

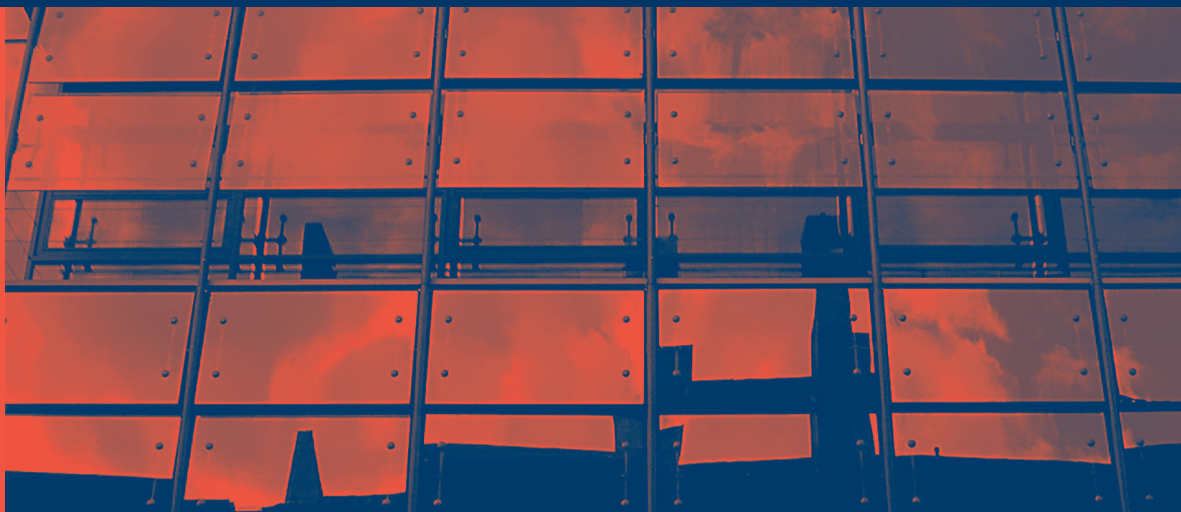
Geri Thomann

# Ausbildung der Ausbildenden

Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenz-  
bereichen zur Vor- und Nachbearbeitung von komplexen  
Praxissituationen

4., überarbeitete Auflage

Herausgeberin: AEB Akademie für Erwachsenenbildung Luzern und Zürich





### **Geri Thomann**

- Prof. Dr., dipl. Organisationsberater/Supervisor BSO, dipl. Heilpädagoge
- Geboren in Zürich, seit 1995 zusammen mit seiner Familie wohnhaft in Zug
- Praxis als Primarlehrer, Heilpädagoge, Leiter von Schulentwicklungsprojekten und Dozent in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
- Seit 1993 partiell selbstständige Tätigkeit als Organisationsberater und Coach im Profit- und Nonprofitbereich
- 1995–2005 Leiter Weiterbildung und Dienstleistungen/Supervision und Organisationsberatung/Publikationen, Geschäftsleiter a. i., an der AEB Akademie für Erwachsenenbildung Luzern und Zürich
- 2005–2007 Mitglied Geschäftsleitung, Leitung Bereiche Weiterbildung und Beratung an der Schweizerischen Weiterbildungszentrale WBZ/EDK
- Seit 2007 selbstständige Beratungstätigkeit unter: bbe – bildung/beratung/evaluation ([www.bbe.ch](http://www.bbe.ch))
- Seit 2007 Lehrbeauftragter an der Hochschule für Angewandte Psychologie der FHNW für die Themen Coaching, Team- und Organisationsentwicklung
- Seit 2009 Leiter des ZHE Zentrums für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung (<http://hochschuldidaktik.phzh.ch>) an der PH Zürich
- Seit 2012 Professur der ZFH für Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

Kontakt: [geri.thomann@phzh.ch](mailto:geri.thomann@phzh.ch) oder [geri.thomann@bbe.ch](mailto:geri.thomann@bbe.ch)

### **Weitere Publikationen**

- Thomann, G.: Wahrnehmen-Beurteilen-Beraten, Luzern 2003 (Hrsg. AEB Akademie für Erwachsenenbildung)
- Fröhlich Luini, E. und Thomann, G.: Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich, Bern 2004, hep verlag
- Thomann, G. & Birri, Th.: Produktives Scheitern – Geschichten aus dem Führungsalltag, Bern 2005, hep verlag
- Thomann, G./WBZ (Hrsg.): Innenbilder aus Gymnasien – aus der Perspektive von Schweizer Autorinnen und Autoren, Bern 2007, hep verlag
- Thomann, G.: Produktives Scheitern – Wie Führungskräfte und Systemberater/innen in Bildungsorganisationen Komplexität bewältigen, Bern 2008, hep verlag
- Thomann, G. et al.: Grenzmanagement, Band 1 der Reihe «Resonanz», Bern 2009, hep verlag
- Thomann, G. et al: Zwischen Beraten und Dozieren, Bern 2011, hep verlag
- Thomann, G. & Pawelleck, A.: Studierende beraten, Stuttgart 2013, UTB/Budrich-Verlag

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort zur 4. Auflage</b> .....	9
<b>Kapitel I: Kompetent sein und reflektieren – Eine Einleitung und zwei Zugänge</b>	
1. Einleitung .....	11
2. Der gesellschaftlich-institutionelle Zugang .....	14
2.1 Learning Society .....	14
2.2 Das lebenslange Lernen .....	15
2.3 Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen .....	16
2.4 Standards .....	19
2.5 Der «Rollenstrauss» von Ausbildenden .....	21
3. Der biografisch-reflexive Zugang .....	23
3.1 Die bildungsbiografische Methode .....	23
3.2 Die Berufssozialisation von Lehrenden .....	27
3.3 Das Konzept der subjektiven Theorien .....	33
3.4 Reflexive Kompetenz .....	34
Literaturverzeichnis .....	37
<b>Kapitel II: Planen, Gestalten und Evaluieren von Unterricht</b>	
1. Planen – ein Ding der Möglichkeit? .....	41
2. Balance und Bewegung – didaktische Planungs- und Reflexionsaspekte ..	48
3. Aspekt A: «Heute back ich, morgen brau ich ...» .....	51
3.1 Bedarfsanalyse .....	51
3.2 Einführung in die Bedingungsanalyse .....	52
3.3 Fragen zur Analyse der Bedingungen und Voraussetzungen .....	52
3.4 Teilnehmer/innenkontext und Teilnahmemotivation .....	53
3.5 Fallbeispiel Bedingungsanalyse .....	55
3.6 Bedingungsanalyse einer eigenen Bildungsveranstaltung .....	56
4. Aspekt B: Über Wikinger, Eisberge und zu entdeckende Kontinente .....	57
5. Aspekt C: Stoff – authentisch gewoben oder verständlich serviert? .....	59
6. Aspekt D: Landkarten für die Choreographie .....	64
6.1 Umgang mit Zeit .....	64
6.2 Landkarte «Lehr-/Lerndimensionen» .....	67
6.3 Landkarte «Unterrichtskonzeptionen» .....	68
6.4 Landkarte «Sequenzierungsmodelle» .....	70

