

Monika Catarina Lindner

**“Thinking at the Edge”
in der universitären Lehre**

Ein Portfolio

Schriften zur psychosozialen Gesundheit

Monika Catarina Lindner

“Thinking at the Edge”
in der universitären Lehre

Ein Portfolio



Impressum

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek:

Monika Catharina Lindner

**„Thinking at the Edge“ in der universitären Lehre
Ein Portfolio**

Goßmannsdorf b. Würzburg: ZKS / Verlag für psychosoziale Medien

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Monika Catarina Lindner

ISBN 978-3-947502-15-8

Erstveröffentlichung 2015 unter www.eccnetwork.org

Technische Redaktion: Meike Kappenstein

Lektorat: Tony Hofmann

Cover-Design: Leon Reicherts / Tony Hofmann

Herausgeber der „Schriften zur psychosozialen Gesundheit“:

Prof. Dr. Helmut Pauls

Prof. Dr. Frank Como-Zipfel

Dr. Gernot Hahn

Anschrift Zentralverlag für Klinische Sozialarbeit /

Verlag für psychosoziale Medien:

ZKS / Verlag für psychosoziale Medien

Winterhäuser Str. 13

97199 Goßmannsdorf / Ochsenfurt

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. TAE als Methode selbständigen Arbeitens und Denkens	7
2. Allgemeine und theoretische Anknüpfungspunkte	11
2.1 Lehren und Lernen im universitären Kontext	11
2.1.1 Das Üben von (Selbst-)Kritik	11
2.1.2 Das Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument	11
2.1.4 Lernmotivation und Interesse	14
2.2 Das Seminarthema „schulische Elternarbeit“	14
2.2.1 Gesprächsführung	15
3. Praktische Anwendung von TAE in der universitären Lehre	17
3.1 Konzeption der Seminarinhalte mit TAE	17
3.2 Anwendung der ausgewählten TAE-Elemente	19
4. Ergebnisse	27
4.1 TAE-Prozesse und Rahmenbedingungen universitärer Lehre	27
4.2. Das Portfolio als Produkt eines Prozesses	27
4.4 Absolutes Zuhören und eine dialogische Gesprächskultur	31
4.5 Konzept und professionelle pädagogische Haltung	31
5. Fazit und Ausblick	33
5.1 Wissenschaftliches Arbeiten	33
5.2 Lehren und Lernen im universitären Kontext	34
5.3 Die Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen	35
Literatur	37

Einleitung

Die Methode „Thinking at the Edge“ (TAE) nach Mary Hendricks und Eugene T. Gendlin (2004) lernte ich als Teilnehmerin der Workshops „Vom individuellen Erleben zum Konzept“, sowie „Motivation von Studierenden“, die 2013 von Heinke Deloch an der Ludwig-Maximilians-Universität im Rahmen der PROFI-Lehre angeboten wurden, kennen. Im Anschluss stellten sich mir die Fragen, welche Bedeutung TAE für wissenschaftliches Arbeiten, das Lehren und Lernen im universitären Kontext sowie, themenspezifisch, für den Bereich der schulischen Elternarbeit haben könnte.

Die Anwendung von TAE realisierte ich als Lehrbeauftragte im Seminar „*Elternarbeit zwischen Kooperation und Konflikten*“ mit 16 Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schulformen, Fächerkombinationen und Studiensemester. Das Seminar war eine Blockveranstaltung, in der die einzelnen Wissensinhalte von den Studierenden in Form von Referaten erarbeitet, präsentiert und zur Diskussion gestellt wurden. In sogenannten Reflexionsphasen leitete ich als Lehrende die ausgewählten TAE-Elemente an. In der Ausschreibung des Seminars wurde darauf hingewiesen, dass Seminarinhalte in Bezug auf die eigene Haltung zur (zukünftigen) Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern reflektiert werden können. Die Seminarleistung, eine schriftliche Arbeit bzw. ein Portfolio, musste die Ausarbeitung des Referatsthemas und eine Reflexion in Bezug auf die eigene pädagogische Praxis umfassen.

Dieses Portfolio dokumentiert meine Erfahrungen als Lehrende in der Anwendung einzelner TAE-Elemente und ermöglicht es mir, sie mit theoretischen Grundlagen und erziehungswissenschaftlichen Konzepten in Beziehung zu setzen und zu diskutieren, damit schreibend weiterzuentwickeln und zu kommunizieren.

Im Folgenden stelle ich „Thinking at the Edge“ als Methode selbständigen Denkens und Arbeitens vor und erläutere deren phänomenologisch-prozessorientierte theoretische Grundlagen. Daran schließen sich allgemeine Überlegungen zur Bedeutung von TAE für das Lehren und Lernen im universitären Kontext an. Zum Seminarthema, die Zusammenarbeit von Eltern und

Lehrpersonen, zeige ich Zusammenhänge von TAE und Aspekten der Professionalität von Lehrpersonen zur Gesprächsführung und zu einer professionellen pädagogischen Haltung auf. Die Darstellung der Anwendung von TAE im Seminar geht von einer Erläuterung der Seminarkonzeption aus und mündet in die Beschreibung des Ablaufs der Reflexionsphasen. Als Ergebnisse diskutiere ich meine Erfahrungen und setze sie in Bezug zu den vorgestellten erziehungswissenschaftlichen Inhalten. Schließlich bietet der Ausblick eine Zusammenfassung und stellt weiterführende Fragen vor.

1. TAE als Methode selbständigen Arbeitens und Denkens

Die Methode „Thinking At the Edge“ entstand im Rahmen des Kurses „Theorie-Konstruktion“ an der Universität von Chicago. Ziel ist es, Studierende zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Begriffen und Theorien anzuleiten, indem das eigene Denken und Erleben in den Mittelpunkt gestellt und in Beziehung gesetzt wird, um implizites Wissen zu versprachlichen (Gendlin, 2004). „Thinking at the Edge“ ist eine phänomenologische Praxis, die vom Erleben ausgeht und in einem interaktiven Prozess mit Symbolisierungen immer wieder auf situatives Erleben Bezug nimmt. Es ist eine Methode, die zum einen als moderne Form praktischen Philosophierens auf der Basis einzelner Schritte zum eigenständigen Denken anleitet, wobei die denkende Person und ihr Erleben systematisch einbezogen und das Subjekt zum „Theorybuilder“ wird. Zum anderen ist es eine Methode, die als didaktisches Konzept zur Entwicklung "positiver Lerndispositionen" (Claxton, 2006) diskutiert wird und bereichsspezifische Erfahrungen und damit verbundenes implizites Erleben zum Ausgangs- und Referenzpunkt von Lernprozessen macht (Deloch, 2010).

TAE basiert auf Eugene T. Gendlins phänomenologisch-prozessorientierter Theorie, in der er philosophische - von Wilhelm Dilthey über den Amerikanischen Pragmatismus von William James bis zur Phänomenologie, beispielsweise nach Martin Heidegger, Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty - sowie psychologische Grundlagen - insbesondere in Folge Carl R. Rogers Humanistischer Psychologie - miteinander verbindet (Gendlin, 1981, 1997a, 1997b). Die Grundlage für Erfahrung und Erkenntnis ist Gendlin zufolge ein sich selbst empfindender Körper, der situiert ist und in Wechselwirkung mit seiner Umwelt steht. Der Körper selbst ist Interaktion, der die Komplexität der Umwelt (intricacy), deren biologische Strukturen, gelebte Situationen, historische Entwicklungen, kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse in sich aufnimmt und diese in sich trägt (Gendlin & Wiltschko, 2007d). Körperliches Erleben wird dabei nicht rein physiologisch verstanden, sondern als Erleben eines sinnhaften, d.h. bedeutungsvollen Gefühls in einer Situation oder zu einem Begriff (Felt Sense), das den Zugang zu impliziten Informationen er-

möglich (Gendlin & Wiltschko, 2007d). Ein Felt Sense enthält, da er vom Leben und nicht kognitiv geformt ist, immer reichhaltigere und genauere Details, als anhand von begrifflichen Kategorisierungen unterschieden, in Konzepten beschrieben und sprachlich ausgedrückt werden kann (Gendlin & Wiltschko, 2007c; Gendlin, 2007b).

Entwicklung findet in der Komplexität spezifischer Situationen statt, indem der lebendige Körper als Subjekt des Weitertragens (carrying forward) einen jeweils nächsten Schritt des Lebensprozesses von innen heraus zielgerichtet und zugleich offen vollzieht. Der nächste Schritt wird als etwas Neues gewollt und als „richtig“ erlebt. Möglich ist dies, da sich „in einem lebendigen System alle Tatsachen kreuzen. Das nächste Ereignis wird von allen Tatsachen zusammen produziert oder implizit gesteuert“ (Gendlin & Wiltschko, 2007d, S. 58).

Besondere Aufmerksamkeit erhalten Momente "wo noch Worte fehlen" (vgl. die deutsche Übersetzung von "Thinking at the Edge" (Gendlin, 2000-2004), in denen Explikationen ins Stocken geraten und Gemeintes vage erlebt wird. Ausgehend von unklaren (Körper-)wahrnehmungen oder Ideen und vor dem Verständnis, dass der lebendige Körper, die spezifische Situation und Sprache ein einziges System bilden und Sprache eine über das Logische hinausgehende Kreativität beinhaltet, kann Begriffsbildung als physische Weiterentwicklung von Gefühltem und Gemeintem verstanden werden (Gendlin, 2004b). Begriffe können damit sowohl einen erlebensbezogenen Felt Sense als auch eine logische Struktur enthalten (Gendlin, 1997b). Den Austauschprozess zwischen Felt Sense und begrifflich-logischem Denken, bei dem durch Wahrnehmung implizites Erleben über Symbolisierungs- und Gestaltungsprozesse mit Denken, Sprechen und Handeln verbunden wird, nennt Gendlin „Focusing“, zugleich seine erste ausgearbeitete phänomenologische Praxis (Gendlin & Wiltschko, 2007c; Gendlin, 1981). TAE auf der Grundlage von Focusing-Prozessen stellt einen Weg dar, eine erlebensbezogene Beziehung zwischen einem Felt Sense und Formulierungen zu entwickeln, so dass beim Fortsetzen des Lebensprozesses ein Sprechen vom Erleben aus möglich wird (Gendlin, 1999; 2000).

