Ursula Sauer-Schiffer/Almut Fuest-Bellendorf/Michael Ziemons

Beratung gestalten

Beratungsforschung für die Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung?

Im folgenden Beitrag geht es neben einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung darum, sich der Herausforderung der Handlungskompetenz Beratung im Kontext der Professionalisierung von Pädagogen zu stellen. Es gilt, vorhandene interdisziplinäre Erkenntnisse für die Beratung im Kontext der Erwachsenenbildung zu modifizieren und zu gestalten. Wie Beratung in der Praxis der Weiterbildung interdisziplinär analysiert werden kann und welche Möglichkeiten der Gestaltung von erwachsenenpädagogischer Beratung sich hierdurch entwickeln, zeigen exemplarisch die Forschungsbeiträge von Almut Fuest-Bellendorf und Michael Ziemons, die auszugsweise beschrieben werden.

1. Einleitung *(U. Sauer-Schiffer)*

In der Disziplin EB hat Beratung seit den 1960er Jahren Tradition. Allerdings werden in den heutigen Fachdiskursen hauptsächlich Formen der Lernberatung und der Weiterbildungsberatung reflektiert. Beratung in der Erwachsenenbildung geschieht immer kontextgebunden. Das bedeutet, dass Beratungsansätze die Spezifika der Fachdisziplin Erwachsenenbildung aufnehmen müssen – also der Pluralität von Ansätzen und Bedarfen bei Erwachsenen gerecht werden müssen. Beratung ist *eine* Handlungsform erwachsenenpädagogischen Arbeitens (neben anderen), die – wie keine andere – interdisziplinäre Bezüge aufweist.

Für unsere Diskussion des Beratungshandelns greifen wir in Münster vor allem die Tradition der 1960er und 1980/90er Jahre auf (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 17), beziehen uns auf Bildungs- und Subjekttheorien und auf erwachsenenpädagogische Fachdiskurse. Es geht uns nicht um die Entwicklung eines neuen Beratungsansatzes mit erwachsenenpädagogischem Bezug – es existieren bereits zahlreiche hervorragende Beratungstheorien für verschiedene Bereiche –, sondern um einen interdisziplinären Ansatz, der den Fokus auf die Theorie der Erwachsenenbildung bzw. auf die Praxis erwachsenenpädagogischen Beratungshandelns legt. Aus diesem Blickwinkel heraus wird Beratungshandeln reflektiert und interpretiert. Es gilt, vorhandene interdisziplinäre Erkenntnisse für die Beratung im Kontext der Erwachsenenbildung zu modifizieren und zu gestalten. Gemeinsamkeiten (fast) aller Beratungsansätze sind: Freiwilligkeit der Beratung, Gleichwertigkeit von Berater und Ratsuchendem sowie die Annahme, dass der Verbleib der Verantwortung des Ergebnisses bzw. der Lösung beim Ratsu-

chenden selbst bleibt. Ebenso gibt es gemeinsame konstitutive Elemente der Handlungsform Beratung (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 47):

- Anthropologische Annahmen
- Selbstreflexion, Takt, Ethik, Haltung (Rolle des Beraters)
- Interaktion, Kommunikation, Gruppendynamik
- Fachwissen über Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung sowie Fachwissen über den feldspezifischen Kontext
- Methoden der Gesprächsführung
- Annahmen über Verhaltens- und Lernänderungen (Ziele der Beratung)

Erst das Zusammenwirken aller Elemente kennzeichnet die Handlungskompetenz Beratung. Bei aller Schwierigkeit, die einzelnen Elemente der Handlungsform Beratung getrennt zu benennen und zu analysieren, bietet sich diese Herangehensweise als Strukturierungs- und Analysegrundlage für Theorie und Praxis an. Der Abgleich der benötigten Kompetenzen und der vorhandenen Ansprüche mit diesen Strukturelementen bietet ein differenziertes Verständnis von Beratung und zeigt den Grad der Professionalität von Beratungshandeln. Erste Ergebnisse der Analyse dreier Strukturelemente werden in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt.

