinzipien gestaltetes Beziehungsangebot annehmen, so treten in einer Lerngruppe folgende Phänomene auf: „Die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Gruppe werden immer umfangreicher ausgeschöpft, immer differenziertere Daten werden von der Gruppe hervorgebracht, das Denken und die Wahrnehmungen werden extensionaler, selbstbezogenes Denken und Handeln nimmt zu, die Gruppenleitung verteilt sich immer mehr in der Gruppe, und es werden immer mehr effektive, in die Zukunft gerichtete Problemlösungen entwickelt“ (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 67).

Zusammenfassend ist für die Beziehungstheorie zu betonen, dass Rogers Absicht war, *allgemeine Grundprinzipien* als Bedingungen für eine konstruktive Beziehung zu beschreiben, die tätigkeitsspezifisch differenziert angewandt werden müssen. „Wer genauer hinsieht, kann feststellen, dass keine einzige Bedingung auch nur annähernd die Beschreibung eines konkreten Verhaltens enthält“ (Höger, 2000, S. 9). In der Praxis ist einerseits immer wieder zu hören, welche Regeln es zum personenzentrierten Konzept gibt, z.B. nicht „direktiv“ sein zu dürfen, andererseits sprechen viele vom „aktiven Zuhören“, beim Nachfragen bleibt unklar, was sie damit meinen bzw. wird eine sehr reduzierte Aussage dazu gemacht (vgl. ebd., S. 5). Wie diese Grundprinzipien in einer erwachsenenpädagogischen Veranstaltung zu verwirklichen sind, ist in der Seminarsituation immer wieder neu in Abhängigkeit von den Gruppenmitgliedern personenzentriert zu gestalten. Vor allem wird

nochmals betont, dass die Beziehungstheorie sich nicht isoliert von der Persönlichkeitstheorie betrachten lässt, um wirksame Lernprozesse zu verstehen und zu erklären.

### **3.3.6 Schlussfolgerungen für Lern- und Transferprozesse**

Die Persönlichkeits- und Beziehungstheorie ist ein optimales Hintergrundkonzept und für die Fundierung einer personenzentrierten Erwachsenenbildungstheorie und -praxis zentral und handlungsleitend. Der beschriebene zwischenmenschliche Prozess kann relativ direkt auf Bildungsprozesse übertragen werden (vgl. Rogers, 1991, in Rogers & Schmid, S. 225).

Hervorzuheben ist, dass in einem Seminar eine zeitliche Begrenzung der Beziehung zwischen dem PCA-Facilitator und den Seminarteilnehmerinnen vorgegeben ist, und deshalb im Unterschied zu einer Psychotherapie „viele Bereiche des Ausdrucks ausgeschlossen sind und so die Ergebnisse in eben diesem Maße begrenzt sind“ (Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 64). Es ist Aufgabe und Ziel der Psychotherapie, das Selbstkonzept zu reorganisieren, im Sinne von Heilung einer psychischen Störung (vgl. Linster & Panagiotopoulos, 1990, in Deter & Straumann, 1990, S. 58 und 71). Eine Psychotherapie hat andere Ziele und ein anderes Setting als ein Seminar. Eine personenzentriert psychotherapeutische Behandlung dauert durchschnittlich und je nach Schwere der Störung ein bis fünf Jahre. In der Therapie geht es um die Stärkung des Ichs in seiner Funktionstüchtigkeit, während in einem Seminar die Gruppenteilnehmer sich zu einem bestimmten Thema einbringen und ihre im Selbstkonzept enthaltenen Erfahrungen „themenspezifisch“ verändern können (vgl. Biermann-Ratjen, et al., 1983, S. 144-145). Bildungsprozesse und pädagogische Praxisberatung zielen auf die Erweiterung personaler, fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen ab, wobei im personenzentrierten Verständnis die Förderung der „Hilfe zur Selbsthilfe“ bezüglich der Problemlösungskompetenz, der Selbststeuerungsfähigkeit und der Handlungskompetenz der Teilnehmenden im Vordergrund steht (vgl. auch Dietrich, 1991, S. 13-15).

In der Beschreibung der Persönlichkeitstheorie wurde verdeutlicht, dass eine Seminarteilnehmerin nur die Dinge lernt, die sie „für die Erhaltung oder Erhöhung der Struktur ihres Selbst als in Frage kommend wahrnimmt“ (Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 339). Lernen bedeutet, dass eine Teilnehmerin - angeregt durch die Lern-, Selbsterfahrungs- und Beziehungsangebote und durch die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst - eine bewusst gewordene Erfahrung in ihr Selbstkonzept inte-

griert. Eine Blockade in der Aktualisierungstendenz kann auch in einem Drei-Tages-Seminar oder in einem Volkshochschulkurs ansatzweise themenbezogen durch das beschriebene Beziehungsangebot und das gelebte Vertrauen in die Aktualisierungstendenz gelockert werden.