Mit „Thinking at the Edge“ entwickelten Mary Hendricks und Eugene Gendlin eine Methode, für die eine Verknüpfung logischen und experientiellen Denkens kennzeichnend ist (Deloch, 2010). Voraussetzung für TAE-Prozesse sind gegenstandsspezifische Erfahrungen, sowie ein wertschätzender Rahmen und eine erlebensbezogene Denkhaltung, die die Wahrnehmung und Bezugnahme auf Erfahrungen und damit verwobene Empfindungen möglich macht (Deloch, 2010). Mit Hilfe von 14 Schritten, die sich den drei Phasen „Erlebensbezogen Formulieren/Durchbrechen von Sprachbarrieren“, „Muster finden“ und „Eine Theorie bilden“ zuordnen lassen, können, ausgehend von themen- oder bereichsspezifischen Erfahrungen, Begriffsbildungs- und Theoriebildungsprozesse angeleitet und in sprachliche Konzepte überführt werden (Gendlin & Hendricks, 2004; Deloch, 2010). So formulierte Theorien sind individuell und prozesshaft, das heißt sie haben keinen Absolutheitsanspruch, können beständig zum Ausgangspunkt weiterer Entwicklungen werden und müssen sich ggf. in ihrer gesellschaftlichen Relevanz durch geteilte Bedeutsamkeit beweisen. TAE ist kein starrer Methodenkatalog, da die einzelnen Schritte flexibel eingesetzt und individuell angewandt werden können (Deloch, 2010).

Gendlin weist mit TAE, das die Ausformulierung von Theorien unterstützt, auf die Bedeutung einer „First Person Science“ hin, in der das forschende Subjekt systematisch vorkommt. Demnach gehen Konzeptentwicklungen vom Erleben aus und werden an diesem fortwährend geprüft. Konzepte beziehen sich in diesem phänomenologischen Verständnis nicht auf eine Wirklichkeit, die abgebildet werden kann, sondern auf Prozesse, in denen Wirklichkeit fortgesetzt wird (Wiltschko, 1999).

2. Allgemeine und theoretische Anknüpfungspunkte

2.1 Lehren und Lernen im universitären Kontext

2.1.1 Das Üben von (Selbst-)Kritik

Wissenschaftliches Arbeiten erfordert, in der Auseinandersetzung mit fremdem Gedankengut, zwischen bestehenden empirischen Befunden, Konzepten und Theorien methodisch kontrolliert Bezüge herzustellen, Begriffsverständnisse und Argumentationen zu hinterfragen sowie eine eigene Perspektive einzunehmen und zu begründen, um nachvollziehbare Ergebnisse als eigene Denkleistung zu entwickeln (Bohl, 2008). Eigenständiges und kreatives Denken, aus dem heraus Neues entsteht, kennzeichnet sowohl den Ausgangspunkt als auch Arbeitsprozesse und Produkte von Forschung.

Der Umgang mit und das Verständnis von Begriffen, Theorien und Kritik wurde im September 2013 an der Universität Augsburg bei der interdisziplinären Nachwuchstagung „Begriffe - Theorien - Kritik“ thematisiert. Es zeigte sich, dass es im Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorieangeboten entscheidend ist zu fragen, was sich daraus für eigene Denkprozesse lernen und ableiten lässt. Sich dabei selbst systematisch in die kritische Auseinandersetzung mit etablierten Theorien und Begriffen einzubeziehen, um so nicht nur zwischen bestehenden Konzepten zu vermitteln, sondern diese auch weiterentwickeln bzw. darüber hinaus Neues zu denken, sollte Teil des Selbstbildes als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler sein. Am Ende der Tagung stellte sich die Frage nach einer „forschungspraktischen Methode des Übens von (Selbst-)Kritik, die einen Umgang mit Variationen des Scheiterns und des Aushaltens von Spannungen und Unsicherheit sowie eine Reflexion eigener normativer Grundhaltungen beinhaltet“ (Lindner, 2013, S. 4).

2.1.2 Das Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument

„Portfolio“ steht begrifflich für ein Konzept, das in den 1980er Jahren, ausgehend von der in den USA geführten Debatte um „testing drives teaching“, der Annahme, dass die Art des Testens Einfluss auf das Lehren und Lernen nimmt, als alternative Methode der Leistungsbewertung in das Schulwesen Eingang fand (Häcker, 2011b). Die Verbreitung des Portfolios ist in Verbin-

dung mit der Weiterentwicklung einer Lehr- und Lernkultur zu sehen, die Kritik übt an einer Leistungsbewertung, die auf die Optimierung der Messgenauigkeit von Tests ausgerichtet ist und Gemeinsamkeiten aufweist mit reformpädagogischen Ansätzen, die die Bedeutung des Lernweges und dessen Reflexion betonen (Häcker, 2011a). Der Einführung von Portfolios folgte die Frage nach einer theoretischen Fundierung. Es zeigten sich Anschlussmöglichkeiten an verschiedene Ansätze der pädagogischen Psychologie, die sich durch eine Subjektorientierung auszeichnen, beispielsweise der Theorie der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977) (Häcker, 2011b).

Als Kerngedanken der Portfolioarbeit gelten die Ausrichtung am lernenden Subjekt, dessen Partizipation am Lehr-/Lernsetting sowie kooperative Beziehungen zwischen den Beteiligten, mit dem Ziel, Lernprozesse und deren Ergebnisse einer Reflexion zugänglich zu machen (Häcker, 2011a). Die begriffliche Vielfalt und Bandbreite bewegt sich zwischen einem engeren Begriff, bei dem das Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument zu sehen ist und einem weiter gefassten Begriffsverständnis, das Portfolios als Konzept versteht, bei dem Lernprozesse im Mittelpunkt stehen (Häcker, 2011a). Inhalt, Zweck und Entscheidung, d.h. wer Entscheidungen in Bezug auf Inhalt und Zweck des Portfolios trifft, sind hilfreiche Dimensionen zur Charakterisierung und Einordnung von Portfolios und deren Umsetzung (Häcker, 2011a). Portfolios haben Eingang in die Lehrerausbildung gefunden und können in deren Phasen, beispielsweise Studium und Referendariat, unterschiedliche Bedeutung haben. Dem universitären Ausbildungsabschnitt kommt die Aufgabe zu, Portfolios nicht nur als alternatives Bewertungsinstrument zu nutzen, sondern Studierende in die Arbeit mit Portfolios einzuführen, dabei Praxiserfahrungen einzubeziehen und Reflexivität als Schlüsselkompetenz von Professionalität einzuüben (Häcker & Winter, 2011).

Leistungsbeurteilungen entfalten in Lehr-Lernsettings eine starke handlungsorientierende Wirkung. Die Bewertung eines Portfolios folgt einerseits nachprüfbareren Kriterien, beispielsweise der Vollständigkeit geforderter Elemente, und berücksichtigt andererseits den Grad der Reflexionsfähigkeit. Studierenden sollten Bewertungsmaßstäbe von Anfang an kommuniziert werden und eine detaillierte Rückmeldung erhalten (Richter, 2011).

2.1.3 Erfahrungsbasiertes Lernen

Gängige Konzepte erfahrungsbasierten Lernens, die insbesondere in der Ausbildung von Lehrpersonen zu finden sind, gehen auf David A. Kolbs Theorie des erfahrungsbasierten Lernens zurück, dessen Ursprünge in der Rezeption von John Deweys Pragmatismus, Kurt Lewins Sozialpsychologie und Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung liegen (Kolb, 1984). Für Kolb wird Wissen durch die Transformation von Erfahrung in einem zyklischen Prozess aus logisch aufeinanderfolgenden Phasen konstruiert. Lernen vollzieht sich in einem spiralförmigen Lernzyklus im Wechsel zwischen konkreten Erfahrungen, Beobachtung und Reflexion, der Bildung abstrakter Konzepte und deren Überprüfung in Situationen, in denen neue konkrete Erfahrungen einen weiteren Lernzyklus anstoßen können. Entwicklung findet im Austausch mit der Umwelt in einem holistischen, d.h. Denken, Fühlen, Wahrnehmen und Verhalten umfassenden, konflikthafter Prozess in einem Spannungsfeld zwischen Aktion und Reflexion, zwischen gelebter Erfahrung und Abstraktion statt (Kolb, 1984). Kolb zufolge benötigt ein „deep learning“ die Berücksichtigung und Integration aller Phasen des Lernzyklus, wobei Lern- und Anwendungskontexte, Lerngegenstand und -inhalte, Erfahrungen und individuelle Dispositionen die Wahl der Adaptionen modi beeinflussen und prägen können. Kolb identifiziert vier idealtypische Lernstile (konvergenter, divergenter, assimilierender und akkomodativer Lernstil), die kontrastiv individuelle Unterschiede im Lernen beschreiben, und als subjektive Realität gleichsam den spezifischen Ausgangs- bzw. Bezugspunkt einer lernenden Person im Lernprozess verstehen helfen können (Kolb, 1984).

Kolbs Theorie des erfahrungsbasierten Lernens wurde zur Grundlage verschiedener praxisorientierter Ansätze des Lernens, beispielsweise dem „work based learning“, dem „problem-based learning“ oder dem „action learning“. Im deutschsprachigen Raum finden sich im Bereich der Ausbildung von Lehrpersonen mehrere Anwendungen erfahrungsbasierten Lernens, in denen persönliche Erfahrungen ein zentrales methodisches Element der Begleitung professioneller Kompetenzentwicklung darstellen (Markowitsch, 2004).