Wir in Münster besitzen Zusatzqualifikationen in Beratung und Gruppenleitung (als Individualpsychologische Beraterin, eine Systemische Ausbildung und eine Ausbildung in Themenzentrierter Interaktion). Außerdem basiert unsere Arbeit auf einem fundierten psychologischen Wissen, wie wir es als unbedingte Voraussetzung für die Praxis der Beratung betrachten. Unsere Gemeinsamkeit besteht im beruflichen Handeln mit Menschen in der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung. Wir greifen zwei Zugänge auf: zum einen das Beratungsfeld im Kontext der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung und gleichzeitig psychologische/soziologische Beratungsansätze. Wir gehen von der Grundannahme aus, dass Beratung in der Weiterbildung ein interdisziplinärer Theorie- und Praxisbereich ist. Daher diskutieren wir Beratung nicht in Abgrenzung zur Bildungsarbeit oder zur (sozialen) Therapie, sondern als integralen Bestandteil von erwachsenenpädagogischem Handeln. Dieser Beitrag soll erste Ergebnisse dieser Forschung liefern und zeigen, wie Beratung in der Weiterbildung interdisziplinär analysiert werden kann und welche Möglichkeiten der Gestaltung von Beratung sich hierdurch ergeben.

2. Impulse für Beratung aus system- und subjekttheoretischer Sicht *(A. Fuest-Bellendorf)*

In zahlreichen Beratungsansätzen wird die zweiseitige Entwicklung von Menschen und Systemen benannt, aber nicht auf beiden Seiten theoretisch herbeigeführt. Nicht nur in diesem Kapitel geht es mir um die gleichzeitige Betrachtung sowohl individuums- als auch systembezogener Aspekte. Spuren der Subjekttheorie finden sich in der Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen (vgl.Wittpoth 1994; vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993). Auf der anderen Seite eröffnet die neuere Systemtheorie für das Hand-

lungssystem der Erwachsenenbildung und deren Interaktionssysteme weit reichende theoretische Perspektiven. Die Systemtheorie Luhmanns dient einmal als Modell bei der Beschreibung sozialer, heißt auch aktueller gesellschaftlicher Wirklichkeit, und sie ermöglicht Werte für die Handlungsform Beratung abzuleiten. Man gelangt hierüber zu einem differenzierten und Bildungs- und Beratungsbegriff und zu neueren pädagogischen berufsbezogenen Rollenauffassungen (vgl. Olbrich 1999; vgl. Arnold 2002; vgl. auch Arnold/Pätzold 2003).

2.1 Anthropologische Annahmen

Um zu zeitgemäßen anthropologischen Annahmen zu gelangen, genügt es im Kontext von Beratungstheorien nicht, sich der oft implizit mitlaufenden Menschenbildannahmen anderer Konzeptionen zu bedienen. Daher steht am Anfang meiner Darstellung anthropologischer Annahmen für ein Beratungskonzept das Subjekt der Aufklärung nach Kant, sozusagen als Ausgangslage einer Diskussion, die hier startet. Von dort aus greife ich den Verlust, das Verschwinden (vgl. auch Bürger 2001; vgl. Frank 1993), die strukturelle Überforderung des Subjekts, wie in der Postmoderne-Diskussion postuliert, auf. Hier werden Einblicke in die Problematik der Subjektkonstitution in pluralen Gesellschaften erbracht, die heute mitzubedenken sind, insbesondere dann, will man eine Beratungstheorie andocken lassen, die keinem Machbarkeitswahn erlegen ist. An dieser Stelle greife ich die Systemtheorie auf, die das Verschwinden der Subjektivität hinter dem System, auf das sie naturgemäß den Fokus legt, befürwortet.

