

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

ROSTOCKER SCHRIFTEN DER BERUFSPÄDAGOGIK

ROSTOCKER PAPERS OF VOCATIONAL EDUCATION

Anna Hanf

Verantwortungsvoll und glücklich in der beruflichen Bildung

*Zur Unterstützung emanzipatorischer Prozesse
basierend auf kritischer Berufsbildungstheorie
verbunden mit Selbstbestimmungstheorie
und Themenzentrierter Interaktion*



Institut für
Berufspädagogik

Anna Hanf

Verantwortungsvoll und glücklich in der beruflichen Bildung
Zur Unterstützung emanzipatorischer Prozesse basierend auf kritischer Berufsbildungstheorie verbunden mit Selbstbestimmungstheorie und Themenzentrierter Interaktion

Rostocker Schriften der Berufspädagogik – Band 4
Rostocker Papers of Vocational Education – No. 4

Herausgeber
Institute for Vocational Education | Institut für Berufspädagogik (ibp)
Prof. Dr. Franz Kaiser & Dr. Philipp Struck

Universität Rostock
ISBN 978-3-86009-522-5
2021

DOI https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002960

Inhalt

I.	EINLEITUNG.....	1
II.	VORSTELLUNG DER THEORIEN	4
2.1	KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE	4
2.2	KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG	10
2.3	SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE	15
2.4	SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG	21
2.5	THEMENZENTRIERTE INTERAKTION.....	27
2.6	THEMENZENTRIERTE INTERAKTION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG.....	34
III.	VERGLEICH DER THEORIEN	37
3.1	GEMEINSAMKEITEN	38
3.2	POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE	40
3.2.1	POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH	40
3.2.2	POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH	47
3.2.3	POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH.....	53
3.3	GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE.....	57
3.4	ZWISCHENFAZIT THEORIEVERGLEICH	60
IV.	ZUSAMMENFASSUNG, LIMITATIONEN UND AUSBLICK.....	66
V.	ANHANG	70
VI.	LITERATURVERZEICHNIS	103

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: DIE GRUNDBEDÜRFNISSE NACH DER SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE	16
ABBILDUNG 2: MOTIVATIONSZUSTÄNDE UND ORIENTATIONEN NACH DER SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE	19
ABBILDUNG 3: BEDINGUNGEN UND WIRKUNGEN DER ORIENTATIONEN IN DER SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE	21
ABBILDUNG 4: SELBSTBESTIMMTE MOTIVATION ALS PÄDAGOGISCHES ZIEL UND IHRE WIRKUNG AUF DEN LERNPROZESS	22
ABBILDUNG 5: VERGLEICH DER MOTIVATIONALEN LAGE ZWISCHEN BERUFSSCHULE/ ÜBERBETRIEBLICHEN KURSEN UND BETRIEB	23
ABBILDUNG 6: VORSCHLÄGE ZUR VERBESSERUNG DER MOTIVATION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG	24
ABBILDUNG 7: WIRKUNG DES SOZIALEN UMFELDES AUF DIE MOTIVATION UND IHRE SCHULISCHE KONSEQUENZEN.....	25
ABBILDUNG 8: HALTUNG UND METHODE DER TZI NACH M. ZOLLMANN	27
ABBILDUNG 9: ZUSAMMENGEFASSTE ASPEKTE DER TZI-GRUNDLAGEN.....	34
ABBILDUNG 10: DAS VIER-FAKTOREN-MODELL DER TZI ALS BEZUGSPUNKT FÜR DIE ENTWICKLUNG VON BERUFLICHEN INHALTEN	35
ABBILDUNG 11: REAKTION AUF ANPASSUNGSDRUCK UND MOTIVATION, EIGENE DARSTELLUNG..	44
ABBILDUNG 12: REAKTIONEN AUF DEN ANPASSUNGSDRUCK SAMT MOTIVATION UND SOZIALER/ÖKOLOGISCHER VERANTWORTUNG	45
ABBILDUNG 13: DAS VIER-FAKTOREN-MODELL DER TZI	50
ABBILDUNG 14: DAS VIER-FAKTOREN-MODELL DER TZI BEZOGEN AUF ASPEKTE DER KRITISCHEN BILDUNGSTHEORIE UND DIE BERUFSSCHULISCHE SITUATION.....	51
ABBILDUNG 15: BEREICHERTES MODELL DER SBT IM VIER-FAKTOREN-MODELL DER TZI	54
ABBILDUNG 16: REAKTIONEN AUF DEN ANPASSUNGSDRUCK SAMT MOTIVATION UND SOZIALER/ÖKOLOGISCHER SOWIE SELBSTVERANTWORTUNG	56
ABBILDUNG 17: ERGÄNZTES LOGO DES IBP	65
ABBILDUNG 18: ASPEKTE HEYDORNS KRITISCHER BILDUNGSTHEORIE	70
ABBILDUNG 19: ASPEKTE KRITISCH-EMANZIPATORISCHER BERUFSBILDUNGSTHEORIE	71
ABBILDUNG 20: IDEALBILD KRITISCH-EMANZIPATORISCHER BERUFSBILDUNGSTHEORIE	72
ABBILDUNG 21: ERGEBNISSE DES THEORIEVERGLEICHS	95

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: AUSGEWÄHLTE ASPEKTE DER TZI IM VERGLEICH.....	73
TABELLE 2: LISTE WESENTLICHER ASPEKTE DER DREI THEORIEN	74
TABELLE 3: GEMEINSAMKEITEN DER DREI THEORIEN	81
TABELLE 4: GEMEINSAMKEITEN – KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND THEMENZENTRIERTE INTERAKTION IM VERGLEICH.....	82
TABELLE 5: GEMEINSAMKEITEN – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH.....	83
TABELLE 6: POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH.....	84
TABELLE 7: POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND THEMENZENTRIERTE INTERAKTION IM VERGLEICH	87
TABELLE 8: POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH.....	91
TABELLE 9: GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH	92
TABELLE 10: GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE – SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH	93
TABELLE 11: GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH	93
TABELLE 12: STREITGESPRÄCH „LEHRJAHRE SIND MENSCHENJAHRE“ MIT THEMATISCHEN ZUORDNUNGEN	96

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

KBT	kritische Bildungstheorie
SBT	Selbstbestimmungstheorie
TZI	Themenzentrierte Interaktion

Vorwort

Die Rostocker Schriften der Berufspädagogik wenden sich an die Berufsbildungsforschung, die Berufsbildungspolitik und -praxis. Ziel der Schriftenreihe ist es die Arbeit am Institut für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock zugänglich zu machen und damit Anstöße zur Weiterentwicklung der Forschung und Praxis zu geben. Zugrunde liegt den herausgegebenen Schriften ein Verständnis, dass der beruflichen Bildung die Aufgabe zukommt, kritische Gestaltungskompetenz in Qualifizierungsprozesse für berufliche Tätigkeiten zu entwickeln und so mündige, reflexive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern. Bislang sind zwei Veröffentlichungen aus Tagungen hervorgegangen, die das Institut für Berufspädagogik als Teil der Philosophischen Fakultät an der Universität Rostock durchgeführt hat. So sind die Vorträge der internationalen Tagung in Rostock im Jahr 2017 in gemeinsamer Herausgeberschaft mit Susann Krugmann als Band 1 und die Vorträge der Tagung zur historischen Berufsbildungsforschung im Jahr des 600sten Jubiläums der Universität 2019 als Band 2 gemeinsam mit Mathias Götzl erschienen.

Im darauffolgenden Jahr wurde in dieser Reihe der dritte Band, verfasst von Claudia Kalisch, Sandra Kley, Susann Krugmann, Tobias Prill, Katja Prochatzki-Fahle veröffentlicht. Er weicht als Ordnerformat in Form und Design ab, weil er Material für die Gestaltung der Berufsorientierung in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 an allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern zur Verfügung stellt und auf einen kooperativen Modellversuch des Instituts mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung zurückgeht. Hier wurde in besonderer Weise das Ziel der Praxisgestaltung adressiert.

Mit der nun vorliegenden Arbeit wird erstmals eine Masterarbeit publiziert, die am Institut erstellt wurde, weil sie sich in besonders gelungener Weise mit den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen, die am Institut eine wesentliche Rolle spielen, auseinandersetzt. Inhaltlicher Gegenstand des vierten Bands der Rostocker Schriften der Berufspädagogik, herausgegeben von Franz Kaiser und Philipp Struck, sind die kritische Bildungstheorie, die Selbstbestimmungstheorie und die Themenzentrierte Interaktion. Sie alle drei werden von der Autorin Anna Hanf hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und ihrer Unterschiede vergleichend diskutiert und analysiert, welchen Mehrwert sie für die berufliche Bildung haben können.

Die kritische Bildungstheorie fokussiert den Widerspruch von Bildung und Herrschaft und den Prozess des Subjekts, welches sich durch Bildung emanzipiert. Menschen, die Bildungsinstitutionen durchlaufen haben, sollen (am Ende) keine unmündigen Bürger sein, die aufgrund von Unwissenheit oder Unkenntnis, Befehle und Aufforderungen ausführen, die jeglicher sozialen, menschlichen und empathischen Nähe widersprechen. Als zentraler Anker wird zumeist der Holocaust genannt, nach dessen Gräueltaten die Täter*innen, sich unwissend, unschuldig und uneinsichtig gaben. Der Pädagogik kommt hier eine entscheidende Aufgabe zu, sie kann und muss Herrschaftsformen und Abhängigkeiten im Sinne einer Gesellschaftskritik offenlegen und hinterfragen. Nur die mündigen und emanzipierten Bürger*innen erkennen in welchen Zwängen und Abhängigkeiten sie gefangen sind. Aus dieser Erkenntnis angetrieben sind sie mutig genug, ihren Unmut kundzutun und andere Bürger für die kritisch-emanzipative Sichtweise und solidarisches Handeln zu gewinnen.