2.1.4 Lernmotivation und Interesse

Lernmotivation gilt als wichtiger Faktor für erfolgreiches Lernen, Interesse als zentrales pädagogisch-psychologisches Motivationskonstrukt. Interessentheoretische Ansätze definieren Interesse als spezifische Beziehung, die sich in einem Prozess der wechselseitigen Einflussnahme zwischen einer Person und einem Gegenstand bzw. einem Thema entwickelt (Schiefele, 1986, 2008). Unterschieden wird nach situationalem Interesse, einem durch äußere Umstände beeinflussbaren Interessiertsein und individuellem Interesse, einem relativ beständigen Personenmerkmal. Individuelles Interesse „kann als Wertschätzung eines spezifischen Gegenstands bzw. Themas verstanden werden“ (Schiefele, 2008, S. 47), die durch gefühlsbezogene und wertbezogene Valenzüberzeugungen gekennzeichnet ist (Schiefele, 2008). Es entwickelt sich demnach in einem Austauschprozess zwischen Person und Gegenstand als Beziehung, wobei Sachverhalte mit positiven Gefühlen verbunden werden und eine persönliche Bedeutsamkeit erhalten können.

2.2 Das Seminarthema „schulische Elternarbeit“

Die Bereiche „Gesprächsführung“ sowie „professionelle pädagogische Haltung“ erwiesen sich, ausgehend von meiner Forschungstätigkeit zur Beziehung von Eltern und Lehrpersonen, als elementare Inhalte und Anwendungsbereiche für den didaktischen Einsatz von TAE-Elementen.

Die Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen vollzieht sich unter der (An-)Forderung einer Kooperation, ist gekennzeichnet von Abgrenzungen und Aushandlungen von Einflussbereichen und Mitspracherechten, institutionellen Rahmenbedingungen und daraus resultierenden Machtungleichgewichten, von Antinomien in der Zuständigkeit der beteiligten Vertreter der Lebenswelten „Elternhaus“ und „Schule“, sowie von perspektivischen Sichtweisen auf und Interesse an der Beziehung. Schulische Elternarbeit als pädagogischer Handlungsbereich ist dabei nur bedingt als kooperativ anzusehen, sondern vielmehr als unvorhersehbar und potentiell konfliktverursachend. Lehrpersonen sollen die Zusammenarbeit partnerschaftlich gestalten, wozu sie nicht nur pädagogisches, methodisches und inhaltliches Wissen benötigen,

sondern auch Fähigkeiten, insbesondere in Bezug auf Beratung und Gesprächsführung. Dem pädagogischen Handeln von Lehrpersonen in der Zusammenarbeit mit Eltern liegen Wissen sowie Erfahrungen, Einstellungen und Emotionen zugrunde, die als Elemente einer individuellen professionellen pädagogischen Haltung einer Reflexion zugänglich gemacht werden sollten.

2.2.1 Gesprächsführung

Gespräche, sowohl bei formellen als auch bei informellen Kontakten, stellen eine wichtige Begegnungsform in der schulischen Elternarbeit dar. Kenntnisse von Regeln der Gesprächsführung gelten als bedeutsames Element für die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen (Sacher, 2008), die in den von der Kultusministerkonferenz festgelegten Standards zur Lehrerbildung als besondere Anforderung beschrieben werden (KMK, 2004). Als eine Facette eines theoriebasierten Modells zur Gesprächsführungskompetenz nennt das Münchner Modell zur Gesprächsführung in Lehrer-Elterngesprächssituationen (MMG-E) die Gestaltung der Beziehung zum Gesprächspartner (Gartmeier, Bauer, Fischer, Karsten & Prenzel, 2011). Für die Herstellung einer konstruktiven Arbeitsbeziehung sollte eine Lehrperson die Grundhaltungen der personenzentrierten Gesprächshaltung nach C. Rogers (1983) umsetzen, wobei das „Aktive Zuhören“ bei spezifischen Gesprächsanlässen als geeignete Verhaltensweise bewertet wird (Gartmeier et al., 2011).

Rogers Methode des „Wiederholens“ spielt auch im Focusing eine zentrale Rolle, in dem Gesagtes von der zuhörenden Person in der verstandenen Art und Weise detailliert zurückgesagt wird (Gendlin, 1981, S. 110). Im TAE kann die zuhörende Person dabei, im Unterschied zu Partnerinterviews in Focusingprozessen, auf das Protokoll zurückgreifen, in dem sie alles Erzählte festhält. Protokolle werden im TAE für die Akteurin, den Akteur verfasst und am Ende des Interviews übergeben (Lou, 2003). So erhält die erzählende Person eine detaillierte Rückmeldung, die ihre Aufmerksamkeit auf relevante, meist noch unfertige Details ihres Suchprozesses lenkt und zu weiteren Entwicklungsprozessen beitragen kann (Gendlin, 2004a).

2.2.2 Professionelle pädagogische Haltung

Eine professionelle pädagogische Haltung gilt als zentrales Element pädagogischen Handelns, da sie die Wahrnehmung und Bewertung von pädagogischen Situationen, Konzeptionen, Zielen, Methoden, grundlegenden wissenschaftlichen Bezügen und pädagogischen Handlungen beeinflussen kann (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 107). Kennzeichen einer professionellen pädagogischen Haltung sind ihr Gegenstandsbezug, beispielsweise die Zusammenarbeit einer Lehrperson mit Eltern, sowie ein authentischer Selbstbezug und objektive Selbstkompetenz, die als "innerer Kompass" (Kuhl et al., 2014, S. 107) ein stabiles, nachhaltiges und kontextsensibles Urteilen und Handeln ermöglichen und zu individualisierten Mustern aus Einstellungen, Überzeugungen und Werten führen können, die als „subjektive Oberfläche“ (Kuhl, 2011) einer Haltung zu verstehen sind (Kuhl et al., 2014). Als Funktionsmerkmale eines entwickelten Selbst gelten unter anderem der Selbstaussdruck, ganzheitliches Fühlen, die (Selbst-)Integration von Gegensätzen und kritischen Erfahrungen, das Erkennen von Zusammenhängen sowie die Emotionsregulation (Schwer & Solzbacher, 2014). Eine professionelle pädagogische Haltung ist über die Aktivierung von Selbstkompetenzen veränderbar und lehrbar. Entsprechende Methoden sollten unter anderem einen Zugang zu Selbstpräsentationen und damit zu eigenen Wünschen, Erfahrungen und Emotionen eröffnen und deren Verknüpfung mit wissenschaftlichen Grundlagen ermöglichen sowie eine emotionsgestützte Dialektik, das heißt eine Verzahnung von Einstellungen und Wissen mit damit verbundenen Emotionen und Stimmungen (Schwer & Solzbacher, 2014).

3. Praktische Anwendung von TAE in der universitären Lehre

3.1 Konzeption der Seminarinhalte mit TAE

Der Grundgedanke des Seminars ist es, sowohl themenbezogenes Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln als auch eine Bezugnahme zur eigenen pädagogischen Praxis zu ermöglichen. Die Verknüpfung der beiden Aspekte erfolgte in den Reflexionsphasen durch die Einbindung von Erfahrungen, vermittelter Inhalte, durch das Einüben einer spezifischen Form des Zuhörens sowie durch die Entwicklung eines eigenen themenspezifischen Konzepts.

Mit der Methode TAE kann neues Denken und Sprechen entwickelt werden, indem eine Auseinandersetzung bestehenden Wissens mit konkreten Erfahrungen sowie einer Aufmerksamkeit für situations- oder begriffsspezifisches Erleben, für das, was sich als vage zeigt und schwer in Worte zu fassen ist, angeleitet wird. Bei den eingesetzten TAE-Elementen handelt es sich teilweise um TAE-Schritte (vgl. Gendlin & Hendricks 2000-2004), teilweise um eine Kombination derer, wobei ich mich auf die Weiterentwicklung des TAE im Rahmen des Ansatzes Erlebensbezogenes Concept-Coaching (ECC) stütze (Feuerstein & Deloch, 2010), in dem die Schritte des TAE mit Ebenen der Prozessbegleitung verbunden werden, um sie an Anforderungen von Coaching und Beratung anzupassen (vgl. Deloch, 2014). Für die Anwendung von TAE/ECC im Hochschulkontext liegen Erfahrungsberichte zur Anleitung eigenständigen Denkens bei der Rezeption von Studieninhalten, zur Unterstützung bei der gezielten Entwicklung wissenschaftlicher Konzeptionen sowie zur Prozessbegleitung von Promotionsvorhaben in Peer-Coaching-Settings vor (Deloch & Feuerstein, 2012). Ergänzend initiierte ich zwischen den wissensvermittelnden Phasen „Schreibstopps“ (Lehner & Ziep, 1997). Auf Grund ihrer didaktischen Funktion, Gehörtes aktiv zu verarbeiten, zu bewerten und fragengeleitet in Zusammenhänge einzuordnen, eignet sich diese Methode für eine Kombination mit TAE-Elementen (vgl. Tabelle 1, „Schreibstopp“).

Die einzelnen TAE-Elemente wurden im Rahmen von Partnerinterviews durchgeführt, die ein spezifisches Gesprächs-Setting kreieren, indem über absolutes Zuhören, einer einander zugewandten Aufmerksamkeit, der Möglichkeit zur Verlangsamung des Sprechens sowie der Wertschätzung von Sprechpausen und Wortfindungsprozessen die Entwicklung von neuem Denken und Sprechen zu einem Thema gefördert wird (Gendlin & Wiltschko, 2007; Lou, 2003). Die dabei angefertigten Protokolle halten das Gesagte fest. So steht das bereits Explizierte aus allen Reflexionsphasen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für weitere Schritte sowie zur Ausarbeitung ihrer schriftlichen Arbeiten zur Verfügung.

