

1:

Unkorrigierter Vortragstext

Helmut Reiser

Konturen lebendigen Lehrens – Themenzentrierte Interaktion im Spannungsfeld von Freiheit und Notwendigkeit

1

Erster Teil: Abenteuer, Alltag und Lernen nach TZI

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Freundinnen und Freunde der TZI:

Sie haben sich eben überlegt, ob Sie in den letzten 48 Stunden ein Erlebnis hatten, das Sie ein Abenteuer nennen können.

Was ging Ihnen als erstes durch den Kopf, als sie das Motte dieser Tagung zum ersten Mal hörten oder lasen:

„Lernen als emotionales und kognitives Abenteuer“ ?

Erinnerungen an bestandene Abenteuer? Erinnerungen an Ihre Jugend ?
Bilder aus der Werbung? Aus Filmen und Büchern?

Ich dachte an Abenteuer-Urlaub, an die Werbung „Draußen Zuhause“,
an die Abenteuer-Bücher meiner Kindheit
vom letzten Mohikaner bis zu fünf Freunden und drei Fragezeichen.

Dann erinnerte ich mich, dass ich die leibhaftigen Abenteuer meiner Kindheit hier in der Umgebung von Augsburg, in den Lechauen und den so genannten westlichen Wäldern, erlebt habe
und spürte wieder die seit Kindestagen anhaltende Sehnsucht nach Freiheit,
Bezwingung von Gefahren, Grandiosität, vornehmlich in frischer Luft und gewaltiger Natur.

Das war meine kindliche Vorstellung von Abenteuer, die diametral
entgegengesetzt war dem **Lernen** in dem Augsburger Gymnasium, dem ich ausgeliefert war.

2:

Um nicht völlig an meinen subjektiven Assoziationen hängen zu bleiben, machte ich mich im Internet schlau und fand dort im alten Grimmschen Wörterbuch die schöne Formulierung:

„Mit Abenteuer verknüpft sich stets die Vorstellung eines ungewöhnlichen, seltsamen, unsicheren Ereignisses oder Wagnisses, nicht nur eines schweren, ungeheuren, unglücklichen, sondern auch artigen und erwünschten“.

Im Wortschatzportal des heutigen Sprachgebrauchs der Universität Leipzig wird die Spannung des Wortbegriffs zwischen aufregendem Erlebnis und gefährlicher Unternehmung deutlich. Der Eintrag in dem freien Wörterbuch Wikipedia weist im Schlusssatz darauf hin, dass die Verwendung des Wortes Abenteuer in der modernen Zeit inflationär zugenommen habe und benutzt werde z.B. für durchorganisierte Reisen, Unternehmungen und Erlebnisse, die wenig mit Abenteuer zu tun hätten.

Gut, wenn Abenteuer inflationär gebraucht wird, warum dann nicht auch für Lernen? Und in der Tat: Der Eintrag (**Abenteuer und Lernen**) bei Google wird reichhaltig fündig: So oder so ähnlich heißen eingetragene Vereine z.B. in Bayern und Nordrhein-Westfalen z.B. zur Förderung der naturwissenschaftlichen Bildung und zur Hochbegabtenförderung. Die Erweiterung: „Abenteuer Leben“ wird z.B. eingesetzt zum Verkauf von Hörprogrammen für Gedächtnistraining. Im Zusammenhang mit der Erlebnispädagogik las ich die Definition von Deimel: „Abenteuer als außergewöhnliches Ereignis, gewagtes Unternehmen, prickelndes Erlebnis, außergewöhnliches Geschehen, Wagnis, spannendes Erlebnis außerhalb der normal gemachten Erfahrungen“.

(http://erlebnistage.de/woerterbuch/abenteuer_66.htm).

Der Gegenbegriff zu Abenteuer ist offensichtlich **Alltag**. Abenteuer ist verbunden einerseits mit Risiko und andererseits mit der Lust auf Neues, bisher Unbekanntes. Abenteuer bietet eine Mischung von Risiko und Verheißung. Die mit dem Wagnis verbundene Angst wird aufgewogen durch den Kick, durch das Prickeln der Gefahr und dem Selbstbeweis der Potenz, sie bewältigen zu können. Das Lustgruseln des Kleinkindes wird in den modernen life-style Sportarten wie free-climbing, free-style-ski-riding über Felswände,

3:

Gleitschirmfliegen, Rafting etc. gesteigert zum Erlebnis-Rausch, hirnpfysiologisch durch den Adrenalinstoß bei der Grenzerfahrung. In der Erlebnis-Pädagogik soll dieses Außergewöhnliche elementare und neuartige Selbsterfahrungen auslösen, so dass ein Neustart des eigenbestimmten Lernens, eine Freilegung der verschütteten Lust, Neues zu erfahren und neue Kompetenzen zu erwerben, möglich wird.

Dies war auch der Effekt der therapeutischen Erfahrungen, in deren Umkreis die TZI entstand: Im Umkreis der von Ruth Cohn so bezeichneten Erlebnistherapien. Sie sind der Hintergrund für die ursprüngliche englische Fassung des Begriffs „Lebendiges Lernen“: „living-learning-encounter“, der 1971 von Norman Liberman formuliert wurde, wie Dietrich Stollberg und Mina Schneider-Landolf in ihrem informationsreichem Handbuch-Artikel zum Begriff Lebendiges Lernen berichten (Stollberg, Dietrich / Schneider-Landolf, Mina 2009,148).

Die encounter-Gruppen, die Begegnungsgruppen, sind das Wagnis, um das es hier geht. Encounter, in denen sich unerwartete Begegnungen ereignen, Begegnungen mit Gestalten aus der eigenen Vergangenheit, Begegnungen mit Schatten aus der eigenen Gegenwart und mit illusionären Projektionen in die Zukunft, Begegnungen mit anderen Menschen, die all dies und noch vieles mehr verkörpern können, sie sind das innerpsychische Abenteuer.

Im deutschen Begriff „Lebendiges Lernen“ ist diese Bedeutung des encounter-Abenteuers nicht mehr präsent. Dem gegenüber scheint die Vorstellung von „Lebendigem Lernen“ zahm und geglättet.

Nun hat die Vorbereitungsgruppe das Abenteuerhafte am Lernprozess zum Thema gemacht. Das Tagungsmotto macht jedoch eine Einschränkung bei der Definition des Abenteuers: es heißt: Lernen als emotionales und kognitives Abenteuer, nicht als soziales und körperliches; gemeint sind also innerpsychische Abenteuer und nicht leibhaftige.