In der Selbstbestimmungstheorie richtet sich der Blick auf drei angeborene Bedürfnisse eines jeden Menschen. Die Bedürfnisse nach Autonomie, nach Kompetenzerlebnissen und nach sozialer Eingebun-

denheit tragen zum Wohlbefinden und zur Motivation eines Menschen bei. Sie ermöglichen Glücks-Erlebnisse und Zufriedenheit in verschiedenen Kontexten und Lebenslagen, wie u.a. Arbeit und Beruf. Und da sie durch äußere Bedingungen aktiv beeinflusst und gefördert (oder limitiert) werden können, ist ihre Betrachtung im Kontext der beruflichen Bildung hoch relevant.

In der Themenzentrierten Interaktion (TZI) ist die (dynamisch) Balance zwischen den drei Faktoren Ich, Wir, und Es zentral für das Gestalten von Lernsituationen in Gruppen. Daneben ermöglicht die TZI durch ihre Regeln, Postulate und Axiome die Leitung von Gruppen und den aktiven persönlichen zwischenmenschlichen Austausch. Nach den methodisch-praktischen Ansätzen kann bspw. der Unterricht in der Beruflichen Schule gestaltet werden aber auch die Zusammenarbeit und Konfliktgespräche im Arbeitskontext moderiert und geleitet werden.

Anna Hanf geht auf alle diese drei theoretischen Ansätze vertiefend ein und stellt fest, dass die kritische Bildungstheorie und die Selbstbestimmungstheorie als Reaktionen auf den gesellschaftlichen und arbeitsbezogenen Anpassungsdruck entwickeln und sich aus ihnen entsprechende motivationale und verantwortungsbezogene Aspekte, für junge Erwachsene auf tun. Der äußere Druck nach Anpassung an und in eine Gesellschaft und ihre Wirtschaftsprozesse, die (allein) eine Gewinnmaximierung verfolgen, erlaubt den Heranwachsenden unterschiedliche Umgangsweisen. Sie können eine „Anpassung aus Überzeugung“, „Anpassung aus Angst“ oder eben den (aktiven oder passiven) „Widerstand“ praktizieren. Die Auseinandersetzung mit den damit verbundenen (lebens-)entscheidenden Situationen für die je individuelle Persönlichkeit, verlangt eine pädagogische Unterstützung für das heranwachsende Subjekt. Entsprechend stellt sich die Frage für alle Akteure der Beruflichen Bildung (in Schule, Universität, Wirtschaft und Politik), wer interveniert hier und hilft den Jugendlichen, ihren eigenen Weg zu finden, zu verantworten und zu gehen. Wer unterstützt in welcher Weise die damit verbundene Suche nach einem Weg in ein glückliches, weil angemessenes Berufsleben?

Der Beruflichen Schule gelingt es, im Gegensatz zum Lernort Betrieb, wie empirische Studien zeigen, weniger, die Grundbedürfnisse aus der Selbstbestimmungstheorie zu bedienen und dadurch (Lern-) Motivation zu erzeugen. Da auch die kritische Bildungstheorie eine Veränderung des Rollenverständnisses der Beruflichen Schulen fordert, zeichnet Anna Hanf entlang einer Abbildung hierzu nach, wie in der Beruflichen Schule die Eingebundenheit, das Kompetenzerleben und die Autonomie gefördert werden können. Zukünftig gilt es diese Ansätze aus der Selbstbestimmungstheorie mit den Forderungen der kritischen Bildungstheorie zu kombinieren, sodass es der Beruflichen Schule gelingen kann, Emanzipation zu fördern und kritischer Gesellschaftsanalyse zu initiieren und zugleich Autonomie, Eingebundenheit und Kompetenz erfahrbar zu machen.

Insgesamt leistet die zusammenhängende Betrachtung der drei theoretischen Zugänge, einerseits eine Analyse und Interpretation gegenwärtiger Ereignisse und Veränderungen in der beruflichen Bildung, zugleich aber auch die Gestaltung potenzieller Interventionen, diesen zu begegnen. Die Konzeption von Lehrinhalten zur Analyse, wie auch die Erarbeitung von Lösungsstrategien, unterstützt die TZI besonders. Auch deshalb lernen die Studierenden am Institut für Berufspädagogik zur Gestaltung und Analyse von Lern- und Arbeitsprozessen in der Beruflichen Bildung, die Themenzentrierte Interaktion in zwei Modulen zur Didaktik und Methodik der beruflichen Bildung kennen. Dabei wird den Studierenden die TZI in ihrer historischen Entstehung, theoretischen Bedeutung und als Methodik zur Unterrichtsgestal-

tung zugänglich und erlebbar gemacht, um die Studierenden zu befähigen, ihre Entwicklungen und Umgebung(en) zu reflektieren und ihre Zukunft als Lehrkräfte in und außerhalb des Berufs selbst aktiv zu gestalten (Kaiser, 2020).

Anna Hanf greift in ihrer Masterarbeit diese Inhalte des Curriculums der Berufspädagogik-Studierenden in Rostock auf und führt den Diskurs weiter, in dem sie inhaltlich den „Spaß am kreativen Widerstand“ herleitet oder von „intrinsischem Widerstand“ als Zielperspektive spricht, welche umfassendes Verantwortungsbewusstsein bei gleichzeitigem Wohlbefinden für alle Beteiligten in der beruflichen Bildung vorzeichnet. In der vorliegenden Arbeit gelingt es entsprechend, entlang zahlreicher theorie-kombinierende Abbildungen, den gegenwärtigen Diskurs zu erweitern.

Als betreuende Begleiter des Prozesses der Entstehung dieser Masterarbeit freuen wir uns diese Überlegungen und Impulse einer breiteren Leserschaft zugänglich zu machen.

Franz Kaiser & Philipp Struck

Rostock im Februar 2021

I. EINLEITUNG

„[Berufliche Bildung soll] Qualifikation vermitteln. Einfach, dass man gewinnbringend für einen Arbeitgeber arbeiten kann.“¹

„Wir bilden doch ganz klar für die Wirtschaft aus.“²

Geht es in der beruflichen Bildung tatsächlich nur darum, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Fachkompetenzen zu vermitteln? Vertreter:innen der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie verneinen diese Frage entschlossen.

Sie plädieren für Persönlichkeitsentwicklung in der beruflichen Bildung, denn berufliche Bildung ohne Persönlichkeitsentwicklung unterstützt die gefährliche Haltung „Ich habe nur gemacht, was man mir gesagt hat“. Will man verhindern, dass sich „Ausschwitz wiederholt“³, ist dieser Haltung bewusst entgegenzuwirken. Denn die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln, die Mündigkeit jedes Einzelnen ist die Grundlage der (in Deutschland noch so jungen) Demokratie. Der einseitige Fokus auf die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt ohne die Unterstützung einer kritisch-humanistischen Haltung erweckt den Anschein, dass das System, worauf in der beruflichen Bildung vorbereitet wird, in seiner Form aufrechterhaltungswürdig ist. Der aktuelle Druck, dem unsere Gesellschaft unter anderem durch (drohende) Naturkatastrophen, Globalisierung, Migration, Flucht und Digitalisierung ausgesetzt ist, macht deutlich, dass Veränderungen dringend notwendig sind. Die berufliche Bildung, als ein wesentlicher Teil des Bildungssystems – so die Vertreter:innen kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie (wie z.B. Kaiser, 2016, S. 181 und Kutscha, 2019, S. 12) – soll ihre Verantwortung wahrnehmen und ihrem Bildungsauftrag nachkommen, um die Mündigkeit, die Emanzipation, das Verantwortungsbewusstsein der Heranwachsenden mitzuentwickeln.

Die kritische Bildungstheorie, auch auf die berufliche Bildung bezogen, lässt allerdings einige Fragen im emanzipatorischen Prozess offen, wie Bernhard dies aufzeigt (2014, S. 254f.): Wie kann die hohe Abstraktionsfähigkeit herausgebildet werden, welche von der kritischen Bildungstheorie vorausgesetzt wird? Wie kann der *humane* Gebrauch von Rationalität herausgebildet werden? Wie kann Rationalität zur Selbsterkenntnis führen? Wie können unterbewusste Vorgänge ermittelt, bewusstgemacht und bearbeitet werden? Wie können Heranwachsende das Leiden ertragen, das durch die Bewusstmachung erzeugt wird? Wie können sie darin unterstützt werden, Widerstandskraft zu entwickeln, um Enttäuschungen zu verkraften? Wie kann (selbst)zerstörerische Rebellion als Reaktion vermieden werden?

Diese Fragen betreffen neben der human geprägten Verantwortung Themen wie Lernprozesse, kognitive Fähigkeiten, Selbstreflexion, Umgang mit Ängsten und konstruktive Hand-

¹ Aussage eines Befragten im universitären Forschungsprojekt „Peer Education in der betrieblichen Bildung“ mit Beteiligung der Autorin (persönliche Kommunikation, 26.04.2019).

² Aussage eines angehenden Berufsschullehrers, eines Mitstudenten der Autorin (persönliche Kommunikation, 08.01.2019).

³ Dabei steht Auschwitz symbolisch für alle Gräueltaten an Menschen.

lungsalternativen. Sie zielen damit einerseits auf psychologische, andererseits auf methodische Aspekte der Herausbildung des humanen Verantwortungsbewusstseins, des Prozesses der Emanzipation ab. Daraus lassen sich folgende Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit ableiten:

1. Wie kann der Prozess der Emanzipation aus psychologischer Sicht sinnvoll unterstützt werden?
2. Wie kann der Prozess der Emanzipation methodisch entsprechend unterstützt werden?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wird in dieser Arbeit die kritische Bildungstheorie mit der Selbstbestimmungstheorie und der Themenzentrierten Interaktion in Verbindung gesetzt. Die Selbstbestimmungstheorie aus der Glücksforschung könnte Erkenntnisse für die psychologische Sicht liefern, die Themenzentrierte Interaktion für die Methodik. Die Selbstbestimmungstheorie wurde für den Vergleich ausgesucht, da sie Autonomie und soziale Verbundenheit als zentrale Elemente behandelt, welche der Mündigkeit und der Solidarität in der kritischen Bildungstheorie nahestehen. Auch in der humanistisch geprägten Themenzentrierten Interaktion sind die Bewusstseinsbildung und die Verantwortungsübernahme für sich selbst, die Gruppe und die Umwelt neben der thematischen Arbeit von großer Bedeutung, weshalb ein Vergleich mit der kritischen Bildungstheorie gewinnbringend erscheint. Das Ziel dieses Theorievergleichs ist also die Bereicherung, die Weiterentwicklung der kritischen Bildungstheorie durch die Selbstbestimmungstheorie und die Themenzentrierte Interaktion, um emanzipatorische Prozesse in der beruflichen Bildung zu unterstützen

Am Anfang dieser Arbeit werden die zu vergleichenden Theorien⁴ (zuerst ihre allgemeinen Züge, anschließend ihre Bezüge zur beruflichen Bildung) vorgestellt. Die Darstellung der kritischen Bildungstheorie beschränkt sich auf Heydorns Auffassung, da selbst diese sehr umfangreich ist. Als Hauptquelle wird Bernhards (2014) Werk herangezogen, da es die Inhalte der anspruchsvollen heydornschen Literatur systematisch zusammenfasst. Auf die Kritische Theorie, als Hintergrund der kritischen Bildungstheorie, kann in dieser begrenzten Arbeit nicht eingegangen werden. Die Bezüge der kritischen Bildungstheorie zur Berufsbildung werden hauptsächlich aufgrund von Kaisers (2016; 2018; 2019), Ketschus (2019) und Kutschas (2019) jüngst verfassten Artikeln vorgestellt.