Der Einstieg in die Reflexionsphasen erfolgt über die Identifikation eines persönlichen Interesses am Seminar bzw. am Seminarthema, die mit der Aktivierung von gegenstandsbezogenen Erfahrungen verbunden ist (vgl. Tabelle 1, „Aktivierendes Interview“). Das persönliche Interesse stellt den Ausgangs- und Bezugspunkt aller folgenden Reflexionsphasen dar. Das Element „Minithesaurus erstellen“ ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Begriffsdefinitionen aus der Literatur, erweitert diese aber um eine erlebensbezogene Entwicklung eigener Begriffsverständnisse (vgl. Tabelle 1, „Minithesaurus erstellen“). Neuralgische Punkte und erlebte Spannungen, die sich im Laufe des Lernprozesses ergeben können, werden durch den TAE-Schritt „Widersprüche aufspüren“ in den Mittelpunkt gestellt und einer Bearbeitung zugänglich gemacht (vgl. Tabelle 1, „Widersprüche finden“). Abschluss der Reflexionsphasen ist das Erstellen eines individuellen Konzepts zum anfänglich identifizierten persönlichen Interesse (vgl. Tabelle 1, „Konzept bilden“). Das, was sich in den einzelnen Schritten an Neuem ergeben hat, kann verdichtet und in logischen Zusammenhängen sprachlich ausgedrückt werden.

Zu den TAE-Elementen wurden Lehr-/Lernziele als Feinziele abgeleitet, für deren Ausarbeitung die Unterscheidung nach Bloom et al. (1973) als grundlegend gilt. Demnach lassen sich den jeweiligen Lehr-/Lernzielen Verhaltensweisen zuordnen, die unterschieden werden nach kognitiven Verhaltensweisen, die mittels der Vernunft erfasst werden können, nach affektiven Verhaltensweisen, zu denen Emotionen und Werthaltungen zählen und nach ar-

beitstechnischen bzw. psychomotorischen Verhaltensweisen, die für die eigenständige Bewältigung einer Aufgabe nötig sind.

Tabelle 1 veranschaulicht die Zuordnung der angewandten Elemente der Lehr-/Lernmethode und ihnen zugrundeliegenden TAE-Schritte zu den identifizierten Feinzielen und zeigt die dazu ausgearbeiteten Leitfragen in den Reflexionsphasen.

3.2 Anwendung der ausgewählten TAE-Elemente

Die ausgewählten TAE-Elemente wurden im Rahmen von vier „Reflexionsphasen“ an den drei Veranstaltungsterminen, einer zweistündigen Einführungsveranstaltung sowie zwei Blocktagen von mir angeleitet. Alle TAE-Elemente, deren Ablauf ich erklärte aber nicht exemplarisch vorführte, basierten auf Partnerinterviews.

1. Reflexionsphase

Ausgangspunkt war die Einführung der Partnerinterviews als Methode der Reflexionsphasen. Ich erläuterte die beiden Rollen der erzählenden und der zuhörenden Person sowie die Bedeutung des Protokolls. Das Partnerinterview führte ich zugleich als Übungsform der Gesprächsführung ein, insbesondere mit Blick auf die Fähigkeit des Zuhörens.

Das erste „Aktivierende Interview“ fragte nach dem persönlichen Interesse am Seminarthema sowie nach konkreten Erlebnissen zum Thema „Elternarbeit“. Dazu sollte abschließend ein eigenes themenbezogenes Anliegen in einem Kernsatz formuliert werden. Obwohl die einzelnen Kernsätze und Erlebnisse nicht in einer Gruppenrunde präsentiert wurden, konnte ich aus Gesprächen mit einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern heraushören, dass Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern unterschiedlichster Art aktiviert wurden. Diese reichten von Erlebnissen aus Schulpraktika über pädagogische Arbeitsfelder im außerschulischen Bereich bis hin zu Erfahrungen mit „Elternarbeit“ aus der eigenen Schulzeit.

Abschließend regte ich im Plenum eine Reflexion der Methode des Partnerinterviews zur Frage an, wie die Rolle als zuhörende bzw. erzählende Person

erlebt wurde. Einzelne Studierende kommentierten, dass sie diese Form des Gesprächs als ungewohnt erlebt hätten, es sei keine Art ihrer bekannten Alltagskommunikation. Als erzählende Person habe man sich ernst genommen gefühlt. Als zuhörende Person sei der Impuls, in der Situation zu kommentieren, sehr präsent gewesen. Diesem nicht nachzugeben werde aber dadurch einfacher, da man wisse, dass man später selbst erzählen dürfe.

2. Reflexionsphase

Zu Beginn des ersten Blocktages führte ich die 2. Reflexionsphase mit Hilfe des TAE-Elements „Minithesaurus erstellen“ (bzw. „Begriffe klären“) durch. Ausgangspunkt war eine Auffrischung des persönlichen themenbezogenen Interesses, das ggf. in einem neuen Kernsatz formuliert werden konnte. Darüber hinaus wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert, die zentralen Begriffe des Seminars, „Elternarbeit“, „Kooperation“ und „Konflikte“, sowie weitere selbstgewählte Begriffe, differenzierter zu betrachten. Dazu sollten unterschiedliche Begriffsverständnisse geklärt werden: „allgemeines Verständnis“, „Verständnis in einem Text/Verständnis eines bestimmten Autors/einer bestimmten Autorin“, „mein persönliches Verständnis“. Dafür standen ca. 30 Minuten Zeit zur Verfügung.

Während der Arbeit der Studierenden an den unterschiedlichen Begriffsverständnissen stand ich als Lehrende für Nachfragen zur Verfügung. Im Verlauf des Seminars fiel mir an diesem Tag auf, dass sich einzelne Studierende in ihren Redebeiträgen auf eigene Definitionen bzw. Begriffsverständnisse bezogen. Sie machten dies in ihren Aussagen deutlich, in dem sie beispielsweise formulierten: „Ich beziehe mich da jetzt mal auf meine Definition des Begriffs XY ...“ oder „Für mich bedeutet der Begriff XY auch noch ...“.

Als Abschluss dieser Reflexionsphase führte ich die Methode des „Schreibstopps“ ein, für die im Laufe der beiden Blocktage nach jedem Referat 5 Minuten vorgesehen waren. Dabei wurden die Studierenden ermuntert, mit Blick auf die gehörten Wissensinhalte für sich selbst zu protokollieren, was ihnen wichtig war, was sich in Bezug auf ihr persönliches Interesse am Thema verändert hatte und was ihnen neu oder widersprüchlich erschien.

3. Reflexionsphase

In der 3. Reflexionsphase sollten Widersprüche in Bezug auf das persönliche Interesse am Thema identifiziert werden. Dazu gab ich den Studierenden die Möglichkeit, ihre bisherigen Protokolle aus den vorangegangenen Reflexionsphasen und Schreibstopps durchzusehen. Es folgte ein 20-minütiges Partnerinterview, in dem Widersprüche, die sich aus der bisherigen Auseinandersetzung mit dem Thema und in Bezug auf das persönliche Interesse zeigten, im Mittelpunkt standen und als prägnante Sätze formuliert werden sollten. Anschließend wurden die identifizierten Widersprüche bzw. entwickelten Thesen auf Moderationskarten geschrieben, im Plenum vorgestellt und an der Tafel gesammelt.

Formulierte Widersprüche waren beispielsweise:

- Einerseits ist Elternarbeit besonders wichtig, andererseits ist es schwer, möglichst viele Eltern zu erreichen.
- Informelle Kontakte sind von großer Bedeutung, andererseits will man nicht immer zu Hause angerufen werden.
- Einerseits ist den Eltern die Meinung der Lehrer wichtig, andererseits, wenn die Meinung nicht mit der eigenen übereinstimmt, nehmen sie sie oft nicht an, z.B. beim Thema Übertritt.

Formulierte Thesen waren beispielsweise:

- Elternarbeit ist immens wichtig, ihr muss aber immer ein Konzept zugrunde liegen.
- Elternarbeit ist richtig und wichtig, um einen mündigen Menschen zu erziehen.
- Oberster Gedanke des Lehrers sollte sein: „Es geht um das Kind und nicht um die Eltern“.

4. Reflexionsphase

Zum Abschluss des Seminars und als letzte Reflexionsphase konnten die Studierenden, wiederum in Form von Partnerinterviews, ein eigenes Konzept erstellen, das den Kern ihres persönlichen Interesses umfasst und beschreibt. Dazu sollten sie drei Hauptbegriffe wählen, die das Neue beschrieben, das sich für sie im Laufe des Seminars entwickelt hatte. Die Zusammenhänge der Hauptbegriffe sollten über drei Brückenbegriffe erfasst werden. Dieses TAE-Element war für viele eine Herausforderung, nicht nur, weil dieser Schritt am Ende eines langen, ungewöhnlich heißen Tages stand. Die Zusammenführung, Verdichtung und Konkretisierung der gewonnenen und protokollierten Erkenntnisse und Entwicklungen ist ein in der Regel schwieriger Suchprozess. Erst im Nachhinein erscheinen die sechs miteinander in Zusammenhang stehenden Begriffe als logisches, stimmiges Konzept.

Die erarbeiteten Materialien konnten von den Studierenden für die schriftliche Ausarbeitung verwendet werden. Das Konzept wurde beispielsweise als „guter Orientierungspunkt“ reflektiert. Eine teilnehmende Person schreibt: „Dabei war es nicht einfach, meine drei wichtigsten Punkte „Freundlichkeit“, „Grenzen setzen“ und „Professionell handeln“ miteinander zu verbinden. Doch gerade dieses Auseinandersetzen und das Suchen nach Verbindungsstücken hat mir noch einmal vor Augen geführt, wie ich mich später in der Schule am besten verhalte[,] um ein möglichst gutes Klima zwischen mir und den Eltern herzustellen“.