Ich habe in meiner TZI- Ausbildung im Rahmen des Workshop Institutes for Living Learning – WILL Europa erlebnistherapeutische Workshops durchlaufen, die ein leibhaftiges und soziales Abenteuer waren und in einigen wenigen Fällen auch die Grenzen eines vertretbaren Risikos überschritten. Lebendig

4:

waren die erlebnistherapeutischen Workshops zur Genüge, wenn sie mit emotionalen Eruptionen, Krisen, Erleuchtungen, Zusammenbrüchen und Transformationen einher gingen.

An anderer Stelle des Einladungstextes ist von der Metapher vom **Lernen als Abenteuer** die Rede. Es kann bei unserem Kongressmotto also um Zweierlei gehen:

Einerseits um Lernarrangements, bei denen im Sinne der Erlebnispädagogik Abenteuerliches erlebbar wird, andererseits um ein Verständnis des Lernprozesses, nach dem jedes Lernen ein Abenteuer ist.

Dieser metaphorische Gebrauch der Vokabel Abenteuer bezieht sich – so vermute ich – auf eine Grundübereinstimmung einer Reihe von Theorien zum Lernprozess. Danach müssen beim Lernvorgang notwendigerweise die Frustrationen des Nicht- oder Noch- Nicht-Wissens und des Nicht- oder Noch – Nicht-Könnens überwunden werden und emotionale und kognitive Krisen sind im Lernprozess unvermeidlich.

Doch jeden Lernprozess deshalb als abenteuerhaft oder abenteuerlich zu bezeichnen – und sei es auch nur metaphorisch –, ist überzogen. Um von Abenteuer zu reden, muss zumindest gegeben sein, dass die Lernenden selbst das Risiko sehen, das sie eingehen, weil sie sich davon etwas versprechen. Manchmal werden Menschen unfreiwillig in ein Abenteuer gestürzt; wenn aber die Lernenden sich nicht auf ein Risiko einlassen wollen, weil sie für sich in diesem Risiko keine Chance sehen, oder wenn sie gar kein Risiko sehen, dann kann auch nicht von Abenteuer die Rede sein.

Es gibt neben dem Lernen als Abenteuer auch andere Lernwege; ein Lernweg folgt aus der Notwendigkeit, den Alltag zu bewältigen. In frohen wie in schwierigen Situationen wird aus dem Motiv der Lusterzielung und der Unlustvermeidung erfolgreich gelernt.

(Ein extremes Beispiel des Lernens aus der alltäglichen Not des Lebens ist die Geschichte von Lena. Lena war ein schwer behindertes Mädchen, dem ich in einem integrativen Kindergarten begegnete. Sie war gerne in der Kindergruppe dabei, wo sie auf einer Matratze auf dem Rücken lag. Sie konnte sich nicht umdrehen und sie konnte keine eindeutigen Lautäußerungen geben. Die tägliche Physiotherapie wurde im Gruppenraum durchgeführt. Einige Kinder schauten dabei zu und übernahmen später gerne einige der Übungen wie Fingerspiele, Bewegungen nach Kinderliedern o.ä. Lena schien dies sehr zu genießen. Für

5:

einige Kinder wurde Lena zu einem Ruhepol, den sie aufsuchten, wenn sie für sich Ruhe nötig hatten. Ein Kind fing jedoch damit an, Lena grob zu behandeln und sie heimlich etwas zu zwicken. Die Erzieherinnen beschlossen im Einvernehmen mit der Mutter, nicht sofort einzugreifen, sondern weiter zu beobachten. Nach einigen Tagen begann Lena, sehr deutliche Protestsignale gegen dieses Kind zu äußern. Sie drehte erst den Kopf und gab laute Geräusche von sich, dann lernte sie, sich umzudrehen, wohl um zu entkommen. Diese Reaktionen, zu denen Lena vorher nicht fähig gewesen waren, wirkten auf das andere Kind so ein, dass es die unangenehmen Attacken unterließ und der Kontakt sich so regulierte. Lena hatte unerwarteter Weise aus dieser Notsituation heraus einen für sie großen Entwicklungsschritt gemacht.

Das Beispiel zeigt im ersten Teil, in dem Lena zufrieden in der Gruppe anwesend ist, ein Lernen in einer entspannten Situation gemeinsam mit den anderen Kindern. Im zweiten Teil unternimmt Lena eine Anstrengung, um einer Not zu begegnen, und lernt dadurch weiter und rascher als zuvor. Sie ging kein Wagnis ein und sie hatte an diesem Vorgang keine Freude; sie lernte aus Notwendigkeit. Es gibt ein Lernen in den gewöhnlichen Ereignissen des Alltags, und dieses Lernen folgt zumeist einem von außen gesetzten Rahmen, einer vorgegebenen Notwendigkeit).

Wenn die Unterscheidung zwischen Lernen im Alltag und Lernen als Abenteuer nicht gemacht werden würde, dann würden wir stets und überall im Abenteuer leben, denn wir lernen stets und überall. Alles wäre außergewöhnlich und nichts mehr gewöhnlich. Der Begriff Abenteuer wäre substanzlos, oder das Leben wäre unsäglich anstrengend, da permanent im Abenteuer.

Lernen ist im Gegensatz zu Abenteuer ein Dauervorgang.

In der englischsprachigen Ausgabe von wikipedia wird learning zusammenfassend definiert als der „Erwerb neuen Wissens, neuer Verhaltensweisen, Fertigkeiten, Werte, Vorlieben, Verstehensweisen, ...“. Ich füge hinzu: Dieser umfassende Prozess geschieht lebenslang durch Rückkopplungen mit der Umwelt in unbewussten Gestaltungen, die sich im kognitiven und im emotionalen Unbewussten niederschlagen. Einiges geschieht davon auch in geplanten Arrangements und durch beabsichtigte Interventionen. Der größere Teil jedoch geschieht durch ungeplante Einflüsse. Es gibt keine Sicherheit, dass die beabsichtigte Wirkung der **Lehranstrengung** erreicht werden kann.

Gleichgültig ob unbeabsichtigt oder geplant, die Lernsituationen unterscheiden sich grundlegend darin, ob sie als gewöhnliche Ereignisse im Alltag begriffen

6:

werden, oder als außergewöhnliche, die als Abenteuer verstanden werden, entweder weil sie von den Anbietern so deklariert werden, oder weil die Lernenden sie als Abenteuer erleben, was ja nicht dasselbe sein muss.

Diese Unterscheidung ist eine idealtypische; das heißt ich typisiere, um zwei Richtungen beschreiben zu können, die in der Praxis in unterschiedlichen Mischungen auftreten können.

FOLIE 2 *Zwei Wege des Lernens 1*

Die Beobachtung der kindlichen Entwicklung zeigt, dass beide Wege des Lernens notwendig sind: Einerseits das alltägliche Lernen in einer haltenden Umwelt, das in einer Affektlage mittlerer Spannung an eine vorgegebene Umwelt gewöhnt und zugleich befähigt, auf diese einzuwirken und sie zu modifizieren; besonders deutlich z.B. in der sog. Trotzphase, in der die Lust an Selbstbehauptung an die Grenzen der Realität und an die Grenzen der Belastbarkeit der Bezugspersonen stößt. Das Kind lernt, diese Grenzen zu erkennen und anzuerkennen und die Bedürfnisse der anderen zu respektieren. Andererseits die Phasen, in denen die Lust an der Erkundung überwiegt und zugelassen ist und man den Eindruck hat, das Kind erlebt die ganze Welt als Abenteuer. Die erregenden Momente der selbstbestimmten Exploration ermöglichen es, dass das Selbst zu einem eigenständigen System heran wächst.

Beide Momente zeigen sich in der praktischen pädagogischen Arbeit. In der Heimerziehung geht es zum Beispiel viel darum, auf der Basis einer haltenden Bindung neue emotionale, kognitive und handlungspraktische Strukturen aufzubauen, indem an einen strukturierten Alltag gewöhnt wird. In dieser Struktur muss auch Raum sein für Abenteuerhaftes, das so weit wie möglich selbstbestimmt ist. Es geht also nicht um ein Entweder-Oder, sondern um eine ausbalancierte übergeordnete Struktur.

In meiner Arbeit in der Sonderschule für Kinder mit emotionalem und sozialem Förderbedarf gab es beide Momente auch im Unterrichtsgeschehen: Es gab Erkundungsprojekte, Kunstprojekte, naturwissenschaftliche Projekte, Fahrten mit Zelten und offenen Feuerstellen, Landschulheimaufenthalte mit Nachtwanderungen, Geländespiele, sportliche Wettkämpfe, das heißt Erlebnisse, die abenteuerhafte Erfahrungen ermöglichten und oft

7:

Hochspannung hervorriefen, die dann wieder auf ein entspanntes Maß herabgefahren werden musste.

Und es gab den Alltag, der den vorgegebenen Notwendigkeiten folgte. So hieß es täglich zu einer festgelegten Stunde: Kinder, jetzt ist es wieder so weit, wir üben Rechnen. Das war die ganze Motivationsphase und der dann kommende Ablauf war Routine. Das Lernen aus einer Notwendigkeit heraus, die versucht wurde einsichtig zu machen, hatte einen ebenso hohen Stellenwert wie das Lernen aus der Neugierde und dem Spieltrieb.

FOLIE 3 Zwei Wege des Lernens 2

Das Lernen aus der Notwendigkeit setzt motivationspsychologisch auf die Stabilisierung der Bindung, auf das Erleben einer sicheren Situation, auf eine befriedigte Affektlage und eine mäßige Erregung, auf eine Bestätigung der Motivation zur Selbstbehauptung innerhalb des Motivs zum Anschluss an andere und damit auf eine Überwindung von angstbestimmten, frustrierten und feindseligen Gemütslagen. Es ist in kritischen Entwicklungsphasen bei Kindern und bei Erwachsenen von höchster Bedeutung.

(To the english speaking people: In your summary you find the titles of the slides. Additionally I added the translations of the slides, too)

FOLIE 4: Two ways of learning

Als ich eine Teambegleitung in einem Wohnheim für psychisch kranke Erwachsene übernahm, traf ich im Team auf eine Mitarbeiterin, die seit 15 Jahren nur als Nachtwache gearbeitet hatte. Die Bewohner waren früher vornehmlich Menschen mit geistigen Behinderungen und psychischen Störungen gewesen. Sie hatte dabei ganz für sich einen besonderen Arbeitsstil entwickelt, indem sie mit Bewohnern, die nicht schlafen konnten, unruhig waren und drohten zu entgleisen, Kirchenlieder sang und Geschichten von Engeln und Heiligen vorlas. Sie hatte bei den meisten geistig behinderten Bewohnern großen Erfolg, da diese Menschen sich in kindlicher Weise angesprochen fühlten und sich beruhigten. Eine neue Belegung der Einrichtung mit vornehmlich psychiatrisch Erkrankten, eine neue Organisationsstruktur mit

8:

Pflichten zur Zusammenarbeit und die Verpflichtung zur Teilnahme an der Supervision, stürzten ihre Welt ein und trieben sie an den Rand der Panik. Aus ihrer Sicht war sie dadurch in eine Katastrophe ihres gesamten Lebens geschleudert worden, die sie nicht als Abenteuer erleben konnte. Es galt in diesem Team, in dem mehrere Personen aus unterschiedlichen Gründen wegen der Anforderungen der Organisationsänderung innerlich bereits gekündigt hatten, Abläufe im Alltag neu zu strukturieren, Sicherheiten aufzubauen, Vertrauenspotentiale zu mobilisieren, Phantasien sofort zu klären, Geheimnisvolles zu enträtseln und die Realität zur Ansicht zu bringen, also die Vorgehensweisen einzuüben, die im Umgang mit den am heftigsten belastenden psychotischen Kranken notwendig sind. Auch ohne psychiatrische Kenntnisse hätte die Handhabung des TZI-Dreiecks Struktur- Prozess-Vertrauen dieses Vorgehen nahe gelegt. Der neu angestellte Leiter der Einrichtung betrachtete übrigens die Umorganisation als ein Experiment, an dem er mit einem persönlichen Risiko beteiligt war, also als ein Abenteuer, wozu die Angestellten nicht in der Lage waren.

Die Teilnehmer von TZI-Fortbildungskursen suchen dagegen neue Erfahrungen und wissen, oder sollten wissen, dass sie damit ein Wagnis eingehen. Angelika Rubner (TZI 1/2009,42 ff.) berichtet von zwei Männern, Hans und Dieter, für die ein Lernprozess in einem TZI-Fortbildungskurs zu einem Abenteuer wurde: Angestoßen durch eine von der Leiterin angeregten Übung gerieten sie in eine heftige Konkurrenzsituation und erlebten schmerzhaft, wie sehr sie ihre Gefühle unterdrückt und nicht wahrgenommen hatten. Eine Frage der Leiterin trat bei beiden „eine Lawine von Erinnerungen mit den entsprechenden Gefühlen los“ (46). Sie konnten in der Gruppe neue, korrigierende Erfahrungen machen. Das Beispiel zeigt, wie schmerzhaft emotionales Lernen sein kann, und wie viel Stabilität es erfordert.

Das Lernen unter der Betonung des Abenteuers rechnet mit Neugierde, Erkundungsdrang, Selbstbehauptung und zugleich Kooperation mit anderen. Es setzt relative Angstfreiheit, psychische Stabilität, Anstrengungsbereitschaft und soziale Kompetenz voraus. Lernen im Alltag schafft die Basiskompetenzen. Auch kognitives Lernen in Selbstbestimmung und Fröhlichkeit ist nicht voraussetzungslos. Die entwicklungspsychologische Forscherin Uta Frith nimmt

9:

dazu in einem Interview der populärwissenschaftlichen Zeitschrift Gehirn und Geist Stellung. Der Interviewer fragt: „Es heißt oft, schulisches Lernen solle Spaß machen. Dennoch muss man immer auch Durststrecken und Widerstände dabei überwinden. Ist das Ideal vom selbstbestimmten, fröhlichen Lernen nicht eine Illusion?“ Antwort: „Ganz bestimmt. Lernen erfordert viel Selbstkontrolle, also das Vermögen, spontane Impulse zu unterdrücken, Belohnungen aufzuschieben“ (Ayan / Frith 2009,22).

Das alltägliche Lernen schreibt sich tief in unbewusste Werte, Vorlieben, Gewohnheiten, Denkweisen, Handlungsmuster ein und dieser Prozess fällt dann dem Vergessen anheim, während die abenteuerhaften Lernerlebnisse besser erinnerbar und deshalb bewusstseinsnäher sind, denn: Affektiv höher besetzte Erlebnisse sind besser erinnerbar als affektiv niedriger besetzte.

In der therapeutischen Erfahrung und auch in der Persönlichkeitsbildung mit TZI scheint die Verteilung zwischen den beiden Momenten oft so gelagert zu sein, dass in einer außergewöhnlichen Lernerfahrung, die man als Abenteuer bezeichnen kann, unbewusste Muster bewusst werden, die sich in früheren alltäglichen Lernprozessen eingegraben haben. Dies kann zu der Sicht führen, die früheren alltäglichen Lernprozesse seien für die Persönlichkeitsbildung weniger wertvoll. Aber es gibt ebenso die stabilisierenden und stärkenden Ergebnisse von Lernprozessen im Alltag. Nur, an diese erinnert man sich schwerer.

Die grafische Gestaltung des Tagungstitels arbeitet das A des Abenteurers in das RCI-Logo ein. Ich sehe darin einen deutlichen Hinweis, dass TZI und Abenteuer etwas miteinander zu tun haben sollen. Heißt dies, dass **Lebendiges Lernen** nach TZI immer als Abenteuer gesehen werden soll ?

In der Zeit, in der ich mit TZI in Kontakt kam und dann später erlernte, hätte ich diese Frage für mich bedingungslos bejaht. Die äußeren Ereignisse und die inneren Erlebnisse in TZI-Kursen waren für mich außergewöhnlich, ich merkte dass ich für einen sehr hohen Gewinn ein Wagnis einging. Damals waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sowohl Ausbildungsinteressierte, wie auch medizinische Klienten und Therapiesuchende waren, durchwegs

10:

Freiwillige, die sehenden Auges dieses Abenteuer suchten, um mehr von sich zu erfahren und zu verstehen. Je mehr ich jedoch TZI in meinem Beruf in Schule und Hochschule einsetzte, desto mehr arbeitete ich mit Halb-Freiwilligen oder Nicht-Freiwilligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

In diesen Bereichen nahm zwangsläufig das Abenteuerliche ab und die Methodik des Lehrens zu. Wenn wir mit TZI arbeiten zum Beispiel in Schulklassen, in Teambesprechungen, in einer Organisationsentwicklung, in der Leitung von Konferenzen, dann arbeiten wir mit Personen zusammen, die nicht freiwillig einen abenteuerhaften Arbeitsstil gewählt haben, sondern deren Teilnahme durch die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Gruppierung unvermeidlich ist und die uns keinen Auftrag gegeben haben, sie zu abenteuerlichen Erlebnissen zu führen.

In der Standardsituation einer TZI-Ausbildungsgruppe war und ist TZI eindeutig auf emotionales und soziales Lernen fokussiert. In anderen Bereichen hat sich TZI von einem erlebnispädagogischen oder erlebnistherapeutischen Gruppenverfahren für freiwillige, erwachsene Teilnehmende gemauert zu einem pädagogischen Konzept für die Gestaltung von entwicklungsförderlichen Interaktionen in sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Entsprechend hat sich die Methodik des Arrangements von Lernangeboten ausgeweitet und spezifiziert.

Ich würde jetzt gerne mit Ihnen zusammen das Spannungsfeld zwischen Lernen als Abenteuer und Lernen als Alltag ausleuchten. Wenn ich Sie jetzt bitte, sich zu erinnern an Lernsituationen, dann werden Ihnen die außergewöhnlichen Situationen rascher einfallen, weil sie mit einem höheren Affekt besetzt waren. Deshalb bitte ich Sie, sich Zeit zu lassen.

FOLIE 5: Zwischenspiel 1

FOLIE 6: Arbeitsanweisung englisch

15 – 20 Minuten

FOLIE 7:

Zweiter Teil: Romantik, Pragmatik, Theorie und Lernen mit TZI

11:

Der Unterschied zwischen einem außergewöhnlichen, abenteuerhaften Lernprozess und einem gewöhnlichen alltäglichen Lernprozess mag im Auge des Betrachters liegen. Aber die unterschiedliche Sichtweise hat konkrete Folgen.

Je nach meiner Perspektive werde ich das Lernarrangement unterschiedlich fokussieren. Wenn mir das Erlernen von alltäglichen guten Gewohnheiten wichtig ist, dann werde ich das Lernangebot ritualisieren, ich werde die Notwendigkeit der Lernleistung betonen und von der Selbstverständlichkeit ihrer Erfüllung ausgehen. Mein Ziel wird es in diesem Falle sein, Sicherheit durch gewohnte Abläufe zu schaffen, die Frustrationsangst zu überwinden, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu stabilisieren, den Willen zur Anstrengung zu bestätigen und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Wenn ich das Abenteuer im Sinn habe, dann werde ich das Außergewöhnliche der Situation betonen, etwas Geheimnisvolles oder Rätselhaftes in den Mittelpunkt stellen, das Nie-Dagewesene zur Entdeckung vorschlagen, Gefühle mobilisieren, die Neugier ansprechen, Risiken eingehen und Begeisterung wecken.

Ich könnte auch sagen: Ich werde den Lernvorgang romantisieren.

„Indem ich dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehen, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe, so romantisier ich es.“

Diese Formulierung ist dem Literaturwissenschaftler und Kulturhistoriker Safranski (2007, 13) zufolge, die beste Definition des Romantischen. Sie ist von dem romantischen Dichter Novalis, der den Traum von der unstillbaren Sehnsucht nach der blauen Blume erzählte. 100 Jahre später heißt es in einem Wandervogel-Lied : „Es blühet im Walde tief drinnen, die blaue Blume fein; diese zu gewinnen, zieh'n wir in die Welt hinein“.

„Die Romantik als Epoche ist vergangen, das Romantische als Geisteshaltung aber ist geblieben“, stellt Safranski fest (2007, 392). „Es ist fast immer im Spiel, wenn ein Unbehagen am Wirklichen und Gewöhnlichen nach Auswegen, Veränderung und Möglichkeiten des Überschreitens sucht “ (Safranski 392).

12:

In dieser Sicht ist das Romantische ein wertvolles Erbe der Geschichte. Elemente des Romantischen kennzeichnen alle reformpädagogischen Bewegungen in Europa. Dies ist nicht erstaunlich, denn in der Epoche der Romantik wurden die Erziehung zur Individualität und die „Pädagogik vom Kinde aus“ zum Programm erhoben (Tenorth 1988, 132). Gefühle wurden in ihrer elementaren Bedeutung erkannt und gewürdigt, nicht nur für die Kinder und in der Erziehung, sondern überhaupt für das Leben, Empfinden, Denken und Urteilen der Menschen. Aus dieser Quelle speist sich die anhaltende Kritik institutioneller und schulmäßiger Bildung (Tenorth ebenda), wie sie zum Beispiel auch in der TZI durch die Kritik des sog. toten Lernens und des Rivalitätsprinzips in Schulen vorliegt.

(Anmerkung: In der Erziehungswissenschaft hat die Fokussierung auf die Pädagogik der Aufklärung und der neuhumanistischen Klassik zur Vernachlässigung dieser anhaltenden Wirkung der Romantik geführt. (vgl. Tenorth 1988, 132).

In der Romantik stehen die Gefühle des einzelnen Menschen und sein geheimnisvolles Verhältnis zum Sein im Mittelpunkt. „Das Romantische ist phantastisch, erfindungsreich, metaphysisch, imaginär, versucherisch, überschwenglich, abgründig“ (Safranski, 392).

Zwar kann das Romantische auch „lebensfeindlich“ und „todessüchtig“ sein, wie Safranski feststellt, muss es aber nicht. In jedem Fall weiß es auch um die Nachtseite des Lebens und um die Schatten der Ideale.

Die Metapher „Lernen als Abenteuer“ ist ein Ausdruck der romantischen Perspektive in der Pädagogik.

Die Pädagogik im Gefolge der TZI steht stark unter dem Einfluss der romantischen Traditionslinie. So kann auch der Eindruck entstehen, das Lernen nach dem System der TZI wäre identisch mit dem Programm, Lernen als Abenteuer zu begreifen.

Das ist nicht der Fall.

Vielmehr ist es so, dass die Themenzentrierten Interaktion eine ausbalancierte übergeordnete Struktur des Lernens als Alltag und des Lernens als Abenteuer

13:

bereit stellt. TZI stellt für beide Lernwege einen Rahmen und ein Steuerungsinstrument zur Verfügung.

TZI hat zur romantischen Perspektive ein besonderes Verhältnis: Ein Verhältnis einerseits großer Nähe, andererseits großer Distanz. Das Romantische ist eine von drei Perspektiven, die TZI an die Gestaltung von Interaktionen anlegt und die an die TZI angelegt werden können. Eine andere Perspektive ist das Pragmatische. Die dritte Perspektive ist das Theoretische, die Theoriebildung über humane Entwicklungsmöglichkeiten. Alle drei Linien sind für die TZI gleich wichtig.

FOLIE : 8 Drei Perspektiven der TZI

Dieses Zusammenspiel von drei Perspektiven in der TZI ist kaum bewusst.

Ich will es zu erklären versuchen, indem ich mit dem Erbe beginne, das Ruth Cohn übernommen hat und das sie uns hinterlassen hat.

Die erste biografisch wichtige Begegnung mit einer Pädagogik, die an der Entwicklung der Individualität orientiert ist, war für Ruth Cohn die Progressiv Education in der bank-street-school in New York. Sie betont an verschiedenen Stellen, dass diese Erfahrung eines freien Zusammenlebens, in dem Kinder als Personen ernst genommen wurden, die Vorlage war für ihre Vorstellungen lebendigen Lernens. Aber sie kritisiert auch, dass die Kinder keinen Respekt vor den Bedürfnissen der Erwachsenen vermittelt bekamen, dass sie nicht an die Stille, das innere Erleben und das Erleben der Natur heran geführt wurden. Man könnte diese Kritik auch so fassen: Es fehlte die Leitung durch eine vorgegebene Alltagsstruktur.

Ursache ist das grenzenlose Vertrauen darauf, dass die Kinder von alleine das herausfinden und das tun, was für sie richtig ist, wenn man sie nur machen lässt. Dieses Vertrauen ist auch eine Grundlage der humanistischen Psychologie.

In der romantischen Perspektive kommen aus der Zivilisation negative Einflüsse, wodurch die ursprünglich positiven Entwicklungskräfte verschüttet werden. Dieser Glaube ist seit Rousseau's Entwicklungsroman „Emile“ ein

14:

Bestandteil romantischer pädagogischer Überzeugungen. Dieser Glaube ist pädagogisch wichtig, denn aus ihm ist die Vision einer freien Erziehung geformt, aber er bedarf des pragmatischen Gegengewichts. Dieses ist gegeben im pragmatischen Erkennen der Realität, wie es im dritten Axiom und im zweiten Postulat zum Ausdruck kommt. (Axiome und Postulat zitiert nach Matzdorf / Cohn 1992).

Ich zeige die Axiome und Postulate, von denen ich spreche, auf Folie, ohne sie weiter zu interpretieren, damit Sie sich erinnern können, welche Sätze gemeint sind.

To the english speaking people: You find the translations in your summary.

FOLIE 9: Das dritte Axiom

Pragmatik

FOLIE 10: Das zweite Postulat

Pragmatik

FOLIE 11: Das erste Axiom

Theorie

Ich erlebte in der Begegnung mit Ruth Cohn eine Person, die eine bildkräftige poetische Vision der Entfaltung von Menschlichkeit und Anteilnehmen verband mit einer immer wieder überraschenden Nüchternheit und pragmatischen Handwerkslehre der Gruppenleitung und mit klaren theoretischen Analysen und Aussagen. Im ersten Axiom sehe ich eine präzise formulierte, komplexe theoretische Aussage über humane Entwicklung. Das dritte Axiom ist gekennzeichnet von Pragmatik und Ermunterung zum Handeln. Dieselbe Pragmatik zeigt sich im zweiten Postulat.

FOLIE 12: Das zweite Axiom

Romantik

Das zweite Axiom, das auch als das ethische bezeichnet wird, ist sprachlich am Schwersten zu fassen, denn es birgt die Vision: Ehrfurcht vor dem Leben. Es drückt sich aus in einer romantisch klingenden Formulierung. Doch wir werden

15:

sehen, dass auch hier, wo Ruth Cohn der Romantik am nächsten ist, ihre pragmatische Position und ihr theoretisches Denken das Romantische nicht überwiegen lässt.

Das Romantische, schreibt Safranski, hat ein untergründiges Verhältnis zur Religion. Untergründig, weil eine freischweifende oder mystische Religiosität angesprochen wird, die sich nicht an enge Glaubenssätze hält. Textstellen von Ruth Cohn, die das Empfinden beschreiben, Teil des Universums zu sein, erinnern an romantische Seinsmystik (Safranski 2007, 142 ff.) Die Teilhabe am Göttlichen ist keine Sache des unsterblichen Lebens nach dem Tod, auch keine Angelegenheit, die von Institutionen verwaltet wird, sondern ein individuelles Fühlen. So bei den Romantikern und so auch bei Ruth Cohn.

Doch hier setzt Ruth Cohn eine entscheidende Nuancierung: Sie setzt das Ich ohne Verschmelzung mit dem Universum und sie fordert zum Handeln auf.

Bei Schleiermacher heißt es z.B.t:

„Ich liege am Busen der unendlichen Welt: ich bin in diesem Augenblick ihre Seele, denn ich fühle alle ihre Kräfte und ihr unendliches Leben wie mein eigenes, sie ist in diesem Augenblick mein Leib“ (Safranski 2007, 142).

Eine fast parallele Textstelle bei Ruth Cohn lautet:

„ Ich bin Ich, als Teil des Universums, und ich nehme Anteil an ihm. Die Strahlen des Universums gehen durch mich hindurch und geben mir die Energie, die zum Teil-Sein und Anteil-Nehmen gehört“(Cohn 1988, 4).

Ruth Cohn behält auch in der romantischen Grunderfahrung des Eins-SDeins mit dem Universum das Bewusstsein des Ich und die Beziehung zum Du und Wir bei.

Zur romantischen Traditionslinie gehört auch die Naturnähe und die Kritik an der Zivilisation. Zitterbarth berichtet von seinem Unbehagen an einem Wortspiel in einem Fernsehinterview von Ruth Cohn anlässlich ihres 80. Geburtstags. „Aus einem kleinen Hörfehler entspinnt sich ein Wortwitz, der von Ruth Cohn mit Sympathie und sichtlichem Vergnügen aufgegriffen, weitergesponnen und im Laufe des Interviews mehrfach wiederholt wird: Aus dem Wort „Zivilisation“ wird dabei „Zuvielisation“ (Zitterbarth 2007,2).

16:

Die Vorstellung, dass der Mensch durch die Zivilisation verdorben wird, hat ihre Entsprechung in der humanistischen Psychologie, die das Gute im Menschen betont. Stollberg merkt dazu kritisch an, dass manche humanistisch-psychologische Autoren Schwierigkeiten mit der Schattenproblematik haben, mit der Stollberg sich ausführlich beschäftigt. Er bemerkt: „Das Böse wird ja nicht durch Leugnung bewältigt“ (Stollberg 1982, 94).

Die erste Idee eines besonderen Verhältnisses der TZI mit der Romantik kam mir, als mir bewusst wurde, dass Dietrich Stollberg 1982 seinem grundlegendem Buch: „Lernen, weil es Freude macht“ auf der ersten Seite unter der Widmung zum siebzigsten Geburtstag von Ruth Cohn ein Gedicht von Novalis voran stellt:

*„Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren
sind Schlüssel aller Kreaturen,
wenn die, so singen oder küssen,
mehr als die Tiefgelehrten wissen,
wenn sich die Welt ins freie Leben
und in die Welt wird zurückbegeben,
wenn dann sich wieder Licht und Schatten
zu echter Klarheit werden gatten
und man in Märchen und Gedichten
erkennt die wahren Weltgeschichten,
dann fliegt vor einem geheimen Wort
das ganze verkehrte Wesen fort“.*

Im Text des Buchs teilt Stollberg ausführliche pragmatische und theoretische Überlegungen mit, der programmatische Titel liegt dagegen ganz auf der romantischen Linie: Lernen, weil es Freude macht. In ihrem Handbuchbeitrag zum Lebendigen Lernen stellen Dietrich Stollberg und Mina Schneider-Landolf an die erste Stelle der Merkmale des Lebendigen Lernens das „Vertrauen auf die Lernbereitschaft des Kindes“ (Schneider-Landolf / Stollberg 2009, 152). Damit wird die Argumentation der humanistischen Psychologie wiederholt, dass Menschen von selbst lernen wollen, wenn sie das lernen dürfen, was sie wollen. Doch was sind Menschen „von selbst“, wenn ihr Selbst sich in

17:

komplexen Entwicklungsprozesses individuell höchst verschieden herausbildet, zum Guten wie zum Bösen, wenn ihre Gehirne sich im Zusammenspiel von Genen und Entwicklungsimpulsen als selbstregulierte Systeme höchst individuell selbst entwerfen?

Ich bin skeptisch gegenüber der Argumentation, unsere Vorstellungen vom lernbegierigen Wesen des Menschen und vom effektivsten Lernen in Selbstbestimmung seien durch die Hirnforschung nunmehr bewiesen. Hirnphysiologischer Forschungsergebnisse sind höchst interpretationsbedürftig. Es könnte sein, dass ein Teil der Forscher die Befunde romantisch interpretiert.

Doch bei aller Kritik an der romantischen Perspektive:

Der Glaube, dass der Mensch sich zum Mitmensch entwickeln kann und ich ihm als Gegenüber im Dialog dienen kann, so wie ich am Du zum Ich werde, ist für mich unverzichtbar für mein persönliches Leben und mein pädagogisches Ethos. Ich möchte nicht die Macht der positiven Bilder (vgl. Hüther) missen, möchte nicht die Ästhetik des Guten vergessen und möchte nicht in einer Welt leben, in der – wie Heinrich Heine sagte – die Nachtigallen nicht mehr singen (Safranski 2007, 256). Ich vergesse auch nicht die wunderbaren und ergreifenden Beispiele aufholender Lernprozesse in gelungenen Beziehungen. Diese Visionen gehören zum Erbe der Romantik, das wir nicht preisgeben dürfen, genauso wie die Begeisterung, die Fantasie und die Poesie. Das Romantische gehört **auch** zur TZI. Es wird aufgefangen und korrigiert vom Pragmatischen und vom Theoretischen.

FOLIE 13: Die pragmatische, die theoretische und die romantische Perspektive

In der pragmatischen Perspektive geht es zumeist um die Leitung von Gruppen. Sie bietet die tröstliche Gewissheit: TZI ist ein Handwerk, und es ist erlernbar. Die pragmatische Perspektive fordert unser Handeln.

In der theoretischen Perspektive geht es darum, was die TZI im Innersten zusammenhält. Argumentationen wie ich sie eben vortrage und Diskussionen gehören zum Theoretischen; TZI wird untersucht und weiter entwickelt als Konzeption.

18:

Im Romantischen geht es um Gefühle und Begeisterung, um den einzelnen und sein Verhältnis zu Allem. TZI kann ich unter diesem Blickwinkel als Kunst verstehen, als Kunst der Gestaltung von Begegnungen, als Kunst des Ausdrucks, des Einfühlens und des Antwortens, als Lebenskunst.

FOLIE 14: Three Perspectives of TCI

***Romantik ohne Pragmatik und ohne Theorie wird realitätsblind;
Pragmatik ohne Romantik und ohne Theorie erstarrt zur Routine.
Theorie ohne Romantik und ohne Pragmatik ist handlungsunfähig.
Was wir aushalten müssen ist, dass sich die Perspektiven mitunter widersprechen.***

FOLIE 15: Drei Perspektiven und ein romantischer Abenteurer

Hier treibt sich in der Ecke der Romantik eine Figur der Gebrüder Grimm herum: der gestiefelte Kater, den ich als Prototyp des romantischen Abenteurers hier herumlaufen lasse.

Viele interessanten Fragen, die dieser zweite Abschnitt aufwirft, bleiben offen: z.B.

Was hat die Kultur der Länder, in denen TZI gut angekommen ist, oder weniger gut angekommen ist, mit der deutschen und europäischen Romantik zu tun?

Was wäre die Alternative zur Orientierung an der romantischen Perspektive?

Wie sieht es praktisch aus, wenn die drei Perspektiven zusammenwirken?

Zumindest die letzte Frage will ich an der Frage des Lebendigen Lernens noch in einem knapperen dritten Teil behandeln.

Doch vorher möchte ich Sie zu einem Zwischenspiel auffordern.

Ein wesentliches Merkmal der Romantik, das ich sehr liebe, ist die romantische Ironie; sie benennt die Praxis, sein eigenes völlig ernst gemeintes Anliegen auch satirisch zu behandeln. Die romantische Ironie habe ich bislang bei TZI nur im kleinsten Kreise entdecken und praktizieren können. Deshalb möchte ich Ihnen jetzt RITA vorstellen.

19:

Handout deutsch: Fragebogen RITA 2010

(Handout englisch: You find the test in your translation)

FOLIE 16: Auswertung von RITA

FOLIE 17 : Warning. RITA is....

15-20 Minuten

Wie gefällt Ihnen Rita? Möchten Sie mit Rita zusammen einen kleinen Spaziergang machen und dabei das „Lebendige Lernen“ umrunden?

FOLIE 18:

Dritter Teil : Lebendiges Lernen und Dynamische Balance

Da Sie die Begleitung von Rita bei diesem letzten Abschnitt unseres Spaziergangs akzeptiert haben, kann dieser Abschnitt recht knapp sein.

Wir können nämlich feststellen, dass der Begriff Lebendiges Lernen, der über Jahrzehnte unserer Vereinigung als Programm galt, weder in der Theorie noch in der Pragmatik der TZI einen eigenständigen Platz hat und jetzt auch aus dem Vereinsnamen verschwunden ist. Im Theoretischen, in der Konstruktion des Konzepts, taucht Lebendiges Lernen nicht auf, es sei denn in der Vision ungenannt als Medium der humanen Entwicklung.

In der Pragmatik, im Handwerk, wird die Gestaltung des Lernangebots angereichert mit einer Fülle bekannter reformpädagogischer Ideen, Methoden, Anregungen, die aus der romantischen Traditionslinie der Pädagogik stammen. Dietrich Stollberg und Mina Schneider-Landolf bemerken hierzu: „Wenn man die Vielfalt der pädagogischen Reformkonzepte betrachtet, muss man sich natürlich fragen, worin denn nun die Originalität des Lebendigen Lernens nach TZI besteht“ (2009, 151), und sie geben die Antwort: In dem theoretischen Rahmen des 4-Faktorenmodells und der Hypothese der gleichen Wichtigkeit aller vier Faktoren.

Die These lautet also: **Wenn die dynamische Balance der 4 Faktoren gelingt, dann wird das Lernen lebendig.**

20:

Alle anderen Vorstellungen und Ideen zum Lernen, die dabei auch herangezogen werden, wie: Lernen mit allen Sinnen, Abwechslung, Selbstbestimmung, Lernen aus Freude, Erlebnisse, Abenteuer sind nicht das Spezifische am Lernen nach TZI, sondern Zutaten, die nur dann gut tun, wenn sie in die dynamische Balance passen.

Wir können das bereits aus der Analyse des Begriffs Lebendiges Lernen schließen. Was soll lebendig bzw. lebend oder tot sein beim Lernen? Das Lernen selbst ist stets lebendig, denn sonst findet es nicht statt. Totes Lernen gibt es nicht. Es gibt tote, das heißt unerschlossene Stoffe, an denen nicht gelernt werden kann. Die toten Stoffe werden lebendig, indem sie zu einem Thema transformiert werden. Das Thema lebt, mit ihm kann gelernt werden.

Die Gegenübersetzung heißt deshalb nicht: Totes gegen Lebendiges Lernen, sondern: **Lebendige Themen gegen tote Stoffe, damit Lernen gelingt**. Und diese Formel gilt für alle Lernwege, seien sie als Alltag oder als Abenteuer aufgezo-

gen.
Ich spreche nicht mehr von „**Lebendig Lernen**“ sprechen, sondern von „**Lebendig Lehren**“.

Vielleicht ist Ihnen schon zu Beginn meines Vortrags etwas aufgefallen. Ich zeige nochmals die allererste Folie. Die Bearbeitung meines Vortrags führte mich dazu, den Titel zu ändern und statt Lebendig Lernen zu schreiben: Lebendig Lehren.

FOLIE 19 (= Folie 1)

Damit ist gemeint: Im Arrangement der Lernsituation die dynamische Balance suchen. Die dynamische Balance ist ein theoretisches und pragmatisches Kernstück der TZI.

Dynamische Balance ist ein Kernstück der **Theorie der TZI**, weil sich in diesem Begriff die Idee der humanen Entwicklung, wie sie das erste Axiom fasst, **verdichtet**: Der Mensch entwickelt sich als Individuum nur in Beziehung zu anderen, in der Verantwortungsübernahme für eine Sache, in der Verbindung zum Universum und im Bewusstsein seiner selbst.

21:

In der **pragmatischen Perspektive** wurde dies in eine handwerkliche Regel umgesetzt, dass das Ich, das Wir, das Es als Ausschnitt des Globes gleich wichtig in das Thema einfließen. Handwerklich habe ich sehr davon profitiert, dass ich gelernt habe, die Wanderung des Themas auf den Verbindungsstrecken dieser vier Faktoren zu verfolgen und dabei versucht habe, ein Gleichgewicht und immer wieder ein Kippen und eine Neujustierung der Balance der vier Faktoren herzustellen.

Aber in der theoretischen und der pragmatischen Herangehensweise alleine fehlt die Seele, es fehlt das Element, das die Gefühle anspricht. Die Anwendung einer Regel und eine theoretische Erklärung lösen keine Begeisterung aus, schaffen keine kreative Praxis. Auch wenn wir nicht vorher sagen können, wie und was die Lernenden **lebendig lernen**, so wollen wir doch **lebendig lehren!**

Nur das Romantische kann dem **Lehren mit der dynamischen Balance** Atem einhauchen. Gleichwichtigkeit der vier Faktoren (ICH, WIR, ES, GLOBE) kann nicht ausgezählt werden; es kann nicht darum gehen, wie oft und wie lange ein Faktor im Vordergrund stand. Das Romantische lebt mit dem, was hinter den Zahlen und Dingen verborgen ist. Es lässt sich eher poetisch und metaphorisch fassen als digital. Deshalb will ich die dynamische Balance mit einer romantischen Metapher beschreiben:

Stellen Sie sich ein Streichinstrument mit vier Saiten vor und hören Sie den wunderbaren brillanten Klang, den Sophie Mutter aus einer Violine strömen lässt oder den geheimnisvollen Ton, den Pablo Casals einem Cello entlockt. Wenn die Künstlerin auf einer Saite des Instruments spielt, dann klingen die drei anderen Saiten mit. Physikalisch wird der Ton voll und stark durch die mitschwingenden Töne der anderen Saiten, durch Obertöne und Untertöne, Terzen, Quarten, Quinten, durch alle Schwingungen der Tonleiter. Dazu muss das Instrument richtig gestimmt sein, damit alle Saiten mitschwingen können. Unterbinden Sie aber das Mitschwingen der anderen Saiten, etwa indem Sie einen kleinen Wattebausch zwischen den anderen drei Saiten und dem Griffbrett platzieren, also ohne Dämpfung des Stimmstocks, ohne Dämpfung der Resonanz des Instrumentenkörpers, dann wird der Ton auf der gespielten Saite matt, schmal im Umfang, ohne Nachhall. Doch wir tun das nicht: Wir

22:

spielen mit vier Saiten eines gut gestimmten Instruments, auch wenn wir im Augenblick nur auf einer Saite spielen.

Für die TZI drückt diese Metapher aus, dass es nicht darum gehen kann, auszuzählen, wie oft und wie lange jeder Faktor des TZI-Prozessmodells am gemeinsamen Prozess mitbeteiligt ist. Dies gliche einer Regel, wonach man auf einem Saiteninstrument mit vier Saiten auf jeder der vier Saiten 25 % der Takte spielen müsste.

Wenn das Thema lebt, dann findet es Widerhall im Ich, im Es, im Wir, in der Beziehung zum Globe, ganz gleich auf welcher Saite wir uns befinden, dann schwingen alle Frequenzen mit. Und dann werden – um mit Heine zu sprechen – die Stimmen der Nachtigallen zu hören sein.

Dies wünsche ich uns für diesen Kongress: Lebendiges Lehren mit oder ohne kognitive und emotionale Abenteuer doch stets mit Romantik, Pragmatik und Theorie.

Folie 20

Folie english 21

Hand-out Thesen

Zitierte Literatur

Ayan, Steve / Frith, Uta 2009: Lernen ist ein kommunikativer Akt. In: Gehirn & Geist 9/2009, 20- 22

Cohn, Ruth C. 1975: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart

Cohn, Ruth C. 1988: Der Globe. In: Themenzentrierte Interaktion 1/1988, 3-6
Matzdorf, Paul / Cohn, Ruth C. 1992: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, Cornelia / Standhardt, Rüdiger: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart

23:

Rubner, Angelika 2009: Emotionales Lernen in der TZI. In: Themenzentrierte Interaktion 1/2009, 42-48

Safranski, Rüdiger 2007: Romantik. Eine deutsche Affaire. München

Stollberg, Dietrich 1982: Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. München

Stollberg, Dietrich / Schneider-Landolf, Mina 2009: Lebendiges Lernen. In: Schneider-Landolf, Mina / Spielmann, Jochen / Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen 147- 153

Tenorth, Heinz-Elmar 1988: Geschichte der Erziehung. Weinheim/München

Trost, Alexander 2009: „Ich habe das Gefühl, dass...“ Gefühle und die TZI – Aspekte von Neurobiologie und Selbstregulation. In: Themenzentrierte Interaktion 1/2009, 7 – 17

Zitterbarth, Walter 2007: Gedanken zur Rolle von Bildung und Kultur in der TZI, 2/2007, 7 ff.