Ein Beispiel aus der Computerfortbildung soll dies verdeutlichen: Eine Teilnehmerin mit der im Selbstkonzept integrierten Vorstellung „ich bin generell computertechnisch unbegabt und begreife das nie“, meldet sich trotz ihrer Bedenken zu einer PC-Fortbildung an.

Beim Lernen, einem Wachstumsstreben, liegt die Grundmotivation zugrunde, das Selbst durch Etwas-Leisten-Wollen, durch berufliches Weiterkommen-Wollen zu erhöhen. Hier ist die Aktualisierungstendenz wirksam, ein Streben danach, Kompetenzen zu erweitern (in Bezug auf das Beispiel geht es um das Anwendenkönnen einer bestimmten Software). Die Selbstaktualisierungstendenz sorgt dafür, die im Selbstkonzept integrierte Überzeugung (in Bezug auf das Beispiel: „ich bin computertechnisch unbegabt“) aufrecht erhalten zu wollen. Das bedeutet, dass im Lernprozess Spannungsfelder zwischen der Selbstaktualisierungstendenz und der Aktualisierungstendenz bemerkbar werden, da die Lern- und Selbsterfahrungsangebote zunächst dem Selbstkonzept widersprechen. In einem personenzentriert erwachsenenbildungswissenschaftlichen Verständnis ist hierbei relevant, dass *wirksame Lern- und Transfeiprozesse dem entfaltenden Aspekt der Aktualisierungstendenz eine ausreichende Gewährleistung des erhaltenden Aspektes voraussetzen* (vgl. Höger, in Eckert, et al., 1993, S. 34). Für die personenzentrierte erwachsenenpädagogische Praxis bedeutet dies - bezogen auf das Beispiel -, die PC-Versagensängste der Teilnehmerin anzunehmen, diese einfühlsam zu verstehen und ein unterstützender Lernbegleiter zu sein, der darauf vertraut, dass die Teilnehmerin selbst ihre nächsten Schritte zu tun weiß. Im Vergleich zu traditionellen pädagogischen Konzepten bedeutet dies nicht, die Information der Versagensängste zu nutzen, um bestimmte „pädagogenzentrierte“ Lernziele zu erreichen.

In diesem Spannungsfeld ermöglicht die Dozentin durch ihr PC-Expertinwissen, durch ihre pädagogische Kompetenz, Wissen aufzubereiten und durch ihre personenzentrierte Beziehungskompetenz, dass die Teilnehmerin zunächst ihre Ängste etwas verlieren kann, da sie das Vertrauen der Dozentin in die Aktualisierungstendenz und die Wertschätzung der „Ängste vor dem

Computer" spürbar wahrnimmt und annimmt. Erste Lernschritte und Erfolge bei der PC-Anwendung gelingen. So kann sie an dieser Stelle ihre Aktualisierungsblockade lockern und das Selbstkonzept flexibilisieren.

Aus personenzentrierter Sicht geschieht Lernen durch „Erfahrungen über sich selbst“, z.B. durch Seminarinhalte, Feedbacks, Gruppen- und Fallarbeiten etc. Die Verarbeitung dieses Prozesses - unterstützt durch förderliches Handeln der Seminarleitung - führt zum signifikanten Lernen durch „Selbst-Erfahrung“: Lernen als Weiterentwicklung des Selbstkonzeptes der Teilnehmerinnen, Lernen als Wissensaneignung und Bezugnahme zum Selbstkonzept, Lernen als verbessertes Selbstverstehen. Die folgende Abbildung veranschaulicht den personenzentrierten Lernprozess:

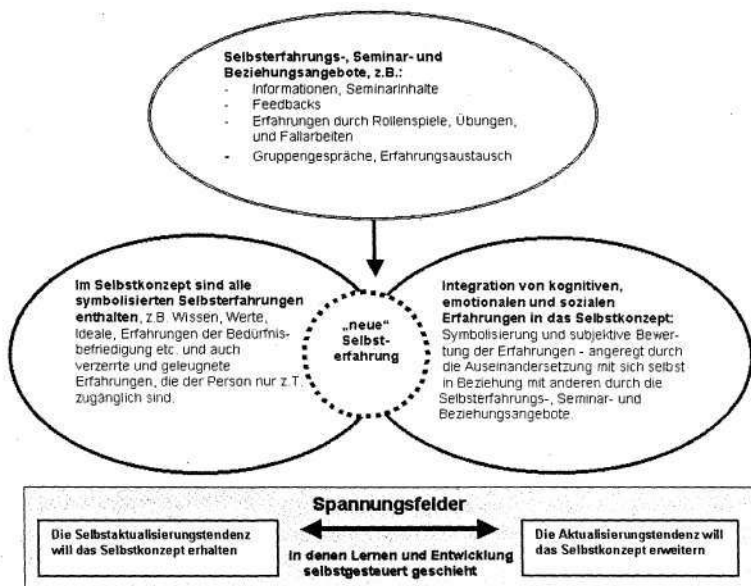


Abbildung 14: Der personenzentrierte Lern- und Transferprozess

Lernen und Transfer ist im personenzentrierten Sinn „ein Prozess wachsender Differenzierung im phänomenologischen Feld des Individuums.“