Gleichwie auch immer man den heutigen Menschen bezeichnen mag (Pädagogen bleiben oft nicht in der theoretischen Auslöschung des Subjektbegriffs stecken – vgl. Hartwig 1996; vgl. Heim 1997), beziehe ich Bedingungen von, Forderungen an und Wirkfaktoren auf das Menschsein ein. Entscheidend für die Formulierung von Menschenbildannahmen ist, welche Konsequenzen sich für das Urteilen (Moral/Ethik) und das Handeln ergeben. Der Verlust einer allgemeinen Vernunft, wie Kant sie annahm, fordert für das Zusammenleben von Menschen neue Formen moralischer Begründung: Nach Fernandez (2003) sind auch die Begründungen des Handelns in moralischer Absicht plural geworden, weshalb sie als Leitformel vorschlägt, die Anerkennung verschiedener fremder Werte und Normen anzunehmen (vgl. auch Honneth 2000, S. 353). In diesem Prozess der Anerkennung des Anderen und des sich selbst Überschreitens geschieht Bildung.

Ein solches Verständnis von Bildung kommt m. E. hervorragend zusammen mit Ideen der subjektiven Deutung und der Autopoiesis in Konzepten systemischer Beratung (vgl. König/Volmer 1999; Schlippe/Schweizer 2003; Ludewig 1997/2002 etc.), aber auch mit individualpsychologisch-orientierten Ansätzen, die das Konzept des Gemeinschaftsgefühls und des Common sense vertreten (vgl. Sperber 1978, S. 115/116; vgl. auch Brunner/Titze 1995, S. 76 ff. und S. 185 ff.).

2.2 Selbstreflexion, Takt, Ethik: Zur Rolle des Beraters

Die Beschreibung der Rolle des Beraters bündelt hier jene zuvor dargestellten Überlegungen zu Individuen und Systemen und bildet den Übergang zu daraus ableitbaren Konsequenzen, d. s. explizierte pädagogische Wertvorstellungen für das Handeln des pädagogischen Beraters. Grundsätzlich ist die Frage nach der Rolle des Beraters eine Frage nach der Verantwortlichkeit in der Beratung, die hier nur angerissen werden kann. Systemisch gedacht, kann und darf der Berater nicht die Absicht verfolgen, Systeme nach seinen Vorstellungen zu verändern, er kann nur irritieren und anregen, also neue, irritierende Informationen in einer anderen, fremden Mitteilungsform kommunizieren. Also ist der Berater zur Bescheidenheit hinsichtlich seiner Möglichkeiten aufgerufen. Die Frage nach der Verantwortung ist damit geklärt: Der Berater ist dafür verantwortlich, was er sagt und wie er es sagt, nicht jedoch für das, was verstanden wird.

2.3 Interaktion/Kommunikation

Auf der Basis des Grundgeschehens Kommunikation konstituieren sich soziale Systeme. Zunächst geht es mir dabei um die Erklärung der Strukturen und der Funktionsweise sozialer Systeme. In einem weiteren Schritt geht es um die Konsequenzen der Annahme dieser Strukturen für Beratung.

Schritt 1: Struktur und Funktionsweise sozialer Systeme

Soziale Systeme konkretisieren sich im Vollzug der Synthese dreier Selektionen, nämlich der Selektion der Information, der der Mitteilung und der des Verstehens. Indem die genannten Momente aufeinander verweisen, erzeugen sie so etwas wie Sinn und Kontingenz und darin liegt die Unvorhersehbarkeit und Autonomie von Kommunikationsprozessen (vgl. Luhmann 1996, S. 203 ff.)

Schritt 2: Konsequenzen für das Verständnis von Beratung

Erstens bildet das Beratungssystem bestehend aus Ratsuchenden und Beratern ein eigenes Kommunikationssystem und ist somit an alle Implikationen, von denen ich einige erwähnt habe, gebunden. Zweitens ist Kommunikation das Medium von Beratung. Die Absicht von Beratung ist also, einen Lernprozess in Gang zu setzen, der auf Veränderung in Richtung von Verbesserung abzielt, ohne konkrete Inhalte vorzugeben, denn diese ergeben sich erst in der konkreten Kommunikation. In der systemischen Beratung gibt es eine Vielzahl an Methoden, die diese Form des Lernens in Interaktions- und Kommunikationsprozessen kreativ anregen (vgl. Schlippe/Schweizer 2003; Ludewig 1997/2002; König/Volmer 1999; Huschke-Rhein 2003; S. 184 ff.).