6.5	Landkarte «Unterrichtsaufbau» .....	73
7.	Aspekt E: Aus der Werkzeugkiste .....	75
7.1	Einführung .....	75
7.2	Methode 1: Expertentagung «Didaktische Theorien» – Materialien .....	76
7.3	Methode 2: Argumentationsbilder/Konferenzspiel «Modularisierung» – Materialien .....	84
7.4	Methode 3: Von Fall zu Fall – Fallbeispiele .....	91
7.5	Methode 4: Das Rollenspiel .....	96
7.6	Methode 5: Vorzeigen – Nachmachen .....	99
7.7	Methode 6: Interaktivitätssteigerung in Plenarveranstaltungen .....	101
7.8	Methode 7: Checkliste Arbeitsaufträge Selbststudium .....	102
8.	Aspekt F: Über Qualität und Zitronen .....	104
	Literaturverzeichnis .....	112
<b>Kapitel III: Leiten von Gruppen</b>		
1.	Prozesse in Gruppen verstehen .....	116
1.1	Die Gruppe .....	116
1.2	Offensichtliche und verdeckte Themen .....	118
1.3	Entwicklungsphasen .....	119
1.4	Die Soziodynamik von Anfangs- und Schlussituationen .....	125
1.5	Die Bildung von Gruppen als Prozess .....	127
1.6	Regeln und Normen .....	128
1.7	Rollen .....	131
1.8	Merkmale von Grossgruppen .....	134
1.9	Umgang mit Heterogenität: Unterschiede vor Gemeinsamkeit .....	136
1.10	Analyse persönlicher Fähigkeiten und Verhaltensweisen in Gruppen .....	137
1.11	Die Teamfiktion .....	138
1.12	Virtuelle Teams .....	139
2.	Gruppen leiten .....	140
2.1	Leiten .....	140
2.2	Reflexion Leitungsbiografie .....	141
2.3	Interventionen .....	141
2.4	Dimensionen von Interventionen .....	143
2.5	Interventionstraining/Fallarbeit .....	145
2.6	Beobachtung des Leiter/innenverhaltens .....	147
2.7	Mit Widerständen umgehen .....	148
2.8	Fallbeispiel Widerstand .....	151
2.9	Widerstand – vier Grundsätze .....	154
2.10	Konflikte bearbeiten .....	154
2.11	Rollenspiele Konfliktsituationen .....	163
2.12	Instrument «Mediation» .....	168
	Literaturverzeichnis .....	170
<b>Kapitel IV: Wahrnehmen und beurteilen</b>		
1.	Wahrnehmen .....	173

1.1	Wahrnehmung .....	174
1.2	Wahrnehmung und Konstruktivismus .....	177
1.3	Personenwahrnehmung und Beurteilung .....	179
1.4	Der Pygmalion-Effekt oder die «self-fulfilling prophecy» .....	183
1.5	Beobachten als gezieltes Wahrnehmen .....	186
2.	Beurteilen .....	188
2.1	Beurteilung .....	188
2.2	Die pädagogische Relevanz von Beurteilungen .....	189
2.3	Die gesellschaftliche Relevanz von Beurteilungen .....	189
2.4	Kontext und Werthintergrund von Beurteilungssituationen .....	191
2.5	Arten und Funktionen in der Beurteilung .....	193
2.6	Formen von Beurteilung .....	195
2.7	Mitteilungsformen in der Beurteilung .....	197
2.8	Dilemmata in der Beurteilung .....	198
2.9	Instrument 1: Teufels-/Engelskreis bezüglich Lern- und Verhaltensschwierigkeiten .....	199
2.10	Instrument 2: Gestalten von Prüfungen und Lernkontrollen .....	200
2.11	Instrument 3: Das Beurteilungsgespräch .....	202
	Literaturverzeichnis .....	204
<b>Kapitel V: Kommunizieren</b>		
1.	Einleitung .....	207
2.	Nonverbale Kommunikation .....	212
3.	Metakommunikation .....	215
4.	Verbale Kommunikation – Sprechakte .....	220
4.1	Dysfunktionale Kommunikationsmuster .....	220
4.2	Sprechakte in Ausbildungssituationen .....	222
5.	Instrumente 1: Feedback .....	225
5.1	Grundlagen .....	225
5.2	Kommunikationsebenen nach <i>Schein</i> .....	229
5.3	Das Video-Feedback .....	233
5.4	Feedback – Grenzen eines Denkmodelles .....	237
6.	Instrumente 2: Gesprächsverhalten .....	237
6.1	Aktives Zuhören .....	237
6.2	Ich-Du-Botschaften .....	239
6.3	Fragen .....	240
6.4	Reden – erklären – erzählen .....	244
6.5	Gesprächsverhalten von Frauen und Männern .....	251
7.	Instrumente 3: Gespräche leiten .....	252
7.1	Moderation/Leitung von Gesprächen .....	252
7.2	Checkliste Leitung von Gesprächen .....	254
7.3	Übersicht Moderationsmethoden .....	255
7.4	Das «Schlechte-Nachricht-Gespräch» .....	257
8.	Hyperkommunikation und e-learning .....	261
	Literaturverzeichnis .....	266