Tabelle 1: Lehr-/Lernmethoden und zugrundeliegende TAE-Schritte, Beispiele abgeleiteter Feinziele und Umsetzung in konkrete Leitfragen

Lehr-/Lernmethode und TAE-Schritte	Feinziele	Leitfragen in den Reflexionsphasen
<p>Aktivierendes Interview Die TeilnehmerInnen erhalten die Möglichkeit, ein persönliches Interesse am Thema herauszufinden und zu entwickeln. Dabei werden Erlebnisse und Erfahrungen zum Thema „Elternarbeit“ aktiviert. Der Schritt mündet in die Formulierung eines Kernsatzes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zugrunde liegende TAE-Schritte: Die Aufmerksamkeit auf das Erleben richten und stimmige Worte finden • Das Thema umschreiben und spüren • Das Erleben in Bildern oder Worten ausdrücken • Kernsatz bilden 	<p>Akteurlin: kognitiv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene relevante Aspekte (Interesse, Erfahrung) darstellen und beschreiben können • Das Zentrale am eigenen Interesse in einem Satz formulieren können <p>affektiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen und bewusst werden eigener relevanter Aspekte (Interesse, Erfahrung) • Befriedigung empfinden am Such- und Findungsprozess eigener relevanter Aspekte • Eigene relevante Aspekte akzeptieren, annehmen und würdigen <p>arbeitstechnisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählen im Kontext „Absolutes Zuhörens“ als erzählende Person erfahren, üben und anwenden <p>Zuhörende und protokollierende</p> <p>kognitiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gehörtes und Protokolliertes wiedergeben und zusammenfassen können <p>affektiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bereit sein zuzuhören • Gehörtes wahrnehmen, anerkennen und gelten lassen • Anteil nehmen an den Erzählungen und Empfindungen der Akteurin, des Akteurs <p>arbeitstechnisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Absolutes Zuhören" als zuhörende Person erfahren, üben und anwenden • Gehörtes protokollieren und reformulieren können 	<p>1. Phase: Das persönliche Interesse am Thema klären</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was interessiert und beschäftigt dich besonders am Seminarthema? • Gibt es ein konkretes Erlebnis im Bezug zum Thema? • Formulieren dein persönliches Interesse am Thema. Versuche es in einem Satz zu formulieren.

Tabelle 1: Lehr-/Lernmethoden und zugrundeliegende TAE-Schritte, Beispiele abgeleiteter Feinziele und Umsetzung in konkrete Leitfragen

Lehr-/Lernmethode und TAE-Schritte	Feinziele	Leitfragen in den Reflexionsphasen
<p>Minithesaurus erstellen Die TeilnehmerInnen erhalten die Möglichkeit, Begriffsverständnisse nachzuvollziehen, eigene Begriffsverständnisse zu entwickeln und weitere relevante Begriffe zu identifizieren.</p> <p>Zugrunde liegende TAE-Schritte: 3. Schlüsselbegriffe auswählen 4. Schlüsselbegriffe neu verstehen</p>	<p>kognitiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begriffsverständnisse unterscheiden, vergleichen und einordnen können • Begriffsverständnisse aus Texten/von bestimmten Autoren erschließen können • Unterschiedliche Begriffsverständnisse hinterfragen, vergleichen und zuordnen können <p>affektiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigener Begriffsnotationen bewusst werden • Gefallen finden an der Entwicklung eines eigenen Begriffsverständnisses • Unterschiedliche Begriffsverständnisse anerkennen können <p>arbeitstechnisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Begriffsverständnisse ausdrücken und anwenden können 	<p>2. Phase: Begriffe klären</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was hat sich für dein persönliches Interesse Neues ergeben? • Begriffe klären: Elternarbeit - Kooperation - Konflikte • Welche Bedeutung hat der jeweilige Begriff allgemein? Welche Bedeutung hat er in bestimmten Texten oder für bestimmte Autoren? • Was fehlt dir bei diesen Bedeutungen? Was bedeutet der Begriff für dich? Wie möchtest du diesen Begriff verstehen? • Gibt es weitere Begriffe, die für dein Verständnis des Seminarthemas wichtig sind?
<p>Widersprüche finden Die TeilnehmerInnen erhalten die Möglichkeit, Widersprüche in Bezug auf das Seminarthema/ das persönliche Interesse am Thema/das eigene (zukünftige) pädagogische Handeln zu identifizieren und zu formulieren.</p> <p>Zugrunde liegender TAE-Schritt: 2. Widersprüche aufspüren</p>	<p>kognitiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Widersprüche in Bezug auf das Seminarthema/Wissensinhalte/das persönliche Interesse am Thema/die eigene (zukünftige) pädagogische Praxis aufzeigen und darstellen können • Widersprüche erläutern können • Widersprüche herausfinden und erforschen können • Widersprüche hinterfragen können <p>affektiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Widersprüche wahrnehmen, bewusst machen und zulassen können 	<p>3. Phase: Widersprüche identifizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sieh dir die Protokolle und Unterlagen durch. Was hat sich für dein persönliches Interesse Neues ergeben? • Gibt es etwas, das deinen bisherigen Erfahrungen oder der „üblichen“ Denkweise zu widersprechen scheint? • Wie könnte man diesen Widerspruch formulieren? Beispiel: „Einerseits ... andererseits“ oder „X ist so und X ist nicht so“ • Was an den Überlegungen ist für dich neu/ wichtig? • Formuliere einen Widerspruch und/oder eine These und stell diese im Kurs vor.

Tabelle 1: Lehr-/Lernmethoden und zugrundeliegende TAE-Schritte, Beispiele abgeleiteter Feinziele und Umsetzung in konkrete Leitfragen

Lehr-/Lernmethode und TAE-Schritte	Feinziele	Leitfragen in den Reflexionsphasen
<p>Konzept bilden Die TeilnehmerInnen erhalten die Möglichkeit, zu ihrem persönlichen Interesse am Thema ein Konzept zu entwickeln.</p> <p>Zugrunde liegende TAE-Schritte: 10. Konzeptbausteine 11. Innere Zusammenhänge 12. Konzeptbausteine definieren</p>	<p>kognitiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Prioritäten erschließen und definieren können • Eine eigene interessensspezifische Theorie entwerfen können • Sinnhafte Verbindungen zwischen Hauptbegriffen erzeugen können <p>affektiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Prioritäten wahrnehmen, bewusst machen und auswählen können • Freude haben und Gefallen finden an der Entwicklung eines eigenen interessenbezogenen Konzepts • Eine eigene gegenstandsbezogene Werthaltung entwickeln • Eine Werthierarchie ausbilden • Grundsätze entwickeln 	<p>4. Phase: Konzept bilden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lies deine Protokolle und Unterlagen durch. Was hat sich für dich in Bezug auf dein persönliches Interesse Neues ergeben? • Finde drei Hauptbegriffe oder -phrasen, die das Neue umschreiben. Notiere die drei Begriffe an den Ecken des Dreiecks. • Was haben die drei Hauptbegriffe jeweils miteinander zu tun, wie hängen sie zusammen? • Finde drei Brückenbegriffe, die die Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Hauptbegriffen beschreiben. Schreibe die Brückenbegriffe an die Seiten des Dreiecks.
<p>Schreibstopp Die TeilnehmerInnen erhalten im Anschluss an die einzelnen Referate die Möglichkeit, das Gehörte anhand von Fragen in Bezug zum persönlichen Interesse zu setzen und relevante Aspekte zu notieren. Die Fragen stehen auf einem im Seminarraum hängenden Plakat.</p> <p>Dieser Methode liegen ursprünglich keine TAE-Schritte zugrunde. Da sie zur aktiven Verarbeitung und zum freien Schreiben passiv aufgenommener Informationen anregt, ist sie mit TAE-Schritten kombinierbar.</p> <p>Kombinierte TAE-Schritte: 1. Die Aufmerksamkeit auf das Erleben 2. Widersprüche aufspüren</p>	<p>kognitiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge erfassen können • Relevante Aspekte identifizieren können <p>affektiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge zwischen Wissensinhalten und dem eigenen persönlichen Interesse identifizieren können • Relevante Widersprüche wahrnehmen können <p>arbeitstechnisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strategien des Zuhörens und Mitschreibens anwenden können • Strategien der Informationsaufnahme kennen und anwenden können • Erinnerungshilfen anwenden können 	<p>Schreibstopp</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was hat sich für dich/für dein persönliches Interesse Neues ergeben? • Was erscheint widersprüchlich?

4. Ergebnisse

4.1 TAE-Prozesse und Rahmenbedingungen universitärer Lehre

Zwei Rahmenbedingungen universitären Lehrens und Lernens stehen im Zusammenhang bzw. in einer Wechselwirkung mit der Anwendung von TAE. Zum einen ein Leistungskontext und eine Diskussionskultur, für die das Analysieren, gegeneinander Aufwiegen und Entkräften von Argumenten und Meinungen kennzeichnend ist. Des Weiteren stellt der Scheinerwerb ein wichtiges Motiv Studierender dar, womit Leistung und Bewertung eine zentrale Rolle spielen. Um zu vermeiden, dass Studierende in TAE-Prozessen eine vermutete soziale Erwünschtheit kommentieren und reflektieren, ist es meiner Meinung nach wichtig, zu Beginn die Rahmenbedingungen der Reflexionsphasen klar zu formulieren, um einen geschützten Raum zu eröffnen: es gibt im allgemeinen Sinne kein „richtig“ oder „falsch“, es liegt in der eigenen Entscheidung, was in die Gruppe kommuniziert wird. Alles dient der persönlichen Entwicklung und ist nicht Teil von Bewertungen. Hilfreich für die Einnahme und Vermittlung einer derartigen Gesprächshaltung waren für mich meine Erfahrungen aus der Perspektive als Teilnehmerin in TAE-Workshops.