3. Impulse für Beratung mit Themenzentrierter Interaktion *(M. Ziemons)*

Als weitere Methode greifen wir die Themenzentrierte Interaktion (TZI) auf, um in der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung die Handlungsform Beratung vor einem bildungstheoretischen Hintergrund zu entwickeln. Dargestellt werden erste Ergebnisse einer Untersuchung, in deren weiterem Verlauf vor allem Lern- und Bildungsberatung in der Außerschulischen Jugendbildung im Mittelpunkt stehen. Am Ende stehen Ansätze einer bildungstheoretisch fundierten Beratung in der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung mit TZI. Dabei gehe ich von einer konstruktivistisch orientierten Bildungstheorie aus, wie sie vor allem von Arnold und Siebert für die Erwachsenenbildung geprägt wurde. Die Viabilität der TZI und ihre Eignung für einen solchen Rahmen konnte bereits in früheren Arbeiten nachgewiesen werden (vgl. Ziemons 2003).

3.1 Anthropologische Annahmen: Autonomie und Interdependenz

Die TZI legt in drei Axiomen ihr Menschenbild fest, nach denen der Mensch „gleicherweise autonom und interdependent" (Cohn/Farau 2001, S. 375) ist. Er erlebt seine Wirklichkeit als autonomes Subjekt, doch sein Erleben ist geprägt von der Aufnahme von – oder Abgrenzung zu – vergangenen oder gegenwärtigen Einflüssen: „Die Frage des Menschen nach sich selbst und dem Sinn seines Daseins, führt ihn notwendigerweise zur Frage nach dem Ganzen der Wirklichkeit" (Matzdorf/Cohn 1995, S. 55). Man kann sagen, menschliches Erleben vollzieht sich weitgehend in Mustern, Rastern, Strukturen, die wir im Laufe unserer Entwicklung durch Erlebnisse und Einflüsse unbewusst entwickelt haben; diese steuern unser Erleben in scheinbar vorgegebenen Bahnen.

Der Mensch muss erkennen, dass er „als ‚er selbst' immer mehr ist, als er wissen kann" (ebd., S. 56). Durch den Charakter des Unbewussten, den viele Abhängigkeitsreaktionen in sich tragen, ist der Mensch nicht in der Lage, diese zu erfassen oder zu steuern. Indem der Mensch Reaktionen in ihrem Charakter als beeinflusste Handlungen erkennt, kann er seine Autonomie vergrößern, da er seine Reaktionen vorher reflektieren und im Bewusstsein um den wahren Charakter dahinter stehender Motive gegebenenfalls verändern kann. Teil von TZI-Beratung ist daher immer auch das Aufdecken eigener Interdependenzen unter Berücksichtigung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

3.2 Selbstreflexion, Takt, Ethik: Rolle des Beraters

In der TZI wird eine Leiterrolle betont, mit der eine „naive Vision einer ‚sich selbst führenden Gruppe'" (Siebert 2000, S. 99) abgelehnt, zumindest aber relativiert wird zugunsten eines Leitungsbildes, welches den Berater eher als Helfer sieht, der, um es auf Beratung zu beziehen, eine Lernchance ermöglicht statt sie vorzusetzen. Der Bera-

ter fördert und unterstützt den Ratsuchenden durch seine Angebote, Strukturvorgaben und Interventionen. Es gilt, einen Konsens herzustellen über die Erfordernisse der Situation und die Möglichkeiten aller, diese zu befriedigen.