<b>Kapitel VI: Beraten</b>	
1.	Beratung ..... 269
1.1	Umgang mit Veränderungen..... 269
1.2	Definitionen ..... 270
1.3	Formen von Beratung – Versuch einer Begriffserklärung ..... 271
1.4	Drei Grundmodelle von Beratung ..... 274
2.	Beraten in Aus- und Weiterbildung..... 275
2.1	Einführung ..... 275
2.2	Lernberatung..... 277
2.3	Beraten und Beurteilen ..... 280
2.4	Lernberatungskompetenz ..... 281
3.	Ebenen der Beratungsaktivität/Rollenkategorien ..... 283
4.	Phasendynamik in Beratungsprozessen ..... 284
5.	Analyse von Situationen – diagnostisches Vorgehen..... 287
6.	Interventionen in Beratungssituationen ..... 288
7.	Fallgruben für Berater/innen ..... 289
8.	Rollenspiel «Mentorat»..... 289
	Literaturverzeichnis..... 292
<b>Kapitel VII: Organisation gestalten</b>	
1.	Einführung ..... 295
2.	Die Organisation..... 297
3.	Organisationsbilder..... 299
4.	Organisation als System..... 300
5.	Organisationskultur..... 301
6.	Entwicklungsphasen einer Organisation..... 308
7.	Typologie von Organisationen ..... 311
8.	Gesellschaftlicher Strukturwandel und seine Auswirkungen auf Bildungsorganisationen – Sechs Thesen ..... 313
9.	Technologie 1: Organisationsentwicklung ..... 315
9.1	Einführung..... 315
9.2	Instrument 1: Organisationsdiagnose – Sieben Wesenselemente nach <i>Glasl</i> ..... 321
9.3	Instrument 2: Das Rollenkonzept in Organisationen – Rollenanalyse nach <i>Schein</i> ..... 325
9.4	Instrument 3: Die SOFT-Analyse als Verfahren der Situationsanalyse..... 329
9.5	Instrument 4: Die U-Prozedur als Verfahren der Situationsanalyse ..... 333
10.	Technologie 2: Projektmanagement..... 336
11.	Technologie 3: Qualitätsmanagement..... 343
	Literaturverzeichnis..... 348
<b>Schluss</b>	
	Der Schwimmlehrer – Ein didaktisches Märchen von Detlev Cramer..... 349
	<b>Stichwortverzeichnis</b> ..... 353

## Liebe Leserin, lieber Leser

«Ausbildung der Ausbildenden» von Geri Thomann ist für mich ein ganz spezielles, ein ganz wichtiges Buch. Das Werk hat viel mit der Verlagsgeschichte zu tun. Und mit einem Autor, der zu einem Freund des Verlegers geworden ist. Die Erstauflage erschien im Jahre 2002, anderthalb Jahre nach der Verlagsgründung. Getroffen hatte ich Geri Thomann knapp ein Jahr vorher in Luzern. Wir sassen uns beim Mittagessen gegenüber, beschnupperten uns, sprachen über das Projekt und ich konnte ihn überzeugen, SEIN BUCH bei uns zu publizieren. Der Inhalt passte (und passt) in den Kontext der pädagogischen Strategie, das heisst in die Programmphilosophie. «Ausbildung der Ausbildenden» war ein Pionierwerk. Ein pädagogischer Ratgeber für Menschen, die in die Rolle von Lehrenden «schlüpfen». In sieben Kapiteln wird ihnen das Handwerk beigebracht, dies mit Grundlagenwissen und vielen Anregungen und Tipps. Auch bestandene Bildungsfachleute können von den fundierten Materialien dieses Werkes profitieren.

Geri Thomanns damaliger Entscheid für unsern Verlag war nicht selbstverständlich. Wir waren total neu in der Branche. Es brauchte ein grosses Vertrauen von IHM zu UNS. Und wir haben mit unserer von Beginn weg hohen Professionalität die Erwartungen erfüllt. «Ausbildung der Ausbildenden» wurde zu einem eigentlichen Standardwerk und heute liegt es bereits in der 4. überarbeiteten Auflage – mit einigen Ergänzungen – vor. Ein Longseller also. Geri Thomann hat uns viele Türen geöffnet, dafür bin ich ihm heute noch dankbar! In den verschiedenen Funktionen seiner erfolgreichen Berufskarriere hat er noch weitere Werke bei uns publiziert. Zum Wohle seiner jeweiligen Institutionen, zum Wohle des Verlages, zum Wohle der Leserinnen und Leser, ganz nach unserem damaligen Claim «hep – im Dienste der Bildung».

Im September 2013

*Peter Egger, Verleger*

## Inhaltsverzeichnis Kapitel I

1.	Einleitung .....	11
2.	Der gesellschaftlich-institutionelle Zugang .....	14
2.1	Learning Society .....	14
2.2	Das lebenslange Lernen.....	15
2.3	Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen .....	16
2.4	Standards .....	19
2.5	Der «Rollenstrauss» von Ausbildenden .....	21
3.	Der biografisch-reflexive Zugang .....	23
3.1	Die bildungsbiografische Methode .....	23
3.2	Die Berufssozialisation von Lehrenden .....	27
3.3	Das Konzept der subjektiven Theorien .....	33
3.4	Reflexive Kompetenz .....	34
	Literaturverzeichnis .....	37



*Kapitel I***Kompetent sein und reflektieren –  
Eine Einleitung und zwei Zugänge****Standards**

- Sie erkennen gesellschaftliche, politische und soziale Tendenzen in ihrer Relevanz für Bildungssituationen und berücksichtigen diese in Ihrem Bildungsalltag.
- Sie sind sich Ihrer Rollenanteile als Ausbilder/in bewusst und verfügen über ein handlungsorientiertes Konzept des «Rollenmanagements».
- Sie sind in der Lage, bildungsbiografische und berufssozialisatorische Aspekte bei sich selber sowie bei Ihren Lernenden zu erkennen und für Ihre Bildungsarbeit Schlüsse daraus zu ziehen.
- Sie wissen um Ihre «subjektiven Theorien» und verfügen im Sinne der reflexiven Kompetenz über Instrumente und Vorgehensweisen für deren partielle Bewusstmachung.

**1. Einleitung**

Komplexe Situationen sind vorerst immer nur als Ganzes zu erfassen, erst danach werden sie segmentierend entschlüsselt. Das gilt auch für Bildungssituationen, wobei die ganze Situation im Glücksfall noch in den Segmenten «schimmert».

Hoffentlich schimmert Ihnen diese Ganzheitlichkeit in meinen folgenden Ausführungen etwas entgegen.