Anschließend folgen die Hauptzüge der empirisch erforschten Selbstbestimmungstheorie aus der Glücksforschung mit dem Schwerpunkt auf den angeborenen Bedürfnissen und der Motivation, wozu vorwiegend Schriften der Theoriebegründer, Deci und Ryan (1993; 2001;

⁴ Dabei gilt die Themenzentrierte Interaktion im Gegensatz zur kritischen Bildungstheorie und zur Selbstbestimmungstheorie nicht als eine Theorie, sondern vielmehr als ein praxisnahes, handlungsleitendes, professionelles pädagogisches Konzept (Reiser, 2009b, S. 209). Da Konzepte aber auch gedankliche und begriffliche Grundstrukturen haben (ebd.), verfügen sie über theoretische Grundlagen. Die theoretischen Grundlagen der TZI spielen in dieser Arbeit eine bedeutsame Rolle. Deshalb, und auch um die Lesbarkeit zu unterstützen, werden in vorliegender Arbeit der Begriff *Theorie* für die Themenzentrierten Interaktion sowie für die Vergleiche mit ihrer Beteiligung der Begriff *Theorievergleich* verwendet.

2008) herangezogen werden. Die Bezüge dieser Theorie zur beruflichen Bildung werden hauptsächlich durch ältere und jüngere empirische Forschungsergebnisse (Prenzel & Drechsel, 1996; Kramer, 2002; Gebhardt, Martínez Zaugg & Metzger, 2014) nähergebracht.

Um den Kern der Themenzentrierten Interaktion und ihre Sicht auf die Selbstverantwortung zu erläutern, werden die Axiomen, das Chairperson-Postulat, kurz das Vier-Faktoren-Modell und ausgewählte Hilfsregeln dieses Konzepts vorgestellt. Als Hauptquelle für die Literaturrecherche dient das besonders systematisch aufgebaute Handbuch der Themenzentrierten Interaktion (2009), an dessen Zustandekommen ein hochkarätiges Autorenteam aus 39 Spezialisten mitwirkte. Die wenigen Bezüge der Themenzentrierten Interaktion zur beruflichen Bildung werden vor allem durch Schapfel-Kaisers (2009) bzw. Kaisers (2019) Arbeiten vorgestellt.

Der Theorievergleich erfolgt durch die Identifizierung der Gemeinsamkeiten unter den Theorien, anschließend folgt die Darstellung der Unterschiede. Diese Unterschiede können teilweise als Potenziale zur Bereicherung, teilweise als Grenzen der Vereinbarkeit gesehen werden. Bei dem Vergleich liegt der Fokus auf den Forschungsfragen. Die Ergebnisse des Vergleichs werden in einem Zwischenfazit zusammengefasst. In diesem Abschnitt kommt vor allem die hermeneutische, analytisch-kombinierende Eigenleistung der Autorin zur Geltung.

Um die zentralen Aussagen, die Argumentation und die Relevanz der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen, wird unter dem Motto *„Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Lehrjahre sind Menschenjahre.“* ein konfliktbehafteter, imaginärer Dialog zwischen angehenden Berufsschullehrkräften in Alltagssprache dargestellt. Um das Verständnis der Arbeit insgesamt zu erleichtern, werden die Abschnitte durch zahlreiche Abbildungen und Tabellen begleitet.

Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick runden letztlich die Arbeit ab.

II. VORSTELLUNG DER THEORIEN

In dem folgenden Kapitel werden die allgemeinen Konturen und die berufsbildungsbezogenen Bezüge der kritischen Bildungstheorie, der Selbstbestimmungstheorie sowie der Themenzentrierten Interaktion vorgestellt. Im Mittelpunkt der Theorien steht die Verantwortungsübernahme, die Emanzipation, im Sinne von Autonomie, von Selbstbefreiung des Individuums zu verantwortlichem Handeln (Kaiser, 2019, S. 35). Welche Facetten diese Autonomie in den unterschiedlichen Theorien hat, wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

2.1 KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE

Mehrere Autoren betonen, dass die kritische Bildungstheorie untrennbar mit Heinz-Joachim Heydorns Namen verknüpft ist (Euler & Pongratz, 1995, S. 7; Bernhard 2014, S. 85). Im Folgenden werden relevante Aspekte seines Theorieverständnisses vorgestellt: der Kern seiner Sicht, seine ursprüngliche Motivation, der Bezug zum historischen Materialismus und zum kritischen Humanismus sowie relevante geschichtliche Hintergründe. Anschließend werden Heydorns Gesellschaftsbild, die Facetten der Mündigkeit, die Rolle der Pädagog:innen in Erziehung und Bildung, ihr erwünschtes kämpferisches Selbstverständnis sowie offene Fragen dargestellt. Eine Abbildung fasst abschließend die wichtigsten Aspekte der kritischen Bildungstheorie Heydorns zusammen.

Im Zentrum der kritischen Theorie der Bildung steht die „emanzipative Subjektwerdung“, das heißt die Befähigung des Menschen, seine Lebensverhältnisse bewusst zu gestalten, anstatt die Umstände passiv hinzunehmen und zu erleiden (Bernhard, 2014, S. 16). „Bildung ist Emanzipation des Menschen aus einem unbewußten [sic!] Drang nach Fortsetzung und Selbsterhaltung zu einem gewußten [sic!] Verhältnis.“, wie Heydorn formuliert (1967-1970, S. 202 zit. nach Bernhard, 2014, S. 96).

Mit diesem Kern steht die kritische Bildungstheorie der *Kritischen Theorie* der Frankfurter Schule sehr nah, obwohl zwischen ihren bedeutsamen Vertretern wie Adorno oder Horkheimer und Heydorn nur sporadischer und kein fachlich-intensiver Austausch stattfand (ebd., S. 47). Heydorn (ebd., S. 33) genauso wie Adorno⁵ war von den grausamen Erfahrungen des deutschen Faschismus zutiefst erschüttert. Beide sahen politisches sowie pädagogisches Handeln als unausweichlich an, um eine mögliche Wiederholung der Geschichte zu vermeiden, oder wie Adorno (1966, S. 92) formuliert: „Die Forderung, daß [sic!] Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß [sic!] ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.“

⁵ Auch Horkheimer hoffte, „daß [sic!] unter deutschen Studenten genügend Männer – und Frauen – mit Zivilcourage und Widerstandskraft, mit innerer Unabhängigkeit erstehen, die nicht wie die manipulierten Massen überall auf brausende Worte und Führerrufe reagieren, sondern – in der Welt des Gegengeistes – geistige Menschen sind“ (1985, S. 418).

Heydorn verbindet, wie auch Vertreter der Kritischen Theorie, die Gesellschaftskritik untrennbar mit der *Pädagogik* und erarbeitet dafür Handlungsspielräume sowie -perspektiven (Bernhard, 2014, S. 48). Auf seine radikal-engagierte Weise spricht er der Pädagogik die Kraft zu, die Selbstbefreiung der Menschen und die Entstehung einer solidarischen Gesellschaft entscheidend – wenn nicht ausschließlich – vorantreiben zu können (ebd., S. 11).

Die Gesellschaftskritik – der gesellschaftliche Bezug – spielt in Heydorns Bildungstheorie eine zentrale Rolle: Es besteht eine enge Abhängigkeit zwischen dem Bildungsverständnis und den jeweiligen gesellschaftlich-historischen Verhältnissen (ebd., S. 63). Daran ist eine wichtige Bezugsquelle seiner Theorie erkennbar, nämlich der *historische Materialismus* von Marx und Engels (ebd., S. 48). Um frühere Gedanken verstehen zu können, ist es unabdingbar, die realen gesellschaftlichen Verhältnisse zu kennen, unter denen sie entworfen wurden (ebd.). Besonders ausschlaggebend sind die Ökonomie, die Produktionsweise, technische Produktivkräfte sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse einer Gesellschaft (ebd., 48f.). Denn erst, wenn man die früheren Gedanken und deren Verhältnisse kennt, ist ihre „kritische Aufhebung“ möglich und auch zwingend notwendig, um Fehler vorangegangener Generationen zu vermeiden (ebd., S. 50). Weder ein einfaches Anknüpfen an Tradition, noch deren Zerstörung kann Gesellschaft neu konzipieren (ebd.).

In diesem Sinne verwarf Heydorn den Bildungsbegriff nicht, sondern er untersuchte die klassische Bildungstheorie und deren Geschichte (ebd., S. 55). Im Übergang vom Mittelalter bis hin zur bürgerlich-neuzeitlichen Gesellschaft entstand zum ersten Mal in der Geschichte der Begriff von Bildung, der den Menschen als ein schöpferisches, sich als frei entfaltendes und deshalb selbstverantwortliches Individuum begreift, dessen Handlungen – im Gegensatz zum Mittelalter – nicht von Gott und von metaphysischen Kräften gesteuert oder vorherbestimmt werden (ebd., S. 56). Diese Befreiung, Entfaltung und Vervollkommnung des Menschen zu seinen bestmöglichen Potenzialen geschieht durch Bildung, und zwar durch die Beschäftigung mit besonders elaborierten Inhalten: mit der antiken Philosophie, Literatur und Kunst. Diese Bildung versetzt schließlich den Menschen in die Lage, zum handelnden Subjekt zu werden (ebd.).