4.2. Das Portfolio als Produkt eines Prozesses

Das Erstellen eines Portfolios ist für Lehramtsstudierende in einem bestimmten Bereich der Leistungsnachweis des Moduls der allgemeinen Pädagogik. Dazu müssen sie an drei Vorlesungen und zwei Seminaren teilnehmen, über die sie sowohl Wissen zu theoretischen Ansätzen und Konzepten wie auch Fähigkeiten des pädagogischen Denkens und Handelns erwerben sollen. Das Portfolio stellt die Dokumentation dieses individuellen Lernprozesses zu angeeigneten und reflektierten erziehungswissenschaftlichen Inhalten dar und soll Überlegungen zu einem Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in die pädagogische Praxis enthalten. Struktur, Inhaltsbereiche und Form des Portfolios sind festgelegt. Sie definieren einen Rahmen innerhalb dessen die Studierenden die von ihnen gewählten theoretischen Konzepte, Seminare und deren Pflichtdokumente sowie sogenannte Wahldokumente darstellen,

reflektieren, miteinander in Bezug setzen und in ein Gedankenexperiment, einem Vorschlag zu einer Maßnahme für die pädagogische Praxis, einfließen lassen sollen.

Das Portfolio ist damit in erster Linie ein Leistungsnachweis und ein Bewertungsinstrument, das als Produkt eines Lernprozesses diesen reflektiert darstellen soll. Damit wird ein hoher Anspruch an das selbständige Arbeiten der Studierenden und deren Reflexionsfähigkeit gestellt. Sie müssen zentrale erziehungswissenschaftliche Konzepte erarbeiten und diese sowohl mit weiteren, in den Seminaren vermittelten Inhalten, als auch mit Aspekten der pädagogischen Praxis in Beziehung setzen. Die Reflexionsphasen stellten eine Form der Begleitung und Anleitung dieses eigenverantwortlichen Lernprozesses dar, indem die Erarbeitung von Wissensinhalten kontinuierlich mit gegenstandsrelevanten Erfahrungen und Erleben verknüpft wurden. Die erstellten Protokolle, individuellen Begriffsverständnisse, identifizierten Widersprüche und das entwickelte Konzept halten sowohl das Ergebnis der Auseinandersetzung fest als auch dessen Entstehungsprozess. Sie können zur Ausarbeitung der schriftlichen Arbeit herangezogen werden. Um dabei Vorwissen aus besuchten Vorlesungen mit einzubeziehen, könnte das Aktivierende Interview um diesen Aspekt ergänzt werden, beispielsweise durch die Leitfrage: „Was hat dich in den Vorlesungen zur Allgemeinen Pädagogik interessiert?“.

Portfolios sind auch in der Bewertung anspruchsvoll, da sie sich über verschiedene Veranstaltungen und Themenbereich erstrecken, Produkt einer individuellen Auseinandersetzung mit diesen sind und keine offiziellen Bewertungskriterien vorliegen. Für die Korrektur entwickelte ich deshalb einen Kriterienkatalog. Zu formalen Aspekten, beispielsweise dem Vorliegen der geforderten Elemente, sowie zu inhaltlichen Aspekten, beispielsweise zur Bezugnahme auf Theorien und die Ausarbeitung der Wissensinhalte. Eine Absprache mit den Dozierenden des jeweils zweiten besuchten Seminars war dabei hilfreich. Die Bewertung des Grads der Reflexionsfähigkeit stellte hingegen eine Herausforderung dar. Ich versuchte die Überlegungen der Studierenden in den Reflexionen weniger als „richtig“ oder „falsch“ zu bewerten, sondern in der schriftlichen Rückmeldung ggf. auf einseitige Rezeptionen

von vermittelten Inhalten, auf Widersprüche oder unklare Begriffsverwendungen aufmerksam zu machen. Darüber hinaus wies ich darauf hin, dass individuelle Begriffsverständnisse und gebildete Konzepte nicht festgelegt, sondern jederzeit, beispielsweise nach Erfahrungen in der schulischen Praxis, weiterentwickelt werden können (vgl. TAE-Schritt 14. „Die Konzeption kontinuierlich anwenden und erweitern“ (Deloch, 2014). Die der Bewertung zugrunde gelegten Kriterien stellte ich teilweise im Seminar vor, beispielsweise die Vollständigkeit und den Umgang mit Quellen. Andere Bewertungskriterien entwickelten sich jedoch erst in der Korrekturphase. In einer zukünftigen Durchführung würde ich deshalb zu Beginn des Seminars differenzierter auf die Bewertung und deren Kriterien eingehen und mit einer Thematisierung des Portfolios als Produkt und Prozess verbinden.

Die formulierten Feinziele dienten vorrangig der Konzeption der Lehrveranstaltung. Deren systematische Überprüfung, inwieweit diese als Lernziele von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreicht wurden, fand nicht statt. Deutlich wurde, dass sich für alle TAE-Elemente kognitive und affektive Verhaltensweisen ableiten lassen, die in enger Verbindung und Wechselwirkung stehen. Beispielsweise mussten, um Widersprüche identifizieren, erläutern und hinterfragen zu können (kognitiv), diese auch wahrgenommen und zugelassen werden (affektiv), oder umgekehrt, wahrgenommene Widersprüche konnten hinterfragt werden. Als relevante arbeitstechnische Feinziele erscheinen mir insbesondere das Erfahren, Üben und Anwenden des absoluten Zuhörens, Protokollierens und Reformulierens.

Das Wahrnehmen und Bewusstmachen relevanter Aspekte (affektiv) sowie deren Darstellung und Beschreibung (kognitiv) stellte den Ausgangspunkt der Reflexionsphasen dar (vgl. Tabelle 1). Gegenstandsspezifische Erfahrungen zum Thema „Elternarbeit“ wurden dabei in Bezug zum persönlichen Interesse am Thema gesetzt. Auffällig war, dass die Studierenden auch im Verlauf des Seminars unterschiedliche Erfahrungen zur Sprache brachten und diese themenbezogen reflektierten, indem sie die vermittelten Wissensinhalte im Kontext der genannten Erlebnisse diskutierten.

Im Vordergrund der Reflexionsphasen stand eine erfahrungsbasierte Erschließung eines themenspezifischen Interesses. Dieses stellte einen sich wei-

terentwickelnden Referenzpunkt dar, der sich im Austauschprozesses zwischen Gegenstand, gegenstandsbezogenen wissenschaftlichen Erkenntnissen und der eigenen Person entfalten konnte. Dieser Prozess basierte auf der Einbeziehung situativen Erlebens und reichte von einer Begriffsklärung über die Auseinandersetzung mit Widersprüchen bis hin zur Überführung in ein Konzept. Inwieweit das identifizierte persönliche Interesse im Sinne von Interessenstheorien zu werten ist und es sich dabei um ein situationsspezifisches oder um ein längerfristiges Interesse handeln könnte, kann an dieser Stelle nur vermutet, nicht aber empirisch belegt werden.

Erfahrungsbasiertes Lernen im Sinne Kolbs und TAE-Prozesse enthalten jeweils Phasen bzw. Schritte, die sich auf das Erleben, die Beobachtung, abstrakte Begriffsbildungen und das Anwenden von neu Entwickeltem beziehen. Während bei Kolb die Phasen zyklisch aufeinanderfolgend ablaufen, können die einzelnen Schritte des TAE flexibel kombiniert werden, wobei sie sich stets zwischen einem Raumgeben für erlebensbezogenes Formulieren und konkretisierenden Abstraktionen in Form von Kernsätzen bewegen. Gendlins Annahme zufolge, dass der Körper in Interaktion mit seiner Umwelt ist und folglich selbst diese Interaktion ist, ist Erleben im TAE zu jedem Zeitpunkt eines Entwicklungsprozesses, beispielsweise auch zur abstrakten Begriffsbildung, möglich und zielführend. Durch die Thematisierung von Widersprüchen können im TAE erlebte themenspezifische Spannungen explizit aufgenommen, thematisiert und letztendlich individuell aufgelöst werden. In diesem Sinne könnte ein Erlebensbezug noch systematischer einbezogen werden, beispielsweise durch angeleitetes Focusing. Auf Focusing als phänomenologischen Weg zur Wahrnehmung, (Weiter-)Entwicklung und Gestaltung von Spannungsverhältnissen zwischen personen-, situations- und sachspezifischen Aspekten, in denen Lehrpersonen agieren, weist Silke Leonhard mit besonderer Bezugnahme auf religionsdidaktische Unterrichtsgestaltung hin (Leonhard, 2006, S. 486). Im Sinne der Lerntypen von Kolb könnte es auch für die Anleitung von TAE-Prozesse relevant sein zu beachten, dass Lernende Präferenzen für einzelne Schritte aufweisen. Anzunehmen ist, dass insbesondere die explizite Einbeziehung des Erlebens für Lernende eine neue, unter Umständen tabuisierte Herangehensweise darstellt.

4.4 Absolutes Zuhören und eine dialogische Gesprächskultur

Die Partnerinterviews waren in den Reflexionsphasen in erster Linie eine Form kollegialer Unterstützung bei der Entwicklung von neuem Denken und Sprechen in Bezug zum persönlichen, themenbezogenen Interesse. Dabei konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleben, wie sich diese nicht alltägliche Form der gegenseitigen Aufmerksamkeit auf das eigene Erzählen und Reflektieren sowie auf das Verstehen der anderen Person auswirkt. Das ist eine wertvolle Erfahrung für die Zusammenarbeit mit Eltern, die durch Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Familie und Schule in der Zuständigkeit für das (Schul-)Kind gekennzeichnet ist (Helsper, 2009) und in aktuellen bildungspolitischen, wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Diskursen zufolge als „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“, „Kooperation“ oder „Dialog“ gestaltet werden soll (Stange, 2012). TAE und das dabei praktizierte Absolute Zuhören ermöglicht eine Gesprächskultur, in der den beteiligten Partnern sowohl Raum und Zeit gegeben wird, das eigene Anliegen zu formulieren als auch das Verstehen des anderen zu ermöglichen. Eine Modifikation dieses Vorgehens für gängige Gesprächsformate der schulischen Elternarbeit kann diese bereichern. Für den geforderten „Dialog“ zwischen Schule und Elternhaus kann TAE und dessen Weiterentwicklung im Rahmen des Erlebensbezogenen-Concept-Coachings eine konzeptuelle Basis für die Ausarbeitung einer Form des dialogischen Austauschs sein.

4.5 Konzept und professionelle pädagogische Haltung

Durch eine kontinuierliche Einbeziehung vermittelter Wissensinhalte über aktivierende Interviews, Schreibstopps, die Beschäftigung mit Widersprüchen sowie über die Begriffsarbeit im Minithesaurus eröffnet TAE nicht nur Wege zu Selbstpräsentationen, wie gegenstandsbezogenen Erfahrungen, Emotionen und Wünschen, sondern ermöglicht darüber hinaus eine Verzahnung von Wissen und Erleben. Entdeckte und frisch versprachlichte Begriffe sind dabei keine oberflächlichen Repräsentationen innerer Einstellungen. Das, was im entwickelten Konzept zum persönlichen Interesse über drei Kernbegriffe und drei Brückenbegriffe formuliert wird, ist die sprachliche Oberfläche innerer

Repräsentationen, die sich im schrittweise angeleiteten Entwicklungsprozess in Bezug auf den Gegenstand des Seminars für das Subjekt als relevant darstellen. Dies zeigt sich in einigen schriftlichen Ausarbeitungen, in denen die Suche nach Brückenbegriffen als schwierig beschrieben, das entwickelte Konzept aber als hilfreich für die zukünftige Zusammenarbeit mit Eltern reflektiert wurde. Das Konzept ist ein Momentzustand, das vorläufige sprachliche Konzept einer professionellen pädagogischen Haltung, die für die einzelne Person sowohl zur Grundlage ihrer weiteren professionellen Handlungen werden kann als auch zum Ausgangs- oder Bezugspunkt weiterer Reflexionsprozesse, beispielsweise nach ersten geführten Elterngesprächen im Referendariat. Mit TAE kann ein Prozess angestoßen werden, der immer wieder aktiv initiiert werden kann und dessen einzelne Schritte als Handwerkszeug für eine kontinuierliche Entwicklung der eigenen professionellen pädagogischen Haltung geeignet sind.

TAE wohnt jedoch auch der Gedanke inne, dass im Prozess des Anwendens seine eigenen Schritte als solche überflüssig werden können, indem sie Teil des Alltagshandelns werden (Gendlin, 2004a). Eine emotionsgestützte Dialektik, die durch TAE methodisch angestoßen werden kann, könnte so Teil der Selbstkompetenz werden.

Das Konzept stellt als Ergebnis logische Zusammenhänge dar. Seine Entwicklung gleicht einem Suchprozess zur Identifikation individueller zentraler Aspekte und deren Verbindungen, die in stimmigen Begriffen ausgedrückt werden. Zur Unterstützung wäre es hilfreich, beispielhaft mit einem Teilnehmer, einer Teilnehmerin diesen Prozess in der Gruppe anzuleiten.

5. Fazit und Ausblick

Die anfänglichen Fragen zur Bedeutung von TAE für wissenschaftliches Arbeiten, Lehren und Lernen und schulische Elternarbeit setzte ich in Beziehung zu Erfahrungen aus dem Seminar. Weiterführende Fragen oder Vorschlägen zu einem Einsatz von TAE schließen diese Überlegungen ab.

5.1 Wissenschaftliches Arbeiten

Eine „First Person Science“ zu etablieren, in der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu einer Beteiligung aus ihrem persönlichen Erleben heraus in ihrem individuellen Person-Sein aufgefordert werden, ist für Gendlin ein Aspekt des sozialen Zwecks des „Fahrzeugs TAE“ (Gendlin, 2004a), das Menschen befähigen soll, eigene Theorien zu konstruieren (Wiltchko, 1999). Neues Denken wird durch TAE auf der Basis zentraler Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens strukturiert angeleitet, indem, ausgehend von bestehendem Wissen und immer wieder auf dieses Bezug nehmend, Begriffe geklärt, Widersprüchliches einbezogen und somit frisches, kreatives Formulieren angeregt wird. Darüber hinaus erhält das Erleben der forschenden Person in diesem kreativen Prozess eine grundlegende Bedeutung.

Dass TAE nicht nur für die Beschäftigung mit theoretischen Fragen zielführend ist, sondern sich auch für qualitative Auswertungen eignet, zeigten Yoshika Yamaguchi und Satoko Tokumaru (2010) in einer Studie zum subjektiv erlebten „well-being“ betagter Japaner (vgl. auch Tokumaru, 2011). TAE thematisiert und ermöglicht den Blick auf die personale Einbindung als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler in die Forschungssituation und die Verwicklung der beobachtenden Person mit ihrem Beobachtungsgegenstand (Gendlin, 1981; Deloch, 2010). Das ist ein Aspekt, der für ethnographische Forschungsprozesse, in denen sich die forschende Person in ein Forschungsfeld begibt, in Erhebungsprozessen die Reflexion und Protokollierung des eigenen Beobachterstandorts methodisch anleiten könnte. Über die systematische Einbeziehung des situativen Erlebens der forschenden Person könnte die Komplexität des Erhebungskontextes in einem prozesstheoretischen Sinne erschlossen und in die Auswertung einbezogen werden.

5.2 Lehren und Lernen im universitären Kontext

Zu Beginn des Portfolios wurden erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zu Lernmotivation und erfahrungsbasiertem Lernen skizziert (vgl. 2.1.3, 2.1.4), für die sich Anknüpfungspunkte und Verbindungen zu TAE als Lehr-/Lern-Methode identifizieren lassen, insbesondere die Bedeutung des eigenen gegenstandsbezogenen Interesses sowie die Einbeziehung von Erfahrungen in den Reflexionsphasen. Darüber hinaus könnten Bezüge zu Theorien selbstgesteuerten Lernens, subjektorientierten Theorien und professionstheoretischen Konzepten erschlossen werden. Eine intensive Bearbeitung der Konkurrenz, Korrespondenz oder Integrierbarkeit der philosophischen und psychologischen Grundlagen des TAE und der jeweiligen theoretischen Konzepte ist eine vielversprechende, ausstehende Aufgabe. Empirische Studien, beispielsweise mit Blick auf situationsspezifisches bzw. längerfristiges Interesse, wären lohnenswert.

Die einzelnen Schritte des TAE sind flexibel einsetzbar und können für den jeweiligen Anwendungskontext modifiziert werden. Aus diesem Grund eignen sie sich für Kombinationen mit etablierten pädagogischen Methoden. In einer zukünftigen Seminarkonzeption wäre es interessant, gegenstandsbezogene Erfahrungen systematisch zu integrieren und diese zum zentralen Bezugspunkt der Reflexions- und Austauschprozesse zu machen. Dazu könnten beispielsweise, ähnlich wie im "problem-based learning", ausgehend von Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Fallbeispiele generiert werden, anhand derer Studierende Problemstellungen, Lösungswege und dafür nötiges Wissen selbst identifizieren.

Insbesondere für die Arbeit mit Portfolios, die im erziehungswissenschaftlichen Bereich für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern als Leistungsnachweis fungieren, könnte TAE ein methodischer Weg sein, den Entstehungsprozess anzuleiten und zu begleiten, beispielsweise in Form ergänzender, TAE-basierter Seminare zu Vorlesungen. Studierenden könnten Vorgehensweisen vermittelt werden, um das in den verschiedenen Vorlesungen und Seminaren erworbene Wissen in Verbindung zu setzen mit ihren Erfahrungen und im Kontext pädagogischen Handelns zu reflektieren.

5.3 Die Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen

Gesprächsführung stellt insbesondere in der Zusammenarbeit mit Eltern eine zentrale Aufgabe von angehenden Lehrerinnen und Lehrern dar (vgl. 2.2). Die Arbeit mit Partnerinterviews eignet sich, um Zuhören nicht nur als Technik zu vermitteln, sondern Zuhören als Fähigkeit zu entwickeln, indem es möglich wird, selbst zu erleben, wie sich diese nicht alltägliche Form des Zuhörens und des Zugehörtwerdens auf das eigene Denken und Erleben auswirkt. Als Element einer professionellen Gesprächsführung mit Eltern im schulischen Kontext eignen sich die im TAE wechselseitig geführten Partnerinterviews nur bedingt. Sie müssten für den spezifischen Anwendungsbeereich der schulischen Elternarbeit modifiziert werden.

Die Entwicklung eines Konzept, das sich aus der Auseinandersetzung mit und der Verbindung von Wissen, Erfahrung und Erleben generiert, kann als sprachlicher Ausdruck einer professionellen pädagogischen Haltung gewertet werden, die als Momentaufnahme zu verstehen ist, die im pädagogischen Alltag Orientierung bietet und sich beständig weiterentwickeln kann. Durch die besondere Aufmerksamkeit sowohl für situations- als auch begriffsspezifisches Erleben ist TAE als Methode zur Entfaltung situativer Sensibilität geeignet. Auch in diesem Zusammenhang wären empirische Studien, beispielsweise Langzeitstudien zu Fragestellungen in Bezug auf professionelle pädagogische Haltung, eine Bereicherung.

In einer folgenden Seminarkonzeption würde ich einen Erfahrungs- und Wissensaustausch in der Gruppe als ein "Von- und Miteinanderlernen" gestalten. Geeignet dafür ist der TAE-Schritt des Kreuzens (crossing) (Gendlin, 2004a), bei dem es möglich wird, eigenes Denken, Begriffsverständnisse und Konzepte mit denen anderer in Beziehung zu setzen. Zum einen kann mit dem Blick auf das, was für andere Bedeutsamkeit hat, auch der eigene Denkansatz inspiriert und erweitert werden. Zum anderen fördert es ein Verstehen für die spezifische Besonderheit und Relevanz anderer Positionen zu einer vermeintlich gleichen Frage oder Situation, da relevante Bedeutungsanteile differenzierter erschlossen und einbezogen werden können.

Eine derart erlebte und eingeübte Form des sich Begegnens wäre darüber hinaus für die zukünftige Zusammenarbeit der Lehramtsstudierenden mit Eltern hilfreich, um unter Wertschätzung der Unterschiedlichkeit Gemeinsames zu entwickeln, beispielsweise als Abstimmung von gemeinsamen Intentionen und Handlungsschritten, wobei faktische Machtungleichgewichte abgemildert und ein gleichberechtigter Austausch möglich werden könnte. Gerade hier könnte sich im schulischen Kontext der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen das Potential von TAE entfalten, das nach Gendlin den sozialen Zweck hat, nicht nur neue Muster des Denkens, sondern auch neue Formen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens zu entwickeln (Gendlin, 2004a).

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bloom, B. S. (1973). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bohl, T. (2008). *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr*. Weinheim: Beltz.
- Claxton, G. (2006). Thinking at the edge: developing soft creativity. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 351-362.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: VS Verlag.
- Deloch, H. (2010). Das Nicht-Sagbare als Quelle der Kreativität. E. T. Gendlins Philosophie des Impliziten und die Methode Thinking at the Edge („TAE“). In S. Tolksdorf & H. Tetens (Hrsg.), *In Sprachspiele verstrickt. Oder: Wie man der Fliege den Ausweg zeigt. Verflechtungen von Wissen und Können* (S. 259-284). Berlin, New York: de Gruyter.
- Deloch, H. (2014). *Thinking at the Edge. Methodik Erlebensbezogener Konzeptentwicklung. Anleitungen*.
- Deloch, H. & Feuerstein, H.-J. (2012). Erlebensbezogenes Concept Coaching (ECC) - vielfältige Anwendungen in der Praxis. Die Entwicklung eigenständiger Konzepte und innovativer Zusammenarbeit gezielt unterstützen. Vorabdruck. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 4. Online im Internet URL: http://eccnetwork.files.wordpress.com/2013/05/gpb_4-2012_deloch-feuerstein.pdf. Abrufdatum 27.08.2013.
- Feuerstein, H. & Deloch, H. (2010). Erlebensbezogen Denken: Neue Konzepte entwickeln in Beratungsprozessen. Anwendung und Erweiterung des Ansatzes Thinking at the Edge von E.T. Gendlin. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*(4), 220-225. Online im Internet: URL <http://eccnetwork.org/wp-content/uploads/2012/06/erlebensbezogen-denken-feuerstein-deloch.pdf>. Abrufdatum 27.08.2013.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G. & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 412-424). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Gendlin, E. & Hendricks, M. (2000-2004). Thinking At The Edge (TAE) Schritte. Übersetzung durch Hanspeter Mühlethaler. *The Folio: A Journal for Focusing and Experiential Therapy*, 19(12), 12-24. Online im Internet: URL http://www.focusing.org/de/20080310_TAE_Thinking_at_the_Edge_Folio_d.pdf. Abrufdatum 10.07.2013.

Gendlin, E. T. (1981). *A process model*. Online im Internet: URL <http://www.focusing.org/process.html>. Abrufdatum 08.09.2014.

Gendlin, E. T. (1997a). *Experiencing and the Creation of Meaning. A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective* (Erstveröffentlichung 1926, The Free Press of Glencoe Aufl.). Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press.

Gendlin, E. T. (1997b). *Language beyond postmodernism. Saying and thinking in Gendlin's philosophy*. Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press.

Gendlin, E. T. (1999). A Philosophical Car for Focusers, 1999 Model. Online im Internet: URL http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2186.html. Abrufdatum 10.08.2014.

Gendlin, E. T. (2000). Ein philosophisches Auto für Focusing-Leute (Modell '99). Übersetzung Jutta Ossenbach. *Focusing Journal* (4), 1-6. Online im Internet: URL <http://www.focusing.org/einphilolo.html>. Abrufdatum 10.08.2014.

Gendlin, E. T. (2000-2004). Einführung in „Thinking At the Edge“. Übersetzung durch Hanspeter Mühlethaler. *The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy*, 19(12), 1-8.

Gendlin, E. T. (2004a). Introduction to „Thinking At the Edge“. *The Folio A Journal for Focusing and Experiential Therapy*, 1 (19), 1-8. Online im Internet: URL http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2160.html. Abrufdatum 27.08.2013.

Gendlin, E. T. (2004b). The New Phenomenology of Carrying Forward. *Continental Philosophy Review*, 37(1), 127-151. Online im Internet: URL http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2228.html. Abrufdatum 12.08.2014.

Gendlin, E. T. & Hendricks, M. (2004). Thinking At the Edge (TAE) steps. *The Folio*, 19, 9-24. Online im Internet: URL <http://www.focusing.org/pdf/TAE-Steps-From-The-Folio-2000-2004-crp.R6.pdf>. Abrufdatum 12.08.2013.

Gendlin, E. T. & Wiltschko, J. (2007a). *Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Gendlin, E. T. & Wiltschko, J. (2007b). Philosophische Anstöße: Denken am Rand der Begrifflichkeit. In *Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag* (3. Aufl., S. 80-91). Stuttgart: Klett-Cotta.

Gendlin, E. T. & Wiltschko, J. (2007c). Philosophische Anstöße: Über Phänomenologie. In *Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag* (3. Aufl., S. 212-229). Stuttgart: Klett-Cotta.

Gendlin, E. T. & Wiltschko, J. (2007d). Philosophische Anstöße: Über den Körper. In *Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag* (3. Aufl., S. 30-39). Stuttgart: Klett-Cotta.

Häcker, T. (2011a). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch der Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33-39). Kallmeyer bei Friedrich in Velber: Erhard Friedrich Verlag.

Häcker, T. (2011b). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch der Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 27-32). Kallmeyer bei Friedrich in Velber: Erhard Friedrich Verlag.

Häcker, T. & Winter, F. (2011). Portfolio - nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch der Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 227-233). Kallmeyer bei Friedrich in Velber: Erhard Friedrich Verlag.

Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kuhl, J. (2011). Funktioniert das Selbst? *Psychologieunterricht*, 23-27.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 79-106). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lehner, M. & Ziep, K.-D. (1997). *Phantastische Lernwelt vom „Wissensvermittler“ zum „Lernhelfer“*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Leonhard, S. (2006). *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindner, M. (2013). *Begriffe-Theorien-Kritik. Interdisziplinäre Tagung für Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen. 20.09.2013–21.09.2013, Augsburg*. Online im Internet: URL <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=5096>. Abrufdatum 10.10.2014.

Lou, N. (2003). Thinking at the Edge - TAE. Online im Internet: URL http://focusing.de/files/lou_-_nada___thinking_at_the_edge_-_tae.pdf. Abrufdatum 03.09.2013.

Markowitsch, J. (2004). *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*. Wien: WUV-Univ.-Verl.

Richter, A. (2011). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch der Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 234-241). Kallmeyer bei Friedrich in Velber: Erhard Friedrich Verlag.

- Rogers, C. R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schular-ten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiefele, H. (1986). Interesse - Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 153-162.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (2004). Bonn: KMK.
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.). (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tokumaru, S. (2011). *Qualitative Research with TAE Steps. Thinking at the Edge: Theory and Applications*. Hiroshima: Keisuisha.
- Wildt, J. (1996). Reflexive Lernprozesse. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 91-107). Weinheim: Beltz.
- Wildt, J. (2003). Reflexives lernen in der Lehrerbildung - ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung* (S. 71-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiltschko, J. (1999). Focusing als Fahrzeug des Denkens. *Focusing Journal*(3), 2-11. Online im Internet: URL <http://www.visuellemeditation.de/daf/wp-content/uploads/WiltschkoFahrzeugDenken.pdf>. Abrufdatum 21.09.2014.
- Yamaguchi, Y. & Tokumaru, S. (2010). A TAE-based qualitative study of subjective well-being for aged japanese men. *The Folio*, 165-177. Online im Internet: URL: <http://www.focusing.org/folio/Vol22No12010/23-165-A-TAE-BASED-QUALITATIVE-STUDY-OF-SUBJECTIVE-WELL-BEING-FOR-AGED-JAPANESE-MEN.pdf>. Abrufdatum 25.06.2014.



Zentralverlag für Klinische Sozialarbeit Verlag für psychosoziale Medien

Sinn-Bilder ®

Bildkarten für Psychotherapie, Pädagogik und Coaching

Sinn-Bilder helfen, das auszudrücken, was fühlbar ist.

Jede Karte zeigt eine bildhafte Metapher. Die Motive sind offen für das gefühlsmäßige Erleben und zugleich konkret genug für sprachliche Beschreibungen. Sinn-Bilder können durch diese Eigenschaft der Doppelseitigkeit (Erleben und Sprache zugleich) einen Explikationsprozess initiieren, der den impliziten Erlebenskern des Themas aus-symbolisiert.

Sinn-Bilder finden Anwendung in Therapie, Beratung und Coaching sowie in Bildungs-kontexten (Hochschullehre, Unterricht). Sie sind überall da einsetzbar, wo ein Mensch etwas subjektiv Bedeutsames schon spürt oder ahnt, aber bisher noch nicht ausdrücken kann.

Aktuell sind folgende Kartensets käuflich erwerbbar:

- Basisset I: 60 ausgewählte Bildkarten, Manual, 25 Auswertungsbögen, € 39,95
- Basisset II: 200 Bildkarten – Kartennummern #1 bis #200, Manual, 50 Auswertungsbögen, € 74,95

Direkt bestellen:

mail@tonyhofmann.com

www.sinn-bilder.de

+49 (0) 931 / 416283