Auch wenn heute Lernende vorab als Subjekte ihres eigenen Aneignungsprozesses gelten, Bildungsmonopole bröckeln, und im Zuge von Teleteaching und Online-Seminaren Lehrende bei steigender Partizipation von Lernenden überflüssig zu werden drohen, wird uns Ausbilder/innen doch weiterhin zumindest steuernde und strukturierende Funktion im unübersichtlichen Meer von Bildungsdaten zukommen.

Dabei kann sich Lehrverhalten als Moderation, Beratung oder Instruktion manifestieren. Solches Verhalten basiert immer auf der Kunst der Improvisation, auf solidem Handwerk und analysierter Erfahrung. Dafür soll dieses Buch Anregungen und Ermutigung anbieten.

Zweifelsohne wird die Professionalisierung von Ausbildenden durch die Komplexität der Anforderungen, aber auch durch die Widersprüchlichkeit und Konflikanfälligkeit der Ausbilder/innen-Rollen erschwert. Technologien und Instrumente mögen da nur bedingt Sicherheit verschaffen. Zudem verfügen Ausbildende in der Regel über reichlich Selbstkritik und Selbstanspruch.

«Kapitalisiere lieber den eigenen Schrott, statt Deinen Perfektionismus zu vergolden», sagte mir einmal ein Lehrsupervisor.

«Schrott» war dabei durchaus liebevoll gemeint. «Ressourcen nutzen», würde das heute wohl etwas gängiger, weniger ökonomisch und anständiger formuliert heissen.

Dieses Buch richtet sich an Auszubildende aus verschiedenen Berufsfeldern, aber auch an Bildungsverantwortliche und Lehr-/Lernberater/innen sowie an Lernende, welche lernen zu lehren und nach neuerem Lernverständnis zusehends selber didaktische Steuerung übernehmen.

Die in meinen Ausführungen jeweils integrierte Kontext- und Subjektorientierung soll – so zumindest mein Anspruch – verdeutlichen, dass ich unter Auszubildner/innen keine «Lehrmittelvollstrecker» oder «curriculare Vollzugsbeamte», sondern schöpferische, differenzierte und reflexive Berufsleute verstehe.

Ich weiss, dass Reflexion vor dem «Ernstfall» alles Mögliche als relevant empfinden kann (vgl. Oelkers 2000, S. 81) und Praxis eben durch Ausbildung bedient werden muss. In diesem Sinne verstehe ich meine Ausführungen explizit als «Verwendungs-» und nicht als «Ausbildungswissen» (vgl. Oelkers 2000, S. 80), das vorliegende Buch nicht als «Lehr-» sondern als «Anregungsmittel», um Praxissituationen zu «bearbeiten», statt sie «vorzubereiten».

Ausgewählte theoretische Aspekte, Geschichten aus eigener Praxis und einige erprobte Instrumente sollen Ihnen dazu dienen, sich sozusagen besser «durch den alltäglichen Dschungel vielfältiger Bedingungen beissen zu können» (Oser 2000, S. 83).

Dabei bewege ich mich nicht im Reigen einschlägiger Methodenhandbücher, welche – wenn sie Wissen mit Sofortwirkung versprechen – für meinen Geschmack das Denk- und Reflexionsvermögen von Auszubildner/innen gehörig unterschätzen.

Ebenso wenig lehne ich mich explizit an spezifische allgemeine oder erwachsenenspezifische didaktische Theorien an; vielmehr sehe ich meinen Ausgangspunkt in der alltäglichen Kompetenzanforderung an Auszubildner/innen von erwachsenen Lernenden. Selbstverständlich verwende ich theoretische Aussagen aus der didaktischen Literatur, selbstverständlich beinhaltet meine Auswahl von Themen und Materialien eine «Theorie» im Sinne von Grundannahmen und Überzeugungen.

Nach Tietgens (1992, S. 98) ist es in der Erwachsenenbildungsliteratur üblich, entweder «konkret an den Vorgängen zu schreiben, oder hoch in den Ansprüchen». Ich situiere mich dazwischen – mit Blick auf beide Seiten in unterschiedlicher Distanzierung.

Absichtlich wage ich manchmal den Blick über den «Bildungszaun» in andere Berufsgärten; eine solche Sichterweiterung kann uns Bildungsfachleuten aus meiner Sicht nur gut tun.

Ich schreibe von «Lernenden», «Kursteilnehmer/innen», «Studierenden», «Lehrer/innen», «Auszubildner/innen», «Seminarleiter/innen», etc. und gebrauche diese Begriffe auch in ihrer geschlechtsspezifischen Schreibweise unterschiedlich, gelegentlich beliebig. Ebenso unterscheide ich «Ausbildung» nicht von «Weiterbildung». Das vorliegende Material kann somit in der Aus- und Weiterbildung für Auszubildende als Unterrichts- und Lektürematerial eingesetzt oder von interessierten einzelnen Praktikern gelesen werden.

In meinem Text beziehe ich mich mehrheitlich auf die Arbeit mit Erwachsenen, auch wenn ich die Begriffe «Erwachsenenbildner/in» oder «Erwachsenenbildung» sparsam benutze, da die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenalter sich zusehends verflüssigen – meist auf Grund einer «Verjugendlichung» (wenn nicht Infantilisierung) des

Erwachsenenstatus. Im Zeitalter der neuen Kindlichkeit sind alle jung, manche noch jünger, alle wollen alt werden und keiner will es sein.

Die einzelnen Kapitel sind in beliebiger Reihenfolge lesbar, Querverweise deuten darauf hin, dass dieselben Aspekte immer wieder in neuer Annäherung und anderer Akzentsetzung – also sozusagen in verschiedener Kleidung – behandelt sind. So taucht beispielsweise die «Rolle» in den Kapiteln I, III, IV, VI und VII auf, die «Evaluation» als Kursevaluation im Kapitel II, als Teil des Qualitätsmanagements in Kapitel VII, Aspekte der «Wahrnehmung» in den Kapiteln IV und V, und so fort. Dabei war ich bemüht, Wiederholungen möglichst zu vermeiden. Bei der Akzentuierung liess ich mich durchaus von meinen eigenen Interessen und meiner «Lust an der Sache» leiten.

Die Kapitel sind aus Gründen der thematischen Verschiedenheit nicht immer identisch strukturiert, die unterschiedliche Kapitelgrösse beabsichtigt keine Wertungen. So sind beispielsweise viele Kompetenzanteile von Beratungshandeln in den Kap. I–V formuliert, was zur Konsequenz hatte, dass das Beratungskapitel selbst (VI) sich verhältnismässig kurz präsentiert.

Eine durchgehende Struktur ist durch die so genannten «Reflexionsfragen» repräsentiert; diese können Sie, wenn Sie wollen, für sich selbst oder Ihren Unterricht benutzen. Die «Übungen», Fallbeispiele oder Rollenspiele sind teilweise als Gruppenübungen oder -arbeiten im Kontext der «Ausbildung der Auszubildenden» gedacht; als einzelner Leser/ einzelne Leserin müssten Sie dann die Anleitung adaptieren oder die Übung ohne Skrupel überspringen.

Eigene und andere Geschichten, Beispiele und Erklärungen sind kleingedruckt in den Text integriert, sie bilden sozusagen das «Fleisch am Knochen». Wer beim Knochen bleiben will, darf das Fleisch getrost ignorieren.

Die jeweils zu Beginn der Kapitel formulierten so genannten «Standards» (siehe auch Erklärungen in diesem Kapitel I, 2.4) meinen nicht, mittels meiner Ausführungen «erreicht» werden zu müssen. Vielmehr sollen die Textmaterialien als eine Ressource (unter anderem) für eine Standardannäherung dienen.

Einige Textpassagen, Instrumente oder Übungen, welche weder aus der Literatur noch aus eigener Feder stammen, sind «gewachsene» und nicht immer mehr persönlich autorisierbare, von mir überarbeitete Kursunterlagen aus dem AEB-«Fundus». Stellvertretend für alle Fundus-Mitgestalter/innen bedanke ich mich an dieser Stelle bei *Elisabeth Fröhlich*, *Esther Hufschmid*, *Roelien Huizing*, *Hans-Peter Karrer*, *Käthy Noetzi*, *Sabina Schaffner* und *Thomas Thali*. Im Speziellen möchte ich mich beim Geschäftsleiter der AEB, Herrn *Hans-Peter Karrer*, herzlich für die zeitliche und finanzielle Unterstützung bei meinem Buchprojekt bedanken.

Gebührender Dank für viele Gespräche, Hinweise und etliche fruchtbare Auseinandersetzungen gilt auch all meinen Studierenden, Kursteilnehmer/innen, Schüler/innen und Klienten aus vielen Jahren Bildungs- und Beratungsarbeit, im Speziellen den Studierenden der Diplomkurse in Erwachsenenbildung 95 B (1995–1998) und 98 B (1998–2000) an der AEB Luzern und der Lehrgänge in Supervision und Organisationsberatung der AEB Luzern/Zürich (2002–2005).

Ein weiteres herzliches Dankeschön gilt meiner Frau, Ursula Gubler Thomann, für ihre inhaltliche und «logistische» Unterstützung dieser Publikation und meinen Töchtern Vera und Laura dafür, dass sie mir meine Pädagogik immer wieder durcheinander bringen.

Die jetzt folgenden zwei eher theoretisch orientierten «Zugänge» (2. und 3.) gelten zwar als einführende Begründung der nachfolgenden Kapitel, können aber, wenn Sie im Moment ein anderes Thema brennend interessieren sollte, übergangen oder ein ander Mal nachgelesen werden.

## 2. Der gesellschaftlich-institutionelle Zugang

### 2.1 Learning Society

Medien berichten zusehends von der globalisierten Informations- und Wissenschaftsgesellschaft des Westens: das *«ausufernde Meer des Wissens»* (Furrer 2001, S.93) drohe uns zwar zu überinformierten aber ungebildeten Bürgern und Bürgerinnen zu machen, in der *«learning society»* wachse nämlich das Wissen proportional zum Unwissen, Gewissheit schwinde damit unweigerlich.

Damit nicht genug: die Grenze zwischen Arbeits- und Privatleben ist aufgehoben, Freizeit wird zu Leistungsfreizeit, Arbeitsplatzsicherheit zu Arbeitsmarktfähigkeit, der Stellenmarkt zum Projektmarkt, die Arbeitssituation des modernen *«Jobnomaden»* könnte man als permanente Krisensituation bezeichnen. Die westliche gesellschaftliche Produktion von Reichtum scheint einher zu gehen mit der gesellschaftlichen Produktion von Risiken (vgl. Beck 1986, S. 25). *«Riskantes zu tun, ist eine Charakterprobe geworden»* (Sennet 2000, S. 120), Scheitern wird alltäglich.

Ehemals strukturierte und hierarchisch aufgebaute Arbeitgeber-Betriebe werden zu dezentralen flachen und flexiblen Organisationen, welche sich auf Kernkompetenzen konzentrieren und deshalb ihre Festangestellten auf ein Minimum reduzieren und vom wachsenden Markt der Mandatsverhältnisse auf Abruf profitieren.

Im Zuge der Notwendigkeit, sich dauernd selbst zu organisieren, werden wir infolgedessen angehalten, unsere eigene Biographie zu erfinden und als Lebensästheten ein *«Gesamtkunstwerk namens ich zu schaffen»* (Goebel/Clermont 1999, S. 16). Jeder ist in der Lage, sich aus dem Warenkorb der Identitäten zu bedienen.

*«Die Bürokratisierung des privaten Lebens (freundschaftliche Netzwerke werden wie Kundestämme einer Firma betreut) steht dabei im krassen Widerspruch zur Unlust der Lebensästheten, sich in traditionelle bürokratische Strukturen einbinden zu lassen. Der prall gefüllte Terminkalender dagegen gilt als Ausweis des «guten Lebens», keine Zeit zu haben als Sekundärtugend des Postmaterialismus»*. (Goebel/Clermont 1999, S. 33)

Als Erfüllungsgehilfen dieser Entwicklungen oder als Hilfsmittel zur Neuorientierung versprechen hier (massgeschneiderte) Bildungsangebote Abhilfe; das schulische Lernen als Ticket ins Portal des (Erwachsenen-)Lebens, welches einst für das notwendige *«Marschgepäck»* an Wissen, Techniken, Verhaltensweisen, Modellen, etc. sorgte, hat ausgedient. Der Bauplan der *«Normalbiografie»* ist in Unordnung geraten, Weiterbildungsprozesse überlagern zusehends die aktive Erwerbstätigkeit.