In der feudalistischen Gesellschaft erlebten die Menschen mehrfach enge Rahmen, denn sie gehörten einem Feudalherrn, die Zünfte regulierten die Handwerksbranchen streng, denn sie ließen keine Gewerbefreiheit zu und behinderten dadurch die Freisetzung von Arbeitskräften (ebd., S. 57). Bildung hatte dementsprechend eine *politische* und eine *wirtschaftliche* Funktion. Die politische Funktion von Bildung zielte auf die geistige Abhängigkeit von dem ausbeuterischen Adel und Klerus ab. Die wirtschaftliche Funktion von Bildung lag in der Ausbildung menschlichen Arbeitsvermögens, in der Vermittlung von Qualifikation (ebd.). Der aus Leibeigenschaft und Zunftzwang freigesetzte Mensch sollte autonom seine Arbeitskraft auf dem neu entstandenen Markt der Industriegesellschaft anbieten können (ebd., S. 58). Neben der

politischen und wirtschaftlichen Funktion kam der Bildung eine weitere Rolle zu: die *kulturelle* Aufgabe. Bildung sollte an die Stelle der gottgegebenen Ordnung treten sowie Orientierung und Sicherheit durch Normen und Werte vermitteln, denn der gewaltige Umwälzungsprozess der gesellschaftlichen Veränderung brachte tiefe Erschütterung der bisherigen Lebensgewohnheiten. Bildung sollte helfen die Folgen der krisenhaften Übergangssituation zu bewältigen (ebd.).

Es kam allerdings nicht zu der erhofften Etablierung eines freien, breit angelegten Bürgertums in der deutschen Gesellschaft (ebd., S. 59). Das Bürgertum konnte unter seinen besonderen Umständen keine entscheidende Entschlusskraft entwickeln und erlebte eine relative politische Machtlosigkeit. Diese Unfähigkeit, die äußeren Bedingungen gestalten zu können, erzeugte ein Gefühl der Hilflosigkeit. So nahm der Bildungsgedanke immer mehr idealistische Züge an, und wurde von der Idee, die realen Bedingungen der Gesellschaft aktiv gestalten zu können, abgekoppelt (ebd.). Die Bildung wurde dadurch allmählich für die Vervollkommenheit des Innenlebens höherer Gesellschaftsklassen reserviert, um ihre Privilegien zu sichern und sie von den unteren Gesellschaftsklassen abzugrenzen (ebd., S. 60f.).

Heydorn kritisiert genau diese Abspaltung der Bildung von der realen Gesellschaftsgestaltung (ebd., S. 51). Gleichzeitig ist ihm das *Humanistische* an der klassischen Bildungstheorie sehr wertvoll: Jeder Mensch sollte sich entfalten können, jeder sollte die Gesellschaft mitgestalten können (ebd.), da sie gestaltbar ist. Neben der realen Gesellschaftsgestaltung ist für Heydorn also die humanistische Ausprägung der Bildung unabdingbar, somit nutzt er die produktiven Elemente der Tradition für seine Vision: die Herausbildung einer neuen *menschenswürdigen* Gesellschaft, wo die Menschen selbstbestimmt und solidarisch miteinander ihre Lebensverhältnisse gestalten (ebd., S. 50).

Ein weiterer Unterschied zu den früh- und hochbürgerlichen Bildungstheorien besteht darin, dass Heydorn nicht von einer (trotz aller Problemhaftigkeit) tendenziell vernünftigen Gesellschaft ausgeht (ebd., S. 63). Vielmehr sieht er die bürgerliche Gesellschaft (aufgrund kapitalistischer Produktions- und Reproduktionsbedingungen) als widersprüchlich, irrational und grundlegend unmündig, da in der Industriegesellschaft die Entwicklungsperspektiven hauptsächlich an ökonomischen Fortschritten und wirtschaftlichem Gewinn gemessen werden (ebd., S. 88). Aus diesem Grund bergen Sozialisationsprozesse in einer solchen Gesellschaft strukturell bedingte Barrieren auf dem Weg der Einzelnen zur Mündigkeit (ebd.).

Die Mündigkeit, zu welcher der Weg der emanzipatorischen Subjektwerdung führt, weist zwei Seiten auf: die Selbstverantwortung und die Selbstbeherrschung (ebd., S. 116). Die *Selbstverantwortung* sorgt dafür, autonom für sich selbst Verantwortung übernehmen zu können, ohne auf einen Vormund angewiesen zu sein. Diese Fähigkeit setzt auch die Herrschaft über die eigenen Bedürfnisse voraus, die *Selbstbeherrschung* (ebd.). Diese zwei Sei-

ten der Mündigkeit beschreiben die *individuelle Mündigkeit*. Heydorn unterscheidet davon die *kollektive Mündigkeit* (ebd., S. 117). Darunter versteht er die Bewältigung der Natur im Sinne einer vernünftigen Nutzung, um die menschlichen Lebensbedingungen zu gestalten – und keinesfalls die Zerstörung der Natur (ebd.).

Mündige Personen beherrschen sich also, sorgen für sich, übernehmen Verantwortung für ihr Handeln, auch in ihrem gemeinsamen Umgang mit der Natur und bewältigen aktiv gesellschaftliche Anforderungen. Menschen brauchen allerdings Unterstützung, um diese Fähigkeiten zu entwickeln (ebd., 85). Die unmündige Gesellschaft bietet bezüglich der Mündigkeit ja eher Barrieren in dem Sozialisationsprozess. Diese Unterstützung soll in Heydorns Bildungstheorie von den Pädagog:innen stammen, weshalb ihnen eine besondere Rolle zukommt (ebd., 140).

Demnach sind Lehrer:innen eine Art Geburtshelfer, die nach der biologischen Geburt, sowohl bei der zweiten wie auch bei der dritten „Geburt“ behilflich sind (ebd.). Die zweite, die sogenannte „soziokulturelle Geburt“ (ebd.) kennzeichnet den Punkt, wo die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person soweit an eine vorgegebene soziale Umwelt angepasst wurden, dass diese in der Gesellschaft überleben kann (ebd.). Die dritte „Geburt“ ist die „neue geistige Geburt“ und kennzeichnet die Freiwerdung des nun mündigen Menschen (ebd., S. 141). Bei der Anpassung spielt die Erziehung⁶ eine entscheidende Rolle, wo die Gesellschaft durch die Weitergabe gesellschaftlicher Erfahrungswerte reproduziert wird. Zur dritten Geburt führt Bildung, die nicht mehr die Reproduktion als Ziel hat, sondern die Befreiung, selber kritisch zu denken, z. B. durch Erhellung unterbewusster Vorgänge (ebd., S. 200). Ihren Befreiungsauftrag können Lehrer:innen nur dann erfüllen, wenn sie selber mündig sind und ihr pädagogisches Handeln in gesellschaftspolitischen Kräftefeldern reflektieren können (ebd., S. 196).

Lehrer:innen sind auch eine Art „Scharnier“ zwischen den Einzelnen und der Gesellschaft, das den Eingang in die gesellschaftliche Welt eröffnen kann (ebd., S. 197). Sie verkörpern in ihrer Person die Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen der Wirklichkeit der Heranwachsenden und ihren zukünftigen Möglichkeiten. Dabei ist es wesentlich, dass sie den Kindern und Jugendlichen helfen, sich nicht auf die ihnen zugedachten Funktionen zu beschränken (ebd.). Zur Provokation von Bildungsprozessen ist die Präsenz, die persönliche Aura der Lehrkräfte unabdingbar, die durch die Aufwertung des selbstge-

⁶ Erziehung ist gezwungener Maßen ein institutionalisiertes Machtinstrument der Pädagog:innen, die neben der Hineinführung in den Konkurrenzkampf gleichzeitig den Bildungsauftrag zur Freiheit haben, betonen auch Gamm und Koneffke (Cancarpusat & Haueis, 2004, Min. 46). Um den Spagat zwischen Zwang und Freiheit zu meistern, soll über den Zwang so verfügt werden, dass dieser „keine verknechtenden“ Züge hat (ebd.). Denn Macht ist im Kontext der Erziehung „weder böse noch gut“, wie Schirlbauer formuliert, sie ist vielmehr das Vermögen, „andere dazu zu bringen, das zu tun, von dem ich meine, dass sie es tun sollen“ (2009, S. 86), ganz im Sinne von Max Weber: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 2009, S. 28).

steuerten, gar technikbasierten Lernens, in gefährlicher Weise an Bedeutung zu verlieren droht⁷ (ebd., S. 258). Die pädagogische Beziehung ist aber nicht ersetzbar, sie kann nicht an Maschinen oder Lernumwelten delegiert werden, denn sie ist die unabdingbare Voraussetzung der Welt- und Selbsterkenntnis (ebd., S. 259).

Bernhard lädt Lehrer:innen im Sinne Heydorns Theorie ein, ihre Arbeit nicht als „Zuliefererdienst“ für von außen gesetzte gesellschaftliche Ziele zu begreifen, sondern als zwingend notwendigen Beitrag zur Entwicklung individueller und kollektiver Mündigkeit (ebd., S. 200). Dementsprechend sollten sie ein kämpferisches pädagogisches Selbstverständnis entwickeln, das die realen gesellschaftlichen Herausforderungen an die Subjektwerdung zwar berücksichtigt, sich von diesen aber nicht erdrücken lässt, sondern sie als Ausgangspunkt zur emanzipatorischen Entwicklung nutzt. Die kritische Theorie der Bildung steht damit für den Widerstand gegen die Herabwürdigung der Heranwachsenden zum zukünftigen Humankapital (ebd., 261). Bernhard warnt, dass Pädagog:innen ohne dieses kämpferische Selbstverständnis automatisch wirtschaftliche und politische Interessen bedienen, wo die Aufgabe der Ermöglichung von Mündigkeit verloren geht (ebd., S. 200).