Die Differenzierung des Feldes kann jedoch nur das Individuum selbst vornehmen" (Rogers, 1951, dt., 1983a, S 336).

Die Teilnehmerin im oben genannten Beispiel integriert die Lernerfahrung und flexibilisiert ihr zuvor rigides Selbstkonzept („ich bin generell computertechnisch unbegabt“) indem sie sich dann selbst sagen kann: „ich bin eine Person, die diese Software jetzt erfolgreich anwenden kann, ich bin *nicht allgemein* computertechnisch unbegabt und durch die Erfahrung aufgeschlossener, noch weitere Softwareprogramme zu lernen“.

Der wichtige Veränderungsfaktor bei Lern- und Transferprozessen ist, „das *volle*, unmittelbare gegenwärtige Erleben einer empfundenen Bedeutung“ (Rogers, 1987c, S. 43). In diesem signifikanten Prozess wird das zuvor nicht zugelassene Erleben dem Bewusstsein voll zugänglich (vgl. Schmid, 1994, S. 224). Diese Art von Lernen bewirkt die Differenzierung des Selbstkonzeptes und die Veränderung des Verhaltens. Sie sind relativ beständige Veränderungen und eine wirkungsvollere Grundlage für weiteres Lernen (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 185).

Eine personenzentrierte Erwachsenenbildung fördert die Reflexion und damit wird eine Wahrnehmungsbereitschaft für neue Erfahrungen und neue Inhalte möglich, auch wenn sie zunächst das Selbstkonzept des Teilnehmers irritieren. Dies bedeutet, dass ein Teilnehmer in Bezug auf sich selbst ein ihn betreffendes Problem kongruenter, selbst- und fremd-akzeptierender und selbst- und fremdempathischer wahrnehmen kann.

Häufige in ein Seminar eingebrachte Themen sind z.B. die Zusammenarbeit im Team: „wie kann ich Kollegen X mitteilen, dass ich rechtzeitig auf bestimmte Informationen von ihm angewiesen bin?“ oder „wie kann ich meinem Chef sagen, dass ich rechtzeitig über Veränderungen von Projektzielen bescheid wissen muss?“ oder das Thema „wie kann ich in dieser Verhandlung klar und selbstsicher meinen Standpunkt vertreten?“ Wenn Teilnehmerinnen in Kontakt mit ihren bewusst wahrgenommen Problemen stehen, ist nach Rogers bedeutungsvolles und nachhaltiges Lernen eher möglich (vgl. Rogers, 1961, dt. 1983c, S. 279-280). Dies setzt voraus, dass ein Erwachsenenpädagoge nach den Zielen und Bedürfnissen der Lernenden zur Thematik fragt und ein Klima schafft, das Lernende ermutigt, von Problemen zu berichten. In der personenzentrierten Pädagogik steht hier der Teilnehmer im Mittelpunkt, nicht das Thema. Wie die Abbildung 14 zeigt, können Sachinhalte nur dann aufgenommen werden, wenn das Selbstkonzept des Teilnehmers diese für sich als geeignet bewertet. Bedeutsames, erfahrungsorientier-



tes Lernen ist selbst initiiert. Auch wenn Anstöße von außen kommen, die Bereitschaft, sich mit dem eigenen Selbstüberzeugungen auseinander zu setzen, kommt von innen (vgl. Rogers, 1983, dt. 1984a, S. 22-23). Dieses Lernen ist allumfassend. „Es beeinflusst das Verhalten, die Einstellung, unter Umständen sogar die Persönlichkeit des Lernenden. *Es wird vom Lernenden bewertet*. Er weiß, ob es seinen Bedürfnissen entspricht, ob es das bringt, was er wissen möchte. Der Ort der Bewertung, *so könnte man sagen*, liegt eindeutig im Lernenden. *Sein Wesen ist Bedeutung*. Wenn ein solcher Lernprozess abläuft, wird das Element der Bedeutung für den Lernenden in die gesamte Erfahrung eingebaut“ (ebd., S. 23).