## 2.2 Das lebenslange Lernen

**«Heute kommt es nicht so sehr darauf an,  
was man kann, sondern was man gelernt hat.»**

*F. W. Bernstein, 1991*

**«Wirst alt wie Kuh – lernst immer zu»**

*Gerhard Polt, 2000*

Das Konzept der «éducation permanente» (vgl. Aebi 1995, S. 52, Gonon 2001, S. 56) entstammt ursprünglich der französischen Kulturtradition und ist den Ideen der Aufklärung verpflichtet; der Begriff tauchte als Anliegen anfangs der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts bei UNESCO und Europarat auf.

Der Begriff «recurrent education» wurde von der OECD geprägt und entstammt der angelsächsischen Tradition (vgl. Aebi 1995, S. 53). Dabei sollen spezifische (Nach-) Qualifikationen es ermöglichen, den veränderten Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden.

Schon 1970 verfasste der deutsche Bildungsrat (vgl. Gonon 2001) einen Plan, in welchem Weiterbildung als vierter Bildungsbereich (neben Grundschule, Jugendbildung und Nachschule) speziell aufgeführt wurde.

Die Europäische Union erklärte das Jahr 1996 zum «Jahr des lebenslangen Lernens». Dieser Begriff hat sich seither im Sinne von Pragmatik und dem Primat individueller Lebensplanung durchgesetzt.

Der Gedanke der Demokratisierung wich hier offensichtlich demjenigen der Wettbewerbsfähigkeit, was im Bildungsbereich zur Konsequenz hat, dass «dem gegeben wird, der hat»: Gut ausgebildete Fachleute beteiligen sich gemäss einer umfangreichen Studie zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz (Schröder-Naef 1997) wesentlich stärker an Weiterbildungsveranstaltungen als Menschen mit geringerer Erstausbildung.

Nun «schlagen die aufgeklärt erkämpften kleinen Freiheiten in einen grossen Zwang zur Freiheit um.» (Geissler/Orthey 1998, S. 14, vgl. auch Geissler 1997)

### **Von der Wiege bis zur Bahre – Seminare, Seminare?**

Sechs Tage dauerte es, bis nach dem programmatischen Ausspruch «Es werde Licht!» die Schöpfung vollendet war. Und abgeschlossen wurde sie schliesslich am siebten Tage, an dem Gott sich in die Beobachterposition begab und bewundernd feststellte, dass er es gut gemacht hatte. Irgendwann im Laufe der Geschichte muss er dann bemerkt haben, dass es nicht so weit her ist mit den Menschen, die sich seine Welt untertan machen sollten – und er erschuf die Lehrer, später dann auch noch die Erwachsenenbildner, die Trainer, die Sozialarbeiter und neuerdings die Museums- und Reisepädagogen und die Berater und Coaches (und – weil er gerecht sein wollte – in männlicher und weiblicher Ausprägung). Sie alle durften jetzt selbst ein wenig Licht in das existentielle Halbdunkel bringen und mit dem Anspruch auftreten, wenn schon nicht die Welt, so doch die Menschen zu verbessern.

Irgendwie jedoch klappt das nicht. Auf jeden Fall nicht so, dass die Ersatzgötter auf ihr Werk schauen und zufrieden mit dem wären, was sie und wie sie sich angestellt haben. Statt Schöpfung scheint immer nur Erschöpfung herauszukommen. «Burn out» wo man hinschaut, und die Mittel, die man dagegen einsetzt, die sucht man wiederum im Bereich des pädagogischen Bemühens. Misserfolg kennt dieses System nicht – vielmehr ist dieser ein Teil des Erfolges. Das System ist auf dem Weg sich selbst mit Anschlussmöglichkeiten überzuversorgen. Pädagogisierung total – selbstreferentiell! Man

kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass Gott sich bei der Erschaffung des pädagogisch tätigen Menschen nicht an sich selbst orientiert hat, sondern an dem von ihm ja auch «geschöpften» Hamster im Laufrad. (aus: Geissler/Orthey 1998, S. 21/22)

### **Haben Sie heute schon gelernt?**

Über das landauf landab gepredigte «lebenslange Lernen» müsste ich mich eigentlich freuen: Wenn lebenslang gelernt wird, darf auch lebenslang gelehrt werden.

Trotzdem sträubt sich alles in mir gegen diese unvermeidliche und endlose Lebenslänglichkeit. Verdammt zum ewigen Lernen sollen wir als Lernende – angeleitet und kontrolliert von Lernhelferinnen, Lernbetreuern, Lernbegleiterinnen und Lernmoderatoren – sozusagen im Lernhochsicherheitstrakt unser Lernen fristen? Macht Lernen denn wirklich glücklich?

Klar, mit dem lebenslangen Lernen hätte wenigstens etwas im sich beschleunigenden technologischen und sozialen Wandel Bestand.

Immerhin könnten wir dereinst von uns behaupten, wenigstens lebenslang gelernt zu haben.

Und doch weigere ich mich, mein Leben lang sozusagen als wandelndes unfertiges Produkt zu leben und kontinuierlich dafür sorgen zu müssen, meine Inkompetenz aufrechtzuerhalten, um damit wiederum meinen Lernbedarf zu sichern oder gar zu erhöhen. Mein Leben ist keine Lernwerkstatt.

Und: Lernen lebenslänglich geht blitzschnell!

Das Verfalldatum von Lerninhalten wird immer kürzer; kaum ausgepackt setzt schon der Schimmel an.

Wir rasen als Lerner/innen pausenlos im Lerneilzugstempo von Zertifikat zu Zertifikat, von Qualifikation zu Qualifikation, welche kaum erworben schon wieder als wertlos und überholt erklärt werden. Tempo Teufel! Wer da nicht mithält und lernt, was das Zeug hält, bleibt auf der Strecke.

Die Gegenwart wird zur Durchgangsstation, das Leben zum immer wieder neu geplanten Vorprojekt. Begegnungen mit Inhalten und Menschen sind instrumentalisiert, die Beiläufigkeit eliminiert.

Titanisches Lernen. Zufall ausgeschlossen.

Da kann man nur hoffen, dass uns keine Eisberge in die Quere kommen.

Ausser man könne beim Untergang auch noch was lernen.

Genug gejamert! Lernen könnte ja auch heissen, mit besagter Veränderung und Beschleunigung besser umgehen zu können, eigene Ressourcen zu nutzen, (Selbst-)Verantwortung zu tragen, eigenständiger zu werden.

Dies wäre zugegebenermassen eine lebenslange Sache.

Was aber, wenn nun solche eigenständigen Lerner/innen sich gegen lebenslanges Lernen auflehnen, wenn sie sperrig sich für eine Entschleunigung von Lernprozessen einsetzen, wenn sie für das Herumirren auf Lernumwegen einstehen, Pausen und Langeweile einfordern und dem unproduktiven Müsiggang huldigen?

Wenn sie dadurch ganz einfach auf andere Gedanken kämen?

Zum Beispiel auf den, dass Leben mehr als Lernen sei?

Wehe dann dem lebenslangen Lernen!

*Ausschnitt aus dem Lerntagebuch vom 12.4.98*

*Lerner: Geri Thomann (Thomann in: Schweizer Schule 6/1998)*

## **2.3 Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen**

Um die individuelle Anpassungsfähigkeit des Arbeitnehmers im Rahmen von sich verändernden Arbeitsbedingungen zu gewährleisten, wurde im Rahmen der arbeitsmarktpolitischen Debatte Ende der 60er anfangs der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts in Deutschland der Begriff «Schlüsselqualifikation» – häufig auch mit «Schlüsselkompetenz» gleichgesetzt – lanciert. Sein Erfinder, Dieter Mertens, damaliger Leiter des deutschen Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, verstand darunter (vgl. Mertens 1974, 1977) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht berufsspezifisch sind, lange anhalten und unvorhersehbare Anforderungen bewältigen lassen.

Inzwischen entwickelte sich der Begriff zu einer regelrechten «Stopfgans», das Erklärungskonzept schwankt bedarfsorientiert zwischen «*Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung*» (Laur-Ernst 1996, S. 17). Der Begriff inflationiert sich – vor allem in seinen Wortzusammensetzungen mit «Kompetenz» – in unübersichtlicher Weise und divergierenden Bedeutungen. Damit ist er in guter Gesellschaft: Delhees schreibt (1997) von einer dringend benötigten «Zukunftskompetenz», während mir letzthin von einem Bücherregal eines Buchladens der Titel «Schlafmanagement» entgegenblinkte ...

Die Ambivalenz nährt sich einerseits durch die Paradoxie, dass eine Qualifizierung als Anpassung an Gegebenes bei dem vorausgesetzten steten Wandel nie reicht und Schlüsselqualifikationen immer auf eine nicht begrenzbar Qualifikationsdimension zielen (vgl. Arnold 1994, S. 72), andererseits wird hoffnungsvoll und mit technischer Grunderwartung eine Steuerung der Persönlichkeit der Lernenden angenommen (vgl. Oelkers in: Gonon 1996, S.127). Ein alter pädagogischer Machbarkeitswunsch scheint sich hier in neuem Kleide zu präsentieren.

Vielleicht besteht auch – so mein Verdacht – die Hoffnung, dass gesellschaftliche Desintegrationsprozesse durch pädagogische Kompetenzkonzepte «geheilt» werden könnten. Zudem scheint das Konzept der Schlüsselqualifikation gleichzeitig Vermittlungsmethode und (unerreichbares) Ziel darzustellen (vgl. Oelkers in: Gonon 1996, S.123 ff.).

Das Schweizer Bundesamt für Statistik entwickelte in Zusammenarbeit mit der OECD das Projekt «Definition und Selektion von Schlüsselkompetenzen» (DeSeCo) im Rahmen dessen im Juni 2000 ein Symposium veranstaltet wurde, auf welchem u. a. erörtert wurde, wie Schlüsselkompetenzen gemessen werden könnten.

Versuche der Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise «Eigenständigkeit» oder «soziale Verantwortung» werden allenthalben unternommen (vgl. Kassis 1999, S.186). Bezüglich des Erfolges solcher technologisch anmutenden Unternehmungen ist aus meiner Sicht jedoch zumindest Skepsis angebracht.

Da nun Begriffe immer Verständigungskonventionen repräsentieren, versuche ich mich im Folgenden im Begriffsdschungel etwas zu orientieren und mein Verständnis von «Kompetenz» zu klären.

Calchera/Weber (1990, S. 5/6) setzen die Begriffe «Schlüsselqualifikation» und «Basiskompetenz» gleich und definieren «Qualifikation» und «Kompetenz» wie folgt:

**Qualifikation:** «Befähigung, Eignung», geht auf «Qualität» zurück = «Beschaffenheit, Eigenschaft». Eine Qualifikation ist immer mit Fremdbewertung verbunden, da sie verliehen wird. Sie ist vom Beobachter, von seinen Fähigkeiten und Beobachtungsinstrumenten abhängig.

**Kompetenz:** Aus dem lat. «cum» und «petere», = «mit» und «streben nach». Bedeutet eigentlich «schritt halten (können)». Das entspricht bei Lernprozessen üblichen Formulierungen wie «er kommt mit» und «er kann folgen». Eine Kompetenz ist somit die Fähigkeit, «mitzukommen» und «zu folgen» in dem jeweiligen Gebiet und setzt daher eine direkte situative Vergleichsmöglichkeit voraus. Eine Kompetenz kann, wenn sie erkannt und richtig eingestuft wurde, als Qualifikation bestätigt werden. Die andere Bedeutung des Wortes Kompetenz = «Zuständigkeit» stammt aus der Zeit, als beide Eigenschaften in der Regel zusammenhingen: Derjenige, der in einem bestimmten Gebiet schritthalten konnte, war auch dafür zuständig.

In ihren Ausführungen betonen die Autoren, dass die Überprüfung von Basiskompetenzen immer auch die sog. Umweltbedingungen während der Geschichte eines Individuums mitprüft und dass Kompetenzen nicht wie Fertigkeiten trainiert werden können, sondern «selbstschöpferisch» (S. 5) entstehen und gefördert werden können, wenn die notwendigen Bedingungen gegeben sind.

Nach *Richter (1995)* wiederum führen diverse «Skills» (Fertigkeiten), welche einübbar und überprüfbar sind, zu sog. «abilities» (Fähigkeiten).

Das Zusammenwirken von solchen Fähigkeiten und deren wertbezogener Reflexion wird dann als Kompetenzerwerb bezeichnet (*ebd.* S. 42/43). Fertigkeiten und Techniken (skills) werden in der Praxis also nicht mechanisch, sondern eben «kompetent», d.h. situativ angemessen und damit modifiziert eingesetzt.

Schlüsselqualifikationen umfassen dann wie andernorts auch üblich die drei etwas schwammig gehaltenen Kompetenzbereiche Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, wobei das Fachwissen immer Basis aller Kompetenzen bleibt.

*Le Boterf (1998, vgl. auch Furrer 2000)* unterscheidet in frankophoner Tradition «Ressourcen» (individuelle Kenntnisse, Fertigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Umfeldbedingungen) von «Kompetenzen». Mit anderen Worten: Ressourcen stellen das Potential einer Person dar.

Kompetenzen entstehen nach *Le Boterf* in der Mobilisierung und Kombinierung von Ressourcen «an Ort» im Verhältnis zur Erwartung von Leistungen. Aus- und Weiterbildung kann in diesem Sinne v.a. Ressourcen entwickeln, transparent machen, zur Verfügung stellen, also Voraussetzungen schaffen, ohne die angestrebte Wirkung gleich mitzuproduzieren.

Kompetenzen können demnach nur im Arbeitsprozess sichtbar und evaluiert werden. Die ausgewiesene und sichtbar gewordene Kompetenz nennt *Le Boterf* «Performanz», in welcher sich keine künstliche Aufteilung in Selbst-, Sozial-, und Fachkompetenz mehr erkennen lässt. Erst diese Performanz würde dann «qualifizierbar» und damit von einer externen Autorität anerkennbar.

Trotzdem ist nach *Le Boterf* das Training von skills und die Bewusstmachung verschiedener Ressourcen in ihrer Kombination – durchaus auch im traditionellen Sinne des Übens – für eine spätere Performanz nützlich.

Aus Performanz kann also auf Kompetenz geschlossen werden, das Ausbleiben von Performanz heisst aber nicht, dass Kompetenz nicht vorhanden ist.

#### **Warten auf Erleuchtung**

«Was kann ich tun, um schneller zur Erleuchtung zu kommen?» fragte ein Jünger seinen Weisheitslehrer.

«Mit der Erleuchtung ist es wie mit dem Sonnenaufgang», antwortete der Meister.«Du kannst nichts anderes tun, als warten, bis sie sich ereignet.»

«Wozu nützen denn all die Gebete und frommen Übungen, die ich täglich verrichten soll?»

«Die habe ich dir bloss deshalb empfohlen, um sicher zu gehen, dass du nicht schläfst, wenn die Sonne aufgeht.» (*aus: Imhof 1995*)

Eine ganz andere nicht minder spannende Frage wäre die, inwiefern Ausbilder/innen und Pädagoginnen und Pädagogen ihre Kompetenzen überhaupt sichtbar machen *wollen*.

Ich behaupte, dass die Mehrheit von Lehrenden – eventuell auch auf Grund von Bewertungsängsten – sich eher als bescheidene «heimliche Genies» denn als «aufschneidende Hochstapler» verstehen und verhalten.



Kompetenz ist im dargelegten Verständnis also «eine generative Kraft, welche permanent aus Ressourcen neue Tätigkeiten kreiert» (Furrer 2000, S. 12). «Kompetenz» wird im Alltag und situativ entwickelt, «Performanz» macht diese unter förderlichen individuellen und kontextuellen Bedingungen sichtbar und «Ressourcen» können in Bildungsangeboten vermittelt bzw. erzeugt werden (ohne dass daraus «von selbst» Kompetenzen erwachsen). In diesem Sinne könnten also Kompetenzen nicht – wie dies manche «Kompetenzprofile» in Ausbildungskonzepten in Aussicht stellen oder gar suggerieren – «trocken» antrainiert werden.

Dieser Kompetenzbegriff hat sich beispielsweise in Arbeiten zur Selbst- und Fremderfassung von Kompetenzen im Bereiche des informellen Lernens in Frankreich und der Westschweiz durchgesetzt. Ich verweise hier auf die so genannte Kompetenzenbilanz und die biografische Portfoliomethode des Projektes der «*espace de femmes pour la formation et l'emploi, effe*» (2001) oder das «Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn, CHQ».

Nun, künftige Anforderungen lassen sich zum Glück nicht so präzise vorhersehen, wie es für die Entwicklung von Lehrplänen und die darin enthaltenen Formulierungen von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen als sog. «*passe partouts*» notwendig wäre. Transfer von Wissen oder Kompetenzen unterliegt wie *Le Boterf* treffend beschreibt, nicht einem generellen kausalen «Nürnberger Trichter» – Prinzip, sondern ist immer kontextabhängig und steht wahrscheinlich auch in einem engen Zusammenhang mit jeweiligem fachspezifischem Wissen. Wissen wird also nicht importiert und verarbeitet wie ein industrieller Rohstoff, sondern als Transferwissen in problemhaltigen und komplexen Lernkontexten aufgebaut und – wenn schon – dann im Praxisalltag verallgemeinert (vgl. Dörig in: Gonon 1996, S. 81 ff.).

Diese Tatsache beschäftigt seit geraumer Zeit das traditionelle duale Berufsausbildungssystem, welches tendenziell immer noch davon ausgeht, in der Schule gewonnenes Wissen lasse sich mühelos in die Arbeitspraxis übertragen.

## 2.4 Standards

Oelkers und Oser (2000) nennen berufliche Handlungskompetenzen «Standards»:

*«Unter Handlungskompetenz versteht man jene professionellen Fähigkeiten, die es ermöglichen, im Schulalltag unter Bedingungen von situativen Zwängen richtig zu agieren und zu reagieren. Wir bezeichnen diese Kompetenzen dann als Standards, wenn ihre Erfüllung dergestalt ist, dass jemand ohne diese professionelle Ausbildung nicht in der Lage ist, sie in zufriedenstellender Weise zu realisieren».* (Oelkers/Oser 2000, S. 56)

*«Standards stellen professionelle Fähigkeiten und gleichzeitig Niveauansprüche hinsichtlich ihrer situativen Sichtbarmachung dar».* (Oser 1997)

Bei solchen Standards handelt es sich also um Wissensbestände, welche notwendigerweise angeeignet werden und dabei auch einem handlungsorientierten Gütemasstab standhalten sollen. Standards müssen damit intersubjektiv verhandelt und ausgewählt werden – ganz im Sinne einer Professionsdefinierung. Gleichzeitig präsentieren sie sich als Massstab und «Messlatte».