Gamm und Koneffke, weitere Vertreter der kritischen Bildungstheorie, betonen in einem gemeinsamen Interview die besondere, kämpferische Rolle der Pädagog:innen (Cancarpusat & Haueis, 2004, Min. 31). Sie beschreiben Schule als „Spiegelung der Zerrissenheit der Gesellschaft“, wo Lehrkräfte sich bei der Aufarbeitung dessen, was ihnen „die Gesellschaft hinterlässt“, oft verschleißen (ebd., Min. 31). Sie erklären, dass Mündigkeit auch unter diesen Rahmenbedingungen ermöglicht werden kann, indem Schüler:innen im Klima der gegenseitigen Achtung an Themen als *Sachen der Menschen* herangeführt werden (ebd., Min. 33ff.). Dazu ist es notwendig, dass Lehrer:innen in einem inneren Kampf „unnachsichtigen Respekt“ vor den Schüler:innen ausüben (ebd., Min. 36). Sie halten es für unabdingbar, die Individuen (und damit Lehrende und Lernende gleichsam) zu bestärken, aufgrund des Respekts für alle das Strengste gegen sich zu denken, da die Individuen in Nietzsches Tradition⁸ in der Kälte des Universums besonders hilflos und einsam sind (ebd., Min. 55).

Bernhards Kritik an Heydorn könnte auch Gamm und Koneffke gelten, die die Frage nach dem *wie*, wie Mündigkeit konkret herausgebildet werden soll, nur vage beantworten. Denn die kritische Bildungstheorie, das Verständnis der Mündigkeit, setzt ein Vermögen hoher Vernunft voraus (2014, S. 254.). *Wie* diese hohe Abstraktionsfähigkeit, *wie* der *humane* Gebrauch von Rationalität herausgebildet werden soll und *wie* Rationalität zur Selbsterkenntnis führt, bleibt unbeantwortet (ebd.). *Wie* unterbewusste Vorgänge ermittelt, bewusstgemacht und bearbeitet werden können, *wie* das Leiden, das durch die Bewusstmachung erzeugt

⁷ Auch Lankau (2015, S. 290) betont es in seinem Beitrag *Fragen Sie Alexa*, dass Lernen ein sozialer und kein digitaler Prozess ist.

⁸ Ausführlich zu Gamms Gedanken über Nietzsches Wirkung siehe Gamm (1993) *Standhalten im Dasein. Nietzsches Botschaft für die Gegenwart*.

wird, ohne in (selbst)zerstörerische Rebellion umzuschlagen, sind weitere Aspekte dieser Frage. Welche Mittel der Pädagogik letztendlich zur Verfügung stehen, um die Heranwachsenden widerstandsfähig zu machen, damit sie Enttäuschungen verkraften können (ebd., S. 255), ist eine weitere offene Frage. Diese Fragen bilden letztendlich, wie auch in der Einleitung erwähnt, die Grundlagen vorliegender Arbeit.

Bernhard hebt weiterhin hervor, dass die kritische Bildungstheorie durch Aspekte psychologischer Zusammenhänge bereichert und weiterentwickelt werden könnte. Er vermutet, dass Heydorn die Psychologisierung (und dadurch die Entpolitisierung) der Bildungsproblematik fürchtete, weshalb er psychologische Kategorien sehr eingeschränkt anwendete. Gleichzeitig hielt er die psychologische Verkrüppelung des Menschen in der technologisierten Gesellschaft mit ihren subtilen Unterwerfungsmechanismen für ein zentrales Problem. Bernhard warnt gleichzeitig vor zu frühen Bildungsbestrebungen bei Kindern, da diese für ihre gesunde Entwicklung Sicherheit und Vertrauen in ihrer Umgebung brauchen (ebd.).

Abbildung 18 auf S. 70 fasst ausgewählte Aspekte Heydorns kritischer Bildungstheorie zusammen. Im Mittelpunkt steht die erwünschte Verantwortungsübernahme, die Mündigkeit (orangene Form), d.h. die individuelle und kollektive Selbstbeherrschung, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung, welche es erlaubt, die Gesellschaft nicht nur zu reproduzieren, sondern auch verantwortungsvoll neu zu gestalten. Die dritte, geistige „Geburt“ kommt durch Bildung zustande. Dabei sind die persönlich präsenten Pädagog:innen (lila, stachelige Form) eine Art Geburtshelfer:innen, die durch ihre Provokation zum Selber-Denken befähigen. Die Pädagog:innen spielen bei der zweiten, soziokulturellen Geburt auch eine wichtige Rolle: sie helfen Heranwachsenden, sich in die Gesellschaft einzufügen, damit sie dort funktionieren können. Dieser Prozess der Erziehung ist durch Vertrauen aber auch teilweise durch Zwang gekennzeichnet. Die Grundlagen der Theorie bilden der historische Materialismus und die Studien Freuds zur Psychoanalyse (rote Kästen): Der gesellschaftliche Kontext soll immer beachtet, aber auch gestaltet werden. Zu diesem Handeln werden die Subjekte durch Bildung freigesetzt und können so eine Gesellschaft aufbauen, wo die Menschen selbstbestimmt und solidarisch ihre Umwelt gestalten (Wolken). Um dieses Zukunftsbild zu erreichen, sollen die Pädagog:innen ein kämpferisches Selbstverständnis haben, denn solidarisches und selbstbestimmtes Denken und Handeln widerspricht oft der Logik, der unserer Gesellschaft zugrunde liegenden, auf Gewinnmaximierung ausgerichteten Wirtschaft⁹. Nur durch dieses Kämpfen können sie ihre Rolle als Scharniere zwischen der Wirklichkeit der Heranwachsenden und der Gesellschaft wahrnehmen und junge Menschen ermutigen, mehr zu

⁹ Das Diktat der Gewinnmaximierung als zentrales Hindernis der Mündigkeit wird von Kaiser im Gutachten vorliegender Arbeit als zu einseitig kritisiert. Diese Einseitigkeit kann auf die Konzentration dieser Arbeit auf Bernhards Interpretation von Heydorns Werke zurückgeführt werden. Betrachtet man allerdings weitere Autoren der Kritischen Theorie, werden wichtige Aspekte wie innere Widerstände (siehe dazu „The authoritarian personality“ bei Adorno, 1950) oder der Verlust der Gemeinschaft und die Furcht vor der Freiheit (bei Fromm, 1945) deutlich.

sein, als durch die Arbeitswelt diktierte Arbeits- und Konsumkraft: nämlich emanzipierte, d. h. gestaltende, selbstverantwortliche, solidarische Subjekte.

Nach den allgemeinen Konturen der kritischen Bildungstheorie werden im folgenden Abschnitt ihre Bezüge zur beruflichen Bildung hergestellt.

2.2 KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Fragen der kritischen Bildungstheorie sind auch für die berufliche Bildung gültig, sie werden allerdings selten formuliert (Kaiser, 2018, S. 195). Die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie ist keine führende oder populäre Theorie (Büchter & Kipp, 2014, S. 16).

Im folgenden Abschnitt werden zentrale Aspekte der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie vorgestellt. Neben der Anerkennung der Qualifikationsnotwendigkeit werden zahlreiche Kritikpunkte an die jetzige Ausrichtung der beruflichen Bildung formuliert: die einseitige Orientierung auf Vermittlung und Verwertbarkeit und warum diese bei unseren gesellschaftlichen Problemen höchstkritisch ist, mögliche Gründe für die jetzige Machtverteilung zwischen Berufsbildung und Wirtschaft sowie die Erwartungen der Lernenden und die damit einhergehenden Schwierigkeiten. Neben dem deutlichen Appell an die Berufsschulen, den Bildungsauftrag wahrzunehmen und die Persönlichkeit der Lernenden zu entwickeln, werden die Aufgaben der Bildung und die dazu notwendigen Bedingungen sowie die nötige Haltung der Pädagog:innen beschrieben. Abbildung 19 fasst die wesentlichen Aspekte der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie zusammen, während Abbildung 20 abschließend deren Idealbild darstellt.

Die berufliche Bildung ist für den Übergang junger Menschen von dem Bildungssystem in das Wirtschaftssystem verantwortlich (Kaiser, 2016, S. 181). In unseren komplexen, zunehmend vernetzten Gesellschaften ist es notwendig, dass die Einzelnen spezialisierte gesellschaftliche Funktionen übernehmen können und darauf entsprechend vorbereitet werden, indem sie z.B. in dem Berufsbildungssystem zielgerichtete Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse aneignen (ebd., S. 182). Diese Notwendigkeit ist den Vertretern der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie bewusst¹⁰. Sie kritisieren vielmehr die einseitige Ausrichtung der Berufsbildung auf die Verwertbarkeit und Nützlichkeit der Qualifizierungen (ebd., 181), dass sich Theorie, Forschung und Praxis der beruflichen Bildung auf die Vermittlung und Aneignung beruflicher Handlungskompetenzen einschränkt bzw. sich damit gleichsetzt (Kutscha, 2019, S. 1). Denn so wird der Bildungsauftrag des *Berufsbildungssystems*

¹⁰ Kutscha betont beispielsweise, dass er sich in seinem Beitrag ausdrücklich nicht gegen das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (als Modernisierung der *betrieblichen* Berufsausbildung) ausspricht (Kutscha, 2019, S. 11).

ausgesprochen vernachlässigt¹¹ (Kaiser, 2016, S. 181, Kutscha, 2019, S. 12): Bildung im Sinne von „Selbstermächtigung des Menschen und Befähigung zur umfassenden Mitgestaltung gesellschaftlicher und individueller Verhältnisse“ (Kaiser, 2016, S. 181.).

Kaiser und Ketschau kritisieren diejenigen bildungspolitischen Positionen scharf, welche die Interessen der Wirtschaft als Ziele der Berufsbildung deklarieren und dadurch die Verwertungslogik selber institutionalisieren (2019, S. 7). Diese bereitwillige Unterwerfung fußt womöglich auf der gesetzlich (§ 40, § 42 Abs. 1 BBiG) geregelten Machtverteilung zwischen den Kammern und den Berufsschulen im Prüfungswesen, wo der Prüfungsausschuss der Kammern über die Abschlussprüfung entscheidet (Kutscha, 20019, S. 12f.). Dadurch dienen Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung als „heimliches Curriculum“ (ebd.).

Deshalb ist es wenig verwunderlich, dass die Schülerschaft von Berufsschulen erwartet, sie gezielt auf die Abschlussprüfungen vorzubereiten (Kutscha, 2019, S. 13). Gesellschaftsrelevante aber die Prüfungsanforderungen übersteigende Inhalte werden mit schwer überwindbarem Widerstand (da „nicht prüfungsrelevant“) empfangen (ebd.). Das sei der ausschlaggebende Grund, warum der Berufsschulunterricht in seinen Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt wird, und warum kritisch-konstruktiv eingestellte, für humanere, lebenswerte gesamtgesellschaftliche Entwicklung engagierte Berufsschullehrkräfte mit massiven Barrieren konfrontiert werden (ebd.).

Aber welche Lehrkraft, fragen Kaiser und Ketschau mit den Worten Lemperts, kann Heranwachsende guten Gewissens in das bestehende System, in die bestehende Ordnung integrieren (2019, S. 3)? In die bestehende Ordnung, die durch „armutsbedingte Migrationsbewegungen und klimatische Veränderungen, Verbreitung von Depressionen und andere individuelle Reaktionen auf massive Überforderung, wie auch das Ausweichen in [...] [das] Miteinander bedrohende Verrohung und simplen Rassismus“ (Kaiser, 2019, S. 36) gekennzeichnet ist? Welche Lehrkraft kann guten Gewissens Jugendliche in diese Ordnung integrieren, wo Menschenrechte in der irrationalen Angst vor Überfremdung schleichend bestritten werden (Kaiser & Ketschau, 2019, S. 1), wo Menschen aufgrund von Digitalisierung den Fortbestand lebendiger Arbeit fürchten (ebd., S. 2), wo gezögert wird, den Kindern der Benachteiligten (die sich ihre Herkunft genauso wenig aussuchen durften wie ihre Eltern) ausgleichende Gerechtigkeit zuteil kommen zu lassen (Lempert, 2008, S. 467f., zit. nach Kaiser, 2016, S. 189)? In eine Ordnung, wo katastrophale Zustände wie „Hunger und Verschwendung, Verknappung natürlicher Ressourcen und Umweltzerstörung, Vermögenskonzentration und Finanzmarktkrisen, Diskrepanzen zwischen arm und reich“ (Kutscha, 2019, S. 10) gleichzei-

¹¹ Die Auseinandersetzung mit der Bildung für und durch den Beruf begleitet die Berufspädagogik seit etwa 130 Jahren (Georg, 1993, S. 202). Die klassische Bildungstheorie „verklärte“, wie Georg formuliert, „die industrielle Arbeit und Ausbildung als Medium persönlicher Selbstverwirklichung“ (ebd.). Von diesem „ideologischen Sündenfall der Berufsbildungstheorie“ (ebd.) scheint sich die Berufspädagogik laut Georg nicht mehr erholt zu haben; das Verhältnis zu Arbeit und Beruf sei bis heute ambivalent (ebd., S. 203).

tig existieren? Diese Stichworte machen deutlich, dass eindimensionale Handlungslogiken wie das Prinzip ökonomischer Rationalität und die Markteffizienz weltweit bedrohliche Fehlentwicklungen erzeugen und damit nicht nur die Lebenswelt einzelner Akteure betreffen (Kutscha, 2019, S. 10).

Kaiser und Ketschau kritisieren, dass Heranwachsende aktuell an Berufsschulen in die oben beschriebene, bestehende Ordnung integriert und allein auf die Alltäglichkeit vorbereitet werden (2019, S. 2), es ginge überwiegend um die Optimierung der Jugendlichen, damit sie ihren Verpflichtungen im Reproduktionsprozess nachkommen können (ebd., S. 8). Damit wird Bildung in der Berufsbildung für Zwecke der Verwertung und Nutzbarmachung instrumentalisiert (ebd., S. 7), wo Leistungs- und Selektionsdruck sowie Konkurrenzdenken den Umgang miteinander bestimmen (ebd., S. 8). Soziale und selbstreflexive Kompetenzen werden auf die Befähigung reduziert, das eigene „Verhaltensmuster zur Optimierung innerbetrieblicher Teamprozesse“ (Kaiser, 2016, S. 194) anzupassen, bzw. „eigene Fehler gegenüber erwünschtem Verhalten im Rahmen betrieblicher Verbesserungsprozesse zu korrigieren“ (ebd.). In diesem Sinne gelten diejenigen als zukunftsfähig und selbstverantwortlich, „die im Raster des Kompetenzerwerbs ihren Arbeitsplatz auszufüllen vermögen“ (Kaiser & Ketschau, 2019, S. 8).

Dementsprechend war das Bildungssystem bei denjenigen Individuen erfolgreich, die die Pflichterfüllung als das höchste Gut betrachten (ebd.). Der Kultusministerkonferenz (2010, S. 2) konstatiert in ihrer *Erklärung für eine Zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung*, dass der Indikator für eine qualitativ hochwertige Berufsbildung der wirtschaftliche Erfolg des Landes sei, und der Grund für die deutsche Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt liege in den Bedingungen des dualen Berufsbildungssystems (Kaiser & Ketschau, 2019, S. 9). Und damit ist nicht der Einzelne, der sich zum Individuum entwickelt, der Indikator für eine qualitativ hochwertige Berufsbildung (ebd.).

Die Pädagogik, die sich damit identifiziert und sich dem nicht entzieht, kommt ihrer humanistischen Verantwortung nicht nach, kritisieren Kaiser und Ketschau deutlich (ebd., S. 8). Die humanistische Verantwortung einer aufgeklärten Pädagogik zeigt sich in der Wahrnehmung des *Bildungsauftrages*. Humboldt definierte Bildung als „Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit sich diese über die Aneignung der Welt [...] entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“ (Hentig, 1996, S. 40 zit. nach Kaiser & Ketschau, 2019, S. 7). Bildung soll Sinn vermitteln, Jugendliche zur Emanzipation und Mündigkeit begleiten (Kaiser & Ketschau, 2019, S. 8), für die Überwindung des „Schlechtem“ wappnen und ermutigen, dem sich nicht zu ergeben (ebd., S. 2). Bildung soll unsichtbare Machtstrukturen, ihre Gewordenheit und ihre fatalen Auswirkungen erkennbar und verständlich machen (Kaiser, 2016, S. 194). Bildung soll die persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte

unterstützen und bewusst machen, dass gesellschaftliche Verhältnisse gestaltbar¹² sind (Kaiser, 2019, S. 38). Bildung soll begeistern, die Menschheitsgeschichte zu reflektieren und für diese – über die Gegenwart hinaus – Utopien zu entwickeln (Kaiser, 2016, S. 183). Dazu soll die „Utopiefähigkeit“ der Menschen durch persönliche Ermutigung befreit werden (Kaiser, 2018, S. 195).

Berufliche Bildung soll zur kritischen Teilhabe und Gestaltung des eigenen Lebens- und Arbeitskontexts befähigen und ermutigen, das eigene Handeln in große Zusammenhänge einzuordnen (Kaiser & Ketschau, 2019, S. 2). Berufliche Bildung soll ermutigen und ermöglichen, die eigene berufliche Rolle in der Gesellschaft zu verstehen, die Bedingungen und historische Bedingtheit dieser Rolle zu betrachten und vor allem helfen, die eigenen Gründe zu erforschen, warum und wie sich die Heranwachsenden in diese Rolle einfügen (ebd., S. 4). Berufliche Bildung soll Selbstentfaltung ermöglichen, die über die Produktivität hinausgeht (ebd., S. 7). Berufliche Bildung soll verständlich machen, dass gesellschaftliche Konventionen und Technologien von Menschen gemachte Übereinkünfte sind, „die mit entsprechendem Widerstand und guten Argumenten als solche sichtbar und veränderbar sind“ (Kaiser, 2016, S. 196). Zusammengefasst ist das Ziel der Bildung mit Kaisers Worten „die Überwindung von Herrschaft und die mit ihr verbundene Selbstbefreiung des jeweiligen Subjekts zu verantwortlichem Handeln, bezogen auf sich, die Menschheit und die Welt“ (2019, S. 35).

Dazu braucht (berufliche) Bildung Zeit, Ruhe und Distanz zum aktuellen Tun, um Widersprüche zu entdecken, das Gelernte zu hinterfragen, sich mit Zukunftsängsten und -wünschen auseinanderzusetzen (Kaiser & Ketschau, S. 194, 197). Berufsschulen als „staatlich beaufsichtigte Anstalten schulisch organisierten Lernens“ (Kutscha, 2019, S. 4) verfügen über diesen institutionellen Rahmen, die sie aber nicht für Bildung anbieten (ebd.). Berufsschulen könnten berufliche Lernprozesse unabhängiger vom unmittelbaren Verwertungszwang initiieren, als die marktwirtschaftlich agierenden Ausbildungsbetriebe (ebd.). Um den Bildungsauftrag wahrzunehmen, schlägt Kutscha Berufsschulen vor, „berufliche Handlungskompetenzen im Zusammenhang mit sozio- und politisch-ökonomischen Einfluss- und Bedingungsfaktoren“ (ebd., S. 9) zu vermitteln. Auch betriebsdemokratische Grundkenntnisse wären zu vermitteln (ebd.) sowie Handlungskompetenzen auf demokratische Formen des Protests und des Widerstands auszuweiten (ebd., S. 10). Auch die Entwicklung von gemeinwohl- und gerechtigkeitsorientierter Alternativen wäre zu fördern, um kapitalistische Auswüchse demokratisch einzudämmen (ebd., S. 11). Kaiser und Ketschau schlagen z.B. die Reflexion des Themas Digitalisierung als Verlust von Selbstkontrolle vor (2019, S. 12).

¹² Dazu gehört sicherlich auch die Einsicht in die Geschichte der beruflichen Bildung: Zu Zeiten der Zünfte mussten sich die Lehrlinge vollkommen anpassen; Veränderungen, Erneuerungen waren nicht erlaubt, um das Überleben zu sichern. (Kaiser, 2018, S. 192).

Kutscha kritisiert, dass der *gemeinsame* Bildungs- und Erziehungsauftrag von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb „mantrahaft“ in den Ausbildungsordnungen wiederholt wird (2019, S. 4) und dadurch die Zuständigkeit für Bildung unklar dargestellt wird. Bildung ist die Aufgabe der Berufsschule, Betriebe sind keine Bildungseinrichtungen, sondern funktionale Sozialsysteme, die sich am einzelwirtschaftlichen Erfolg orientieren (ebd.).

Beim Bildungsauftrag geht es nicht nur darum, die Persönlichkeit der Heranwachsenden zu entfalten, damit sie kritische, selbstdenkende, selbstbestimmte, bereichernde und einzigartige Menschen *an und für sich* werden. Kaiser sieht die berufliche Bildung als einen wesentlichen Teil des Bildungssystems und deshalb in der Pflicht, Mündigkeit um Erhaltung der Demokratie willen, zu fördern (2016, S. 197). Denn Demokratie basiert auf der individuellen Mündigkeit – einem recht labilen Grundstock der relativ jungen deutschen Demokratie (Kaiser, 2019, S. 35). Deshalb ist es auch so bedeutungsvoll, dass Subjekte auch durch die berufliche Bildung mündig(er) werden, dass sie ermächtigt werden, sich in ihrem jeweiligen Arbeitskontext zu entfalten und gleichzeitig die Konsequenzen für die Welt zu beachten (Kaiser, 2016, S. 197). Sie nehmen ihre „Rechte als Beschäftigte, als Gestalter ihrer Arbeitsbedingungen und Biografien und die solidarische Verantwortung als Mitglied einer Weltgesellschaft“ (ebd.) wahr. Kaiser und Ketschau nennen die „obsessive, sich ergebende Anpassung“ der Auszubildenden an die kapitalistisch-ökonomische Gesellschaftsstruktur problematisch, von menschlichen Trieben geleitet, als den Weg des geringsten Widerstands (2019, S. 10). Reflektieren die Heranwachsende diesen Prozess und entscheiden selbstbestimmt über den weiteren Verlauf, haben sie laut Kaiser und Ketschau drei Möglichkeiten: Anpassung aus Überzeugung, Anpassung aus Angst oder den Widerstand (2019, S. 9).

Bei der Anpassung aus Überzeugung wird die Verwertungslogik selbst als Selbstverwirklichung umgedeutet, die Heranwachsenden glauben daran, dass das Bestehende richtig und alternativlos sei; ihre Interessen sind von materieller Identität und Profilierung geprägt. Der Wert des Menschen schränkt sich demnach auf seine Arbeits- und Konsumkraft ein, die Bedürfnisbefriedigung ersetzt Autonomie und Authentizität. Bei der Anpassung aus Angst wird die Selbstverwirklichung „zur Selbstverwertung willentlich und leidend gebogen“, die abverlangte Rolle wird eingenommen, um unvorteilhafte Konsequenzen oder soziale Ausgrenzung zu vermeiden (ebd.). Die dritte Möglichkeit ist der Widerstand, wo der Heranwachsende die Integration in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse verweigert, und deren Veränderung unterstützt (ebd., S. 10). „Selbstverwirklichung wird, als Streben nach Emanzipation, kategorisches Prinzip der Lebensgestaltung“ (ebd.).

Kaiser und Ketschau leiten dementsprechend folgende Schlussfolgerungen für die (kritisch-emanzipatorische) Berufsbildung ab (ebd., S. 11): Wenn berufliche Bildung nur dem beruflichen Kompetenzerwerb dient, und darüber hinaus die Persönlichkeit nicht entwickelt, degradiert sie das Menschliche im Menschen. Auf Emanzipation gerichtete Bildung ist keine päd-

gogische Selbstverständlichkeit, es ist vielmehr ein „Schwimmen gegen den Strom in einer auf Unmündigkeit ausgerichteten Gesellschaft“ (ebd.). Dabei kann Widerstand „nicht den Kräften des Einzelnen überlassen werden: Erziehung ist zwar selbst auch Zwang, aber dort legitimierbar, wo ihr Ziel die Befreiung davon ist“ (ebd.). Damit diese Forderungen eingelöst werden können, sollen sich angehende Lehrkräfte an beruflichen Schulen selbstständig ihre eigene Vision über die ideale berufliche Bildung bilden (Kaiser, 2018, 195). Diese Vision soll allerdings nicht im angenehmen Rahmen des Philosophierens bleiben, sondern umgesetzt werden, ohne sie zu politisieren oder zu dogmatisieren (Kaiser & Ketschau, 2019, S. 12).

Abbildung 19 auf S. 71 fasst die wesentlichen Aspekte der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie zusammen. Die Blitze symbolisieren die Probleme unserer Gesellschaft, der Welt, das Euro-Zeichen steht für die auf Gewinnmaximierung ausgerichtete Arbeitswelt, die gebeugten orangenen Menschen sind die arbeitenden Personen, die sich anpassen und den vorgegebenen Regeln folgen. Die blaue Person symbolisiert die Lehrkräfte der Berufsschule, die ausschließlich die Arbeitswelt bedienen wollen, da es ihnen hauptsächlich um die Vermittlung verwertbarer Kompetenzen geht. Die Berufsschule wird durch das grüne Haus vertreten, worin sich die orangenen Figuren, die Auszubildenden nach der Arbeitswelt ausrichten. Im Dachstuhl eingesperrt ist der Bildungsauftrag der Berufsschule, welcher durch Wolken mit den unterschiedlichen Werten gekennzeichnet wird.

Abbildung 20 auf S. 72 stellt das von der Autorin vermutete, etwas auf die Spitze getriebene Idealbild der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie dar. Der wesentliche Unterschied zur Abbildung 19 besteht in der Haltung der Subjekte: Sie beugen sich nicht mehr, sondern gehen aufrecht und lassen sich verantwortungsvoll von ihren Idealen leiten. Sie begegnen den Problemen (Blitze) der Welt (selbst)bewusst, lassen die Wirkmächte der Wirtschaft kleiner werden (Euro-Zeichen), wodurch die Welt etwas besser werden kann (Sonne in der Mitte). Die Subjekte können diese Haltung einnehmen, weil sie in der Berufsschule die Möglichkeit haben, ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Denn die Lehrkräfte nehmen ihren Bildungsauftrag wahr (Dachstuhl aufgeschlossen), sie nutzen den gegebenen Raum für von den Zwängen der Wirtschaft unabhängige (Selbst)Reflexion humaner, sozialer und ökologischer Werte.

Nach der Darstellung der kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie werden im folgenden Abschnitt grundlegende Aspekte der Selbstbestimmungstheorie aus der Tradition der Positiven Psychologie vorgestellt.

2.3 SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE

Deci und Ryan identifizieren in ihrer Selbstbestimmungstheorie drei angeborene, handlungsleitende menschliche Bedürfnisse. Welche Bedürfnisse diese sind, was sie kennzeichnet,

wie sie die Motivation und das Wohlbefinden beeinflussen, wird im Folgenden näher erläutert. Auch auf die unterschiedliche Qualität der motivationalen Orientation und auf die Rolle der sozialen Umwelt wird eingegangen. Abbildung 1, 2 und 3 bieten eine visuelle Unterstützung des Abschnitts.

Deci und Ryan, Vertreter der Selbstbestimmungstheorie gehen davon aus, dass der Mensch die natürliche Tendenz hat, sich mit seinen Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und initiativ einzubringen, um sich verbunden zu fühlen (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Damit identifizieren sie drei angeborene, handlungsleitende menschliche Bedürfnisse: das Bedürfnis nach Autonomie (das Streben nach Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit), nach Kompetenz (das Streben nach Selbstwirksamkeit) und nach sozialer Verbundenheit (das Streben nach Einbettung in eine soziale Gemeinschaft, die das Überleben ermöglicht) (Harteis, Bauer, Festner & Gruber, 2004, S. 130f.). Außerdem betonen sie, dass diese drei Bedürfnisse über das ganze Leben hinweg (Deci & Ryan, 2001, S. 158) sowohl in individualistisch als auch in kollektivistisch geprägten Kulturen (ebd., S. 160) bedeutungsvoll für die persönliche Integrität, für das persönliche Wachstum (ebd., S. 146) und für das Glücklich-Sein sind, wie empirische Studien dies in zahlreichen Bereichen belegten (Deci & Ryan, 2008, S. 182). Abbildung 1 visualisiert die drei angeborenen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie.

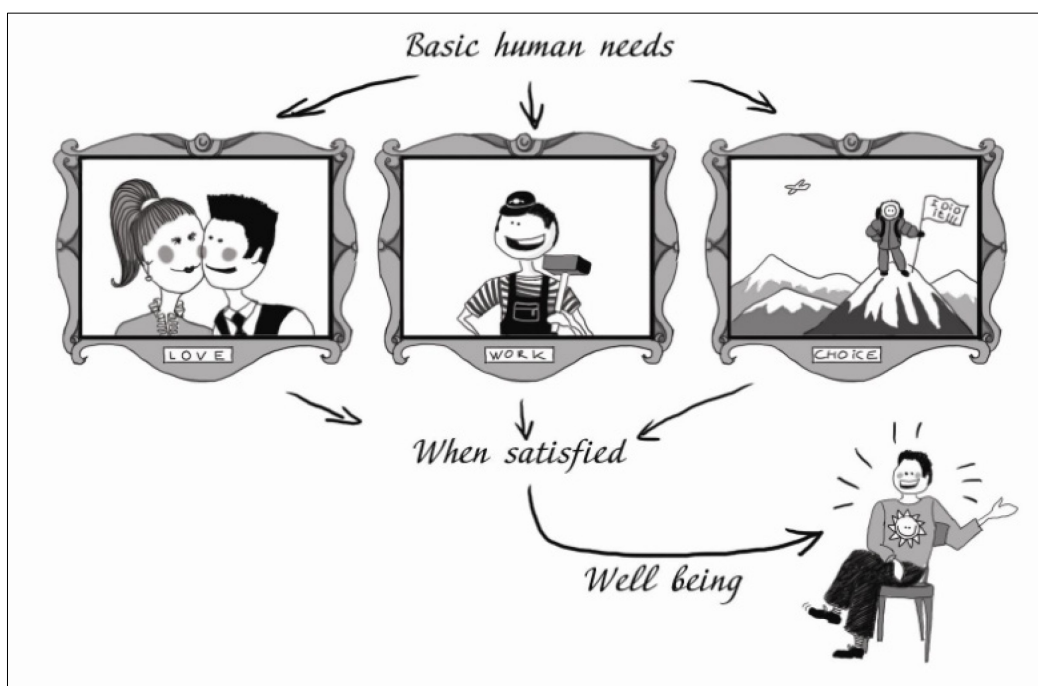


ABBILDUNG 1: DIE GRUNDBEDÜRFNISSE NACH DER SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE (BONIWELL, 2008, O.S.)

Die Selbstbestimmungstheorie reiht sich in die Tradition der Positiven Psychologie und der eudämonischen Glücksforschung¹³ ein, wie Boniwell dies anschaulich darstellt (2008). Dabei steht hinter dem Begriff „eudämonisch“ das griechische „eu-daimonía“ (Begley, 2010). „Eu-

¹³ Wann der Mensch glücklich ist, wie Glück definiert werden soll, wird in der Glücksforschung kontrovers diskutiert (Deci & Ryan, 2001, S. 158).

daimonía“ bedeutet hier die wahre Natur, das wahre Potential, die Persönlichkeit eines Menschen in Bewegung, die es zu entwickeln gilt, um das Glück zu finden (ebd.). Die Selbstbestimmungstheorie bietet nicht nur eine Erklärung für das Glück, für das Wohlbefinden („well-being“), sondern liefert auch eine eigene Sicht auf die menschliche Motivation.

Dabei gilt die menschliche Motivation als organismisch und dialektisch (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Der Begriff „organismisch“ steht dabei für die fundamentale Tendenz des Menschen zur andauernden Integration der eigenen Entwicklung in sein Selbst, während „dialektisch“ den stetigen Austausch, die permanente Interaktion mit der sozialen Umwelt kennzeichnet (ebd.). Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie steht damit das Selbst, dessen Struktur sich im Laufe des Entwicklungsprozesses ständig erweitert und verfeinert (ebd.). Das Selbst steuert letztendlich auch das Verhalten durch die Intention: Menschen sind dann motiviert, wenn sie ein bestimmtes Ziel verfolgen, einen zukünftigen Zustand erreichen möchten sowie bereit sind, dafür geeignete Mittel einzusetzen (ebd., S. 224). Von manchen Verhaltensweisen fehlen die Intention und der Tätigkeitsanreiz, sie werden in dieser Theorie als amotiviert bezeichnet (ebd.).

Motivierte Menschen wollen also durch ihre gesetzten Handlungsziele ihre angeborenen Bedürfnisse befriedigen (ebd., S. 229). Im Gegensatz zu anderen Motivationstheorien behandeln Deci und Ryan Motivation nicht als einheitliches Konzept, das sich ausschließlich auf die Gesamtstärke der Motivation¹⁴ fokussiert (Deci & Ryan, 2008, S. 182). Sie zeigen differenzierte qualitative Ausprägungen des motivierten Handelns auf (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Anfangs unterschieden sie zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (ebd., S. 225). Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind neugier- und interessenbasierte, spontane, freudvolle Tätigkeiten, deren Aufrechterhaltung keine von der Handlung trennbaren externen oder intrapsychischen Anstöße erfordert (Deci & Ryan, 1993, S. 225) und ein optimales Anforderungsniveau¹⁵ besitzen (ebd., S. 231). Extrinsisch motivierte Handlungen werden dagegen durch Druck in Gang gesetzt, treten meistens nicht spontan auf und haben eine gewisse instrumentelle Funktion: Sie werden also durchgeführt, um ein von der Handlung trennbares Ziel zu erreichen und nicht wegen der Freude an der Handlung selbst (ebd., S. 225).

Anfangs wurde vermutet, dass „die Einführung extrinsischer Motivatoren in den Handlungsablauf einer intrinsisch motivierten Tätigkeit das Gefühl der Selbstbestimmung unterminiert“ (ebd., S. 226). Spätere Studien zeigten allerdings, dass selbständigkeitsfördernd erlebte Reaktionen¹⁶ die intrinsische Motivation nicht schwächen sondern eher aufrechterhalten (ebd.).

¹⁴ Dementsprechend gelten Menschen mehr oder weniger motiviert (Deci & Ryan, 1993, S. 224).

¹⁵ Dabei wird die Aufgabe weder als zu leicht noch als zu schwer wahrgenommen. Damit greifen Deci und Ryan die Flow-Theorie von Csikszentmihályi auf (1975/2000).

¹⁶ Solche Reaktionen sind z.B. die Äußerung anerkennender Gefühle oder Wahlfreiheit und Eigeninitiative unterstützende Handlungen (ebd., S. 230).

Im Gegensatz dazu untergraben kontrollierende oder als Druck erlebte Reaktionen¹⁷ die intrinsische Motivation (ebd., S. 230). Zunehmend wurde Deci und Ryan klar, dass extrinsisch motivierte Verhaltensweisen unterschiedliche Qualitäten haben und manche davon sogar als selbstbestimmt erlebt werden können (ebd., S. 226).

Diese unterschiedliche Qualität (oder Orientation) der Motivation ist auf den Grad der Selbstbestimmung bzw. Kontrolliertheit (im Sinne von unerwünschtem Zwang) zurückzuführen (ebd., S. 225). Diejenige Handlungen werden als selbstbestimmt (bzw. als autonom oder frei gewählt) erlebt, die mit den Wünschen und Zielen des Selbst übereinstimmen: Dazu gehört neben der intrinsischen Motivation auch die extrinsisch geprägte identifizierte Motivation¹⁸ (ebd.). Bei identifizierter Motivation bietet die Tätigkeit an sich wenig oder keinen Anreiz, dennoch erfüllt das Ergebnis ein selbstgestecktes Ziel und die Handlung wird dadurch als selbstbestimmt erlebt (Harteis et al., 2004, S. 131). Wenn diese Motivationszustände länger andauern, spricht man von einer *autonomen Orientation* (Deci & Ryan, 2008, S. 182).

Im Gegensatz dazu werden die extrinsisch geprägten externale und introjizierte Regulationen als aufgezwungen, als kontrolliert erlebt. Bei der externalen Motivation wird die Handlung durchgeführt, um eine durch andere Personen in Aussicht gestellte Belohnung zu erhalten oder eine solche Strafe zu vermeiden (Deci & Ryan, 1993, S. 225; Deci & Ryan 2008, S. 182). Bei introjizierter Motivation erleben Menschen auch einen Druck, der allerdings aus ihnen selbst stammt (intrapsychischer Zwang), sie zwingen sich selbst zu Verhaltensweisen, meistens um ihre Selbstachtung aufrechtzuerhalten („es gehört sich so“, „ich hätte sonst ein schlechtes Gewissen“) (Deci & Ryan, 1993, S. 227; Deci & Ryan, 2008, S. 182). Dabei spielen diejenigen inneren Kräfte und Werte die entscheidende Rolle, die nur teilweise in das Selbst integriert wurden und somit *außerhalb* des Kernbereichs des Selbst liegen (ebd.). Diese zwei Motivationszustände sind bei längerem Andauern als *kontrollierte Orientation* zu bezeichnen (Deci & Ryan, 2008, S. 182).

Bei der Amotivation handelt es sich um einen Zustand ohne jeglichen Tätigkeitsanreiz oder Intention (Harteis et al., 2004, S. 131), die Personen lassen das Geschehen über sich ergehen, sie stehen der Aktivität gleichgültig gegenüber (Gebhardt, Martínez Zaugg & Metzger, 2014, S. 3). Diese Motivation bildet letztlich die *unpersönliche Orientation* (Deci & Ryan, 2008, S. 182).

¹⁷ Zu solchen kontrollierenden Ereignissen zählen z.B. materielle Belohnungen, Strafandrohungen, Bewertungen, Termindruck, aufgezwungene Ziele sowie besondere Auszeichnungen.

¹⁸ In der Literatur von Deci und Ryan werden die Typen extrinsischer Motivation teilweise unterschiedlich genannt, beschrieben und gezählt. Während sie 1993 vier Typen (externale, introjizierte, identifizierte sowie integrierte) nennen (S. 227f.), differenzieren sie 2008 nur drei Typen, die sie teilweise als Regulation beschreiben (externale Regulation, introjizierte Regulation) teilweise trotz Benutzung der Begriffe *introjiziert* und *integriert* nicht konkret kategorisieren: „[...] people have identified with an activity's value and ideally will have integrated it into their sense of self.“ (S. 182). An anderen Stellen wird neben der Identifizierung und Internalisierung auch die Integrierung erwähnt als unterschiedlich intensive Eingliederung der externen Werte in das Selbst (vgl. 1993, S. 227). Trotz unklarer Kategorisierung erscheint die spätere Darstellung extrinsischer Motivationsformen von 2008 schlüssiger, weshalb sie in dieser Arbeit bevorzugt wird.

Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können sich allerdings verändern und internalisiert oder sogar integriert werden, d.h. in das Selbst schwächer oder stärker eingegliedert werden (Deci & Ryan, 1993, S. 227). Soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden ermöglichen, ihre drei angeborenen Grundbedürfnisse zu befriedigen, erleichtern die Integration extrinsischer Motivation. Soziale Umweltfaktoren, die deren Befriedigung behindern, hemmen diese Prozesse (ebd., 1993, S. 229f.). Im Prozess der Integration ist die Autonomieunterstützung von signifikanten Erwachsenen von Bedeutung sowie der Ausdruck ihrer inneren Beteiligung und persönlicher Zuwendung (ebd., S. 232). Abbildung 2 fasst die unterschiedlichen Motivationszustände und Orientationen nach der Selbstbestimmungstheorie mit einem Beispiel aus dem Sozialbereich zusammen.