Die Forderung der TZI nach einem Leitungsmodell, welches den Leiter ebenso aktiviert wie die Teilnehmer, führt uns in logischer Konsequenz noch weiter. Sie wird zu dem Prinzip der „selektiven Authentizität". Der Leiter ist gleichzeitig auch ein Teilnehmer, der durch sein Modell Lernen ermöglicht. Das deckt sich mit den Entwürfen eines konstruktivistischen Leitungsverständnisses für die Erwachsenenbildung. Diese gehen dahin, dass „der Erwachsenenbildner für eine ‚Vermehrung der Sichtweisen' durch eine ‚Anreicherung der Perspektiven'" (Tietgens1989, S. 78 f.) sorgt, „eine ‚Sichtweise mehr vorlegt' und dass er eine systematische Zuordnung der Sichtweisen ermöglicht" (Arnold/Siebert 1999, S. 164 f.). Damit wird berücksichtigt, dass der Leiter selber in seinen Konstrukten und Deutungen steckt und für diese schwerlich eine höhere Wirklichkeitsnähe fordern kann als er den Konstrukten anderer zubilligt, zumal so etwas wie „objektive Wirklichkeit" kaum zu einem konstruktivistischen Weltbild passt. Die TZI deutet das Leitungsverhalten zusätzlich aus den Konstrukten der Teilnehmer her: Sie „geht von der Überlegung aus, dass niemand erwarten kann, dass Teilnehmer oder Mitarbeiter von sich selbst etwas zeigen, wenn der Leiter selbst sich versteckt" (Langmaack 1994, S. 126).

Für die Beratung mit TZI verbirgt sich hier eine Falle für den Berater. Im Strukturmodell der TZI ist ein WIR-Faktor vorgesehen, also eine Gruppen- oder Paaridentität. Im Beratungsprozess stellt sich der Berater jedoch mit seinen Fähigkeiten und seiner Identität in den Dienst des Beratenen. Die sich entwickelnden Interaktionen dienen deshalb ausschließlich der Lösungserarbeitung. Es ist das Problem, der Konflikt, das Anliegen des Klienten, die einen Leidens- bzw. Lösungsdruck erzeugen. Unter diesem Vorbehalt steht jede Beratung mit TZI. Das Strukturmodell ist nicht vollständig auf die Beratungssituation selber, wohl jedoch auf die Erlebnisse und Anlässe, die der Beratung zugrunde liegen, anzuwenden. Hier kann es als Diagnoseinstrument und zur Lösungsfindung genutzt werden.

3.3 Interaktion/Kommunikation

Am Anfang des Interaktionsprozesses einer Beratung mit TZI steht das spezifische Anliegen des Ratsuchenden, einer Einzelperson, eines Teams, einer Organisation. Nach dem Strukturmodell der TZI gehen wir von einer Dysbalance aus, die zu dem Beratungsanliegen führt. Ziel der Beratung ist es, zu einer dynamischen Balance zurückzugelangen. Rubner beschreibt die Beratung mit TZI als „Kooperationsprozess zwischen Menschen, der eingeleitet wird vom Ratsuchenden, der sich von einer professionellen Person Hilfe erbittet, um in einer speziellen Lebens- bzw. Problemsituation Lösungsmöglichkeiten in eigener Verantwortung zu finden und zu verwirklichen" (vgl. Rubner 2005).

Es ist Ziel einer TZI-Beratung, erlebte Dysbalancen des Ratsuchenden zu erkennen und aufzugreifen. Die Interaktion und Kommunikation ist zu jeder Zeit auf den Ratsuchenden zentriert. Der Berater stellt Strukturen zur Verfügung, die für eine Lösungserarbeitung hilfreich sind; er behält den Prozess der Beratung im Auge und interveniert, wo dies nötig ist; er vertraut dem Ratsuchenden die Leitung über sich selbst an. In der Beratungssituation fällt jedoch das Machtgefälle in dem Dreischritt aus Struktur-Prozess-Vertrauen stets zugunsten des Beraters aus. Der Ratsuchende ist dem Berater nicht in der Weise gleich gestellt, wie dies Gruppenmitglieder gegenüber einem Gruppenleiter sein können. Die TZI-gemäße Forderung nach dynamischer Balance in der Interaktion muss dahinter zurück treten (vgl. Rubner 2005).