Ein Beispiel aus der Zusatzausbildung in personenzentrierter Beratung verdeutlicht, wie ein Feedback aus der Weiterbildungsgruppe das Selbstkonzept einer Teilnehmerin nachhaltig verändert hat, und sie sich dadurch auch fachlich entwickeln konnte:

„Ich habe dann gemerkt, so langsam und sicher: Jetzt krieg ich den Dreh raus. Ich konnte mich mehr zurücknehmen, ich hab' nachher auch die Rückmeldung von den anderen gekriegt, die am Anfang doch auch gesagt haben, mein Gott, die hat ewig was zu sagen gehabt, und ewig gebabbelt. Da hat sich doch Einiges bei mir verändert, wo ich auch mal die anderen hab' sein lassen können, und auch mal hingehorcht hab, und so ist es mir in meinen Beratungsgesprächen mit Klienten auch gegangen“ (Interview 1, Interaktion 47).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass eine Veränderung im Selbstkonzept stattgefunden hat. Die Teilnehmerin hat sowohl durch Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten als auch durch Feedback von anderen gelernt, sich in ihren Beratungsgesprächen mehr zurückzunehmen.

Lernangebote führen bei Teilnehmerinnen häufig zu der Vorstellung, dass sie die Organisation ihres Selbst verändern müssten. Dies löst Widerstände in ihnen aus, die sich in Verzerrung und/oder Verleugnung von Wahrnehmungen zeigen (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 340). Der persönlichkeits-theoretische Hintergrund liegt darin, dass nur dann Lernerfahrungen in das Selbstkonzept integriert werden können, wenn die Person entspannt, d.h. nicht bedroht ist (vgl. ebd.). Die Förderung von signifikantem Lernen ist besonders wirkungsvoll wenn „1. die Bedrohung für das Selbst des Lernenden auf ein Minimum reduziert und 2. differenzierte Wahrnehmung des Erfahrungsfeldes gefördert wird“

(ebd.). Lernprozesse, die das Selbstkonzept erhalten und schützen, geschehen relativ schnell und können auch unter Bedrohung stattfinden. Bedeuten die Erreichung der Lernziele stärkere Veränderungen des Selbst (vgl. ebd., S. 341), ist in besonderem Maße das angstakzeptierende und damit das angstreduzierende Beziehungsangebot Voraussetzung, damit ein Gruppenmitglied bereit ist, Erfahrungen zu machen, die seinem Selbstkonzept evtl. zunächst widersprechen (vgl. Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 63). Dabei ist die wichtigste Grundlage für personenzentrierte Lernprozesse, dass der Facilitator dem menschlichen Organismus und der Aktualisierungstendenz vertraut. „Wenn ich dem Menschen misstrauere, dann kann ich nicht umhin, ihn mit Informationen eigener Wahl vollzustopfen, damit er nicht den falschen Weg geht. Wenn ich dagegen auf die Freiheit des Individuums vertraue, sein eigenes Potential zu entwickeln, dann kann ich ihm viele Möglichkeiten anbieten und ihm erlauben, seinen eigenen Lernweg und seine eigene Richtung zu bestimmen“ (Rogers, 1969, dt. 1974, S. 116). Die Aufgabe eines personenzentrierten Erwachsenenbildners ist es, ein vertrauensvolles Seminarklima zu schaffen, in der der Lernende die Kontrolle selbstverantwortlich übernehmen kann. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Lernvorgang, auf der Erfahrung wie Lernen stattfindet und nicht bei den rein inhaltlichen Zielen (vgl. Rogers, 1980, dt. 1983b, S. 140). Dies fasst die folgende Abbildung nochmals zusammen:



*Abbildung 15: Wirksame Einstellungen einer personenzentrierten Erwachsenenbildung*

Relativ dauerhafte Veränderung - durch Lernprozesse im personenzentrierten Sinn initiiert - überträgt Rogers in der Theorie der Persönlichkeitsveränderung in folgenden Punkten auf die Pädagogik (vgl. Rogers, 1959, dt. 1987a, S. 66 und S. 44ff):

- Die Wahrnehmung des Lernenden wird in Bezug auf das Problem und in Bezug auf sich selbst realistischer, korrekter und differenzierter: Der Teilnehmer „ist *kongruenter, offener für seine Erfahrung*, weniger in *Abwehr* und er ist folgerichtig realistischer, objektiver und *extensionaler* in seiner *Wahrnehmung*“ (ebd. S. 44).
- Durch diese Wahrnehmungen begründet der Lernende sein Verhalten verantwortlicher: „Es gelingt ihm besser, Probleme zu lösen“ (ebd. S. 44) und der Teilnehmer nimmt den Ort *seiner Bewertungen* und den Ort seiner Entscheidung innerhalb seiner Selbst *wahr*“ (ebd. S. 45).

Als Folge der genannten Punkte „verhält er sich kreativer, neuen Situationen und neuen Problemen gegenüber flexibler und ist eher in der Lage, seine eigenen Absichten und Werte auszudrücken“ (ebd.).

Lern- und Transferschwierigkeiten entstehen dann, wenn sich das Selbstkonzept eines Gruppenmitglieds durch die Interaktion anderer bedroht fühlt (z.B. durch fragwürdig erlebte Informationen oder durch Übungserfahrungen), da Widersprüche zwischen Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz - manchmal zunächst diffus - spürbar sind. Diesen Abwehrprozess versucht die folgende Abbildung darzustellen:

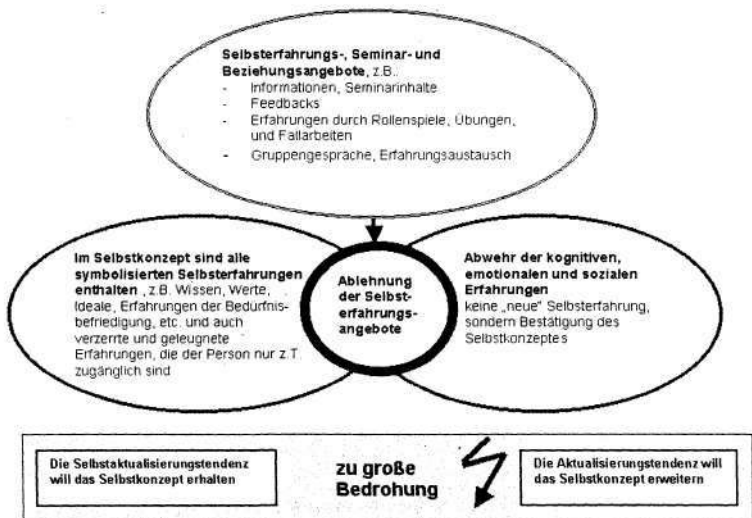


Abbildung 16: Der Abwehrprozess im personenzentrierten Lernprozess

Steht eine Erfahrung im Widerspruch zum vorhandenen Selbstkonzept, in das frühere symbolisierte und verzerrte Erfahrungen, Werte und Normen integriert sind, dann spaltet sich die Aktualisierungstendenz. Die Selbstaktualisierungstendenz will das Selbstkonzept erhalten und die neue Erfahrung nicht integrieren, die Aktualisierungstendenz möchte das Selbstkonzept weiter entwickeln (vgl. Höger, 1993, S. 26). Dieser Prozess macht Angst und ruft Abwehr hervor. Das Selbstkonzept fühlt sich bedroht und behindert signifikantes Lernen. Die pädagogischen Angebote, wie z.B. Feedback, Übungen, theoretische Inputs, Austausch in der Gruppe können deshalb nicht aufgenommen und/oder reflektiert werden.

In dieser Bedrohung kann ein Seminarteilnehmer beispielsweise sagen: „Rollenspiele sind doch so künstlich. Sie haben nichts mit der Praxis zu tun“. Dem Teilnehmer ist in dieser Situation kein Zugang zu seiner Angst möglich, er wehrt eine neue Erfahrung ab. Auch wenn das personenzentrierte Beziehungsangebot vorhanden ist, ist die Angst stärker als das Vertrauen in dieses Angebot. So kann es beispielsweise sein, dass negative Vorerfahrungen mit Rollenspielen in das Bewusstsein rücken, dass die Angst, sich vor der Gruppe zu blamieren, groß ist oder die Beziehungsangebote untereinander in der Gruppe nicht angenommen werden können.

Bezogen auf das oben angeführte Beispiel aus der EDV-Fortbildung lässt sich die Lern- und Transferschwierigkeit folgendermaßen erklären: Kann die Teilnehmerin ihre unbewusste Angst in ihrem Selbstkonzept („ich bin generell computertech- nisch unbegabt und schaffe die Anwendung dieser Software nicht“) nicht wahrnehmen, und gelingt es nicht, die Bedrohung zu reduzieren, dann ist eine Versagenserfahrung eher möglich. Die Teilnehmerin kann ihr Selbstkonzept („ich kann das nicht“) bestätigen, indem sie beispielsweise schlecht zuhört und dem- zufolge Erklärungen nicht aufnehmen kann. Sie nimmt ihre Abwehr nicht wahr, sondern denkt sich innerlich, „es stimmt, dass ich das nicht kann“. Die nicht explizierte Abwehr äußert sich im Versagen und sie schützt so ihr Selbstkonzept an dieser Stelle vor einer Weiterentwicklung.

Rogers postuliert, dass insbesondere das signifikante Lernen häufig zu Bedrohungen des Selbstkonzeptes führen kann, da das Lernangebot Werte, mit denen das Selbst identifiziert ist, bedroht (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 340). Beispielsweise können moderne Managementtheo-

rien die Selbststruktur einer Führungskraft sehr irritieren, wenn dieser von älteren Führungslehren angetan ist. Der Sinn von Personalentwicklung als Motivationsinstrument, wie es z.B. durch das „Mitarbeitergespräch“ zu verwirklichen versucht wird, kann im Selbstkonzept eines Abteilungsleiters, der dieses Gespräch als Demotivation erfahren hat, große Abwehr auslösen, so dass er die Methode oder das Verhalten des Trainers ablehnen und z.B. sagen könnte: „Alles graue Theorie“. Ein weiteres Beispiel aus der Weiterbildung in personenzentrierter Beratung verdeutlicht, wie die Lernmethode, Gespräche auf Tonband aufzunehmen, Angst und Abwehr hervorruft:

*Teilnehmerin:* „Ich war es nicht gewohnt, mit Bändern zu arbeiten ..., ich hatte immer das Gefühl, dass ich irgendwie so ein ... gespreiztes Reden drauf hatte.“

*Interviewerin:* ..., dass du nicht so ganz du bist?

*T:* Dass ich nicht so ich selbst bin. Und wenn wir die da aufgenommen haben, bei unseren ersten Gesprächen so miteinander, das fand ich ... also wie nackt ausgezogen, so'n bisschen wie so ein Voyeur im Hintergrund, so erschien mir das Band immer.

*I:* Wie ein Voyeur?

*T:* Voyeur, ja, der immer so im Hintergrund steht, und das mitkriegt. Die Auswertung ..., wenn ich mich dann wieder gehört habe, hat mir das auch nicht gefallen.

*I:* Hattest du das Gefühl, das, was ich jetzt sage, ist festgehalten?

*T:* Ja. Genau! Ist festgehalten ..., es spiegelt im Grunde ja auch nichts von meiner Person, sondern nur vom Gesagten“

(Interview 1, Interaktionen 24-28).

Die Teilnehmerin hat sich innerlich gegen diese Art des Lernens gewehrt. Sie erlebt ihre Stimme „als gespreizt“, was eine bedeutsame Erfahrung für sie ist, die sie nur selektiv aufnimmt und verzerrt. Sie empfand es als Bloßstellung ihrer Person, sich als Beraterin so offen zu zeigen, worin sich die Angst vor Konfrontation mit sich selbst widerspiegelt. Das Festhalten ihres Beratungsgespräches auf Band, stößt bei ihr auf Abwehr, löst innere „Unordnung“ aus und zeigt das Getroffensein. Sie „möchte die Not wenden“, sie findet dieses Lernangebot nicht notwendig. Angenommen werden kann auch, dass sie evtl. frühere Lernerfahrungen hat, bei denen ihr unangenehm war, beobachtet zu werden. Bei solchen, mit dem Selbstkonzept unvereinbaren Erfah-

rungen, ist es Aufgabe des Facilitators, den Abwehrprozess empathisch zu verstehen, den Widerstand zu akzeptieren und bei der Symbolisierung einfühlsam zu beraten und dem Selbstkonzept der Teilnehmerin entsprechend zu unterstützen.

Abschließend lässt sich sagen, dass personenzentrierte Erwachsenenbildung - genauso wie personenzentrierte Psychotherapie und Beratung - ein Beziehungskonzept ist: Das Selbstkonzept entwickelt sich durch Beziehungserfahrung ein Leben lang. Dadurch lernt die Person sich selbst und andere verstehen. Durch die gelebten Grundprinzipien - das konstruktive Beziehungsangebot eines Erwachsenenpädagogen -, kann eine „Korrektur von Beziehungserfahrung“ geschehen (vgl. Schmid, 1989, S. 105), wobei sich, wie ausgeführt, die pädagogischen Interventionsformen von den psychotherapeutischen unterscheiden müssen.

In der Erwachsenenbildungsforschung und -literatur wird die Beziehungstheorie häufig reduziert und ohne den Zusammenhang zur Persönlichkeitstheorie dargestellt und in der Supervisionsliteratur und -forschung ist ebenfalls auffallend, dass die förderlichen Bedingungen (Kongruenz, Akzeptanz und Empathie) nur indirekt Thema sind (vgl. Auckenthaler, in Eckert, 1995, S. 144).

Zusammenfassend werden die Merkmale einer transferförderlichen personenzentrierten Erwachsenenbildung<sup>9)</sup> und Erwachsenenbildungsforschung im Unterschied zu anderen Formen dargestellt (vgl. Rogers, 1991, in Rogers & Schmid, 1991, S. 187-188):

- Die Effektivität von Lern- und Transferprozessen bei Erwachsenen erfolgt durch das spezifische Beziehungsangebot.
- Das Vertrauen, dass Erwachsenenlernen Wachstum bedeutet und die Zurückweisung von behelrenden Modellen, in denen die Erwachsenenpädagogin die Expertin für den individuellen Weg der Teilnehmerinnen ist. Sie ist Expertin für spezielle Inhalte und für das

9) Dieses professionelle erwachsenenpädagogisches PCA-Verständnis braucht neben einer universitären Ausbildung in Erwachsenenpädagogik eine mehrjährige berufsbegleitende Zusatzausbildung in personenzentrierter Beratung oder in personenzentrierter Personal- und Organisationsentwicklung. Die Weiterbildungen schließen eine Lehrberatung mit ein, um an der Kongruenz zu arbeiten. Zur Qualitätssicherung ist weiterhin Fortbildung und eine kontinuierliche kollegiale und professionelle Supervision erforderlich. So ist es Tradition in der GwG und auch in der ACA (American Counseling Association), dass sich die „Zertifikatsinhaberinnen“ ein Berufsleben lang zur kollegialen Supervision verpflichten und sich ca. fünf bis sechs Stunden monatlich kollegial personenzentriert beraten.

Beziehungsangebot. Das globale erwachsenenpädagogische Ziel ist, Teilnehmerinnen darin zu unterstützen, dass sie eher Erfahrungen im Organismus integrieren können, d.h.: weg vom „was gemacht werden soll“ oder „was sagen andere dazu“ und hin zu „wie erfahre ich das als Teilnehmer/-in und was bedeutet das für mich“? (vgl. Rogers, 1983c, S. 110).

- Das Konzept, dass ErwachsenenpädagogInnen die Funktion haben, für den einzelnen Teilnehmer unmittelbar präsent und zugänglich zu sein und auf das jeweilige augenblickliche Erleben in der Beziehung zum Teilnehmer zu vertrauen.
- Das andauernde und intensive Augenmerk auf die Welt des einzelnen Teilnehmers zu legen, so wie sie diesem erscheint.
- Die ständige Betonung der selbstaktualisierenden Qualität des menschlichen Organismus als der motivierenden Kraft in der Erwachsenenbildung.
- Im Seminar ein größeres Interesse am *Prozess* der Persönlichkeitsentwicklung - durch die themenspezifische Auseinandersetzung - als an der Persönlichkeitsstruktur zu zeigen.
- Nachdruck auf die Notwendigkeit ständiger Erwachsenenbildungsforschung, um daraus wesentliche Erkenntnisse zu ziehen.
- Eine Entschlossenheit, alle theoretischen Formulierungen vom Boden der Erfahrung abzuleiten, statt Erfahrungen in eine formulierte Theorie zu zwingen.

### **3.4 Plädoyer für eine personenzentriert-systemische Erwachsenenbildung - abschließender Kommentar**

Die dargestellten Hintergrundkonzepte stellen insgesamt die herkömmlichen didaktischen Planungskonzepte in Frage, bieten jedoch durch ihr Subjektverständnis „emanzipatorische Kraft“ für eine erwachsenenpädagogische Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold, in Arnold et al., 1999, S 18ff). Sie fordern eine Haltung der „gelassenen Gestaltung“ von Lernprozessen, die von der Nicht-Machbar- und Planbarkeit von Lernprozessen überzeugt ist (vgl. Arnold & Schüßler, 1988, S. 80). Diese pädagogische Gelassenheit ist eine Grundvoraussetzung, um selbstorganisiertes und nachhaltiges Lernen überhaupt zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 83).

Die konstruktivistische Erwachsenenbildung betont zwar die Wertorientierungen der Humanistischen Pädagogik wie z.B. die Autonomie,

Eigenverantwortlichkeit, Akzeptanz der Teilnehmer, Kooperation und Koevolution (vgl. Siebert, 1999, S. 45), jedoch besteht in einer radikal konstruktivistischen Pädagogik die Gefahr eines grenzenlosen Relativismus (vgl. Arnold & Schüßler, 1998, S. 133). Der Wertrelativismus darf „nicht zu einer normativen Beliebigkeit führen, weil eine solche Gleichgültigkeit letztlich dazu tendiert, unterschiedlichste - und dabei auch nichthumane Wirkungsabsichten ... als gleichgültig anzusehen“ (ebd.). Es ist zu betonen, dass Selbstbildung, im Sinne einer autopoietischen Organisation der Lernenden didaktisch-methodisch nichts mit einem Laissez-Faire-Stil zu tun hat. Autonomie ist mit Verantwortungsübernahme verbunden. Deshalb geht es der Bildung um professionelle, verantwortungsvolle Prozessorientierung, die am Subjekt anknüpfen muss. Hier sind Fragen der pädagogischen Ethik, der Politik und der Macht angesprochen, die eine konsequent konstruktivistisch-systemische Erwachsenenbildung unzureichend beantwortet (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 35ff und 120ff). Die Humanistische Pädagogik bewahrt dagegen die Wertgebundenheit pädagogischen Handelns. Da der Begriff der Vernunft in der erwachsenenpädagogischen Bildungstheorie historisch-gesellschaftlich als unhintergebar postuliert ist (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 37) und gleichzeitig das „interpretative Paradigma“ in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition hat (vgl. Siebert, in Brödel, 1997, S. 293), hält eine verantwortliche Pädagogik an subjektorientierten, wertgebundenen, emanzipatorischen und demokratischen Ansprüchen fest.

Obwohl der konstruktivistisch-systemische und der personenzentrierte Ansatz, der feldtheoretisch konzipiert ist, in vielen Punkten übereinstimmen, gibt es auch Unterschiede. Im folgenden werden die Gründe für eine personenzentriert-systemische Ausrichtung der Erwachsenenbildung dargestellt:

- Eine personenzentriert-systemische Erwachsenenbildung sieht sowohl den einzelnen Teilnehmer als Individuum in der Beziehung zu sich selbst, den einzelnen Teilnehmer in Beziehung mit anderen und sieht die Interaktionen als Beziehungsgeschehen in der Seminargruppe. Eine konsequent gedachte systemische Erwachsenenbildung würde den Fokus ausschließlich auf Interaktionen halten und damit Lernprozesse lediglich aus der Differenzwahrnehmung ermöglichen.
- Personenzentriert-systemische Erwachsenenpädagogen vertrauen auf die Aktualisierungstendenz des Einzelnen und auf die sozial konstruktiven Prozesse in der Gruppe. Sie intervenieren methodisch nicht von außen (z.B. mit zirkulären Fragen, Reframing etc.), sondern



fördern als *Facilitators* die im System innewohnenden Potentiale, indem sie konsequent vom inneren Bezugssystem des Einzelnen ausgehen und das Beziehungsgeschehen in der Gruppe gleichermaßen berücksichtigen.

- Beide Konzeptionen lehnen pädagogische Methodengläubigkeit strikt ab, da diese von sozialtechnologischen Annahmen ausgehen. Während die Frage der Macht im personenzentriert-systemischen Verständnis eindeutig geklärt ist - der Lernende ist *Experte für sich selbst* - ist dies in der konstruktivistisch-systemischen Haltung bisher nicht eindeutig expliziert.
- Eine personenzentriert-systemische Erwachsenenpädagogik betont den Lernprozess *im Hier und Jetzt*. Lernende werden - aufgrund der angeborenen Aktualisierungstendenz - in einem kontinuierlichen Prozess des Werdens betrachtet. In der Beziehung mit anderen erweitern sie im Lernprozess selbstgesteuert ihre persönlichen Verstehens- und Bedeutungsstrukturen und damit ihre wahrgenommene Grenzen in der Gegenwart (vgl. Schmid, 1994, S. 202ff). Konstruktivistisch geschieht Lernen dagegen selbstorganisiert durch lösungsorientierte „Verstörung“ und stärkerer Akzentuierung der zukünftigen Entwicklung.
- Selbstgesteuertes Lernen geschieht durch Beziehungserfahrung. Über die „Ich-Du“-Begegnung zwischen den individuellen Teilnehmern und zwischen dem Teilnehmer und der Seminarleitung kommt es zum „wir“, zur *pädagogischen Beziehung*. In der systemischen Pädagogik kommt durch die Beobachtung und Beschreibung der Seminarleitung über das „ihr“, das System Seminargruppe zum „wir“, als pädagogisches System (vgl. Schmid, 1996, S. 11). Damit wird betont, dass in einer personenzentriert-systemischen Pädagogik *die Beziehung der Wirkfaktor für nachhaltiges Lernen ist*.
- Das personenzentrierte Konzept ist ein *politischer* und wertgebundener *Ansatz*, dessen pädagogische Ziele demokratisch sind. Sie helfen den Lernenden,
  - selbstbestimmt zu handeln und für diese Handlungen die Verantwortung zu übernehmen,
  - selbst- und fremdkritisch zu sein und fähig zu sein, die Beiträge anderer zu bewerten, ohne Beitragende abzuwerten,
  - sich neuen Problem-Situationen flexibel und intelligent anzupassen, neue Erfahrung frei und kreativ nützen zu können,
  - bei all diesen verschiedenen Tätigkeiten wirkungsvoll mit anderen zusammen zu arbeiten (vgl. Rogers, 1951, dt. 1983a, S. 337-338).

Deshalb wird für eine personenzentriert-systemische Erwachsenenbildung plädiert. Diese Bildungstheorie ist offen für alle Methoden, solange sie der Aktualisierungstendenz der einzelnen Teilnehmer gerecht werden.