4. Fazit *(U. Sauer-Schiffer)*

Interdisziplinäre Theoriebildung zum erwachsenenpädagogischen Beratungshandeln ist sinnvoll und notwendig, weil hier – wie gerade gezeigt – flexibel auf Erwachsene reagiert und den Bedürfnissen der Ratsuchenden eher entsprochen werden kann. Neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gilt es jedoch auch, sich der Herausforderung der Handlungskompetenz Beratung im Kontext der Professionalisierung von Pädagogen zu stellen.

Literatur

zu 1.:

Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) (2004): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster/New York/München u.a.

zu 2.:

Adler, A. (1931b; 1979b): Wozu leben wir?

Adler, Alfred (1933b; 1973a): Der Sinn des Lebens. Wien/Leipzig

Arnold, R. (2002): Das Santiago-Prinzip: Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln

Arnold, R./Pätzold, H. (2003): Systemtheoretische und konstruktivistische Spuren in der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler

Brunner, R./Titze, M. (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. München/Basel

Bürger, P. (2001): Das Verschwinden des Subjekts. Frankfurt a.M.

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New York

Fernandez, K. (2003): Bildung als Selbstbildung. Zur Kritik postmoderner Vorstellungen von der Bildung des Subjekts. Hamburg

Frank, M. (Hrsg.) (1993): Selbstbewußtseinstheorien von Fichte bis Sartre. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Hartwig, S. (1996): Ambivalente Entwurfsstrukturen in der Moderne. Existential-ontologische Überlegungen zur Problematik der Subjektkonstitution. Weinheim

Heim, H. (1997): In Zukunft nur noch ‚Bildung'? Zur Frage postmoderner Pluralisierung von Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Schäfer, A.: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, S. 65–83

Honneth, A, (2000): Das andere der Gerechtigkeit. Frankfurt

Horster, D. (1999): Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R.: Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches. Bd. 18. Hohengehren, S. 78–89

Huschke-Rhein, R. (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin

König, E./Volmer, G. (1999): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 6. Aufl. Weinheim

Luhmann, N. (1996): Soziale Systeme. 6. Aufl. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (2004): Einführung in die Systemtheorie. 2. Aufl. Heidelberg

Ludewig, K. (1997): Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. 4. Aufl. Stuttgart

Ludewig, K. (2002): Leitmotive systemischer Therapie. Stuttgart

Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. aktual. Aufl. Opladen

Schlippe, A. v./Schweizer, J. (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 9. Aufl. Göttingen

Sperber, M. (1978): Individuum und Gemeinschaft. Versuch einer sozialen Charakterologie. Stuttgart

Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt a.M.

Zu 3.

Arnold, R./Siebert, H. ([3]1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Cohn, R./Farau, A. ([3]2001): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart

Cohn, R. ([3]1995): Das Konzept der TZI. In: Löhmer, C./Standhart, R.: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach R. Cohn. Stuttgart, S. 39–92

Krüger, H. H./Grunert, C. (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 495–512

Langmaack, B. ([2]1994): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim

Lüders, C./Behr, A. (2002): Außerschulische Jugendbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 371–391

Matzdorf, P./Cohn, R. ([3]1995): Das Konzept der TZI. In: Löhmer, C./Standhart, R.: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach R. Cohn. Stuttgart, S. 39–92

Rubner, A. (2005): TZI und Beratung: Zur Erarbeitung des Themas eines Beratungsgesprächs. In: Sauer-Schiffer, U./Ziemons, M. (Hrsg.): Bildung und Beratung. In der Balance liegt die Chance. Themenzentrierte Interaktion in Bildung und Beratung. Münster/New York/München u.a. (in Vorbereitung)

Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) (2004): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster/New York/München u.a.

Siebert, H. ([3]2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel

Tietgens, H. (1989): Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 76–83

Tippelt, R. (Hrsg.) ([2]1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen

Ziemons, M. (2003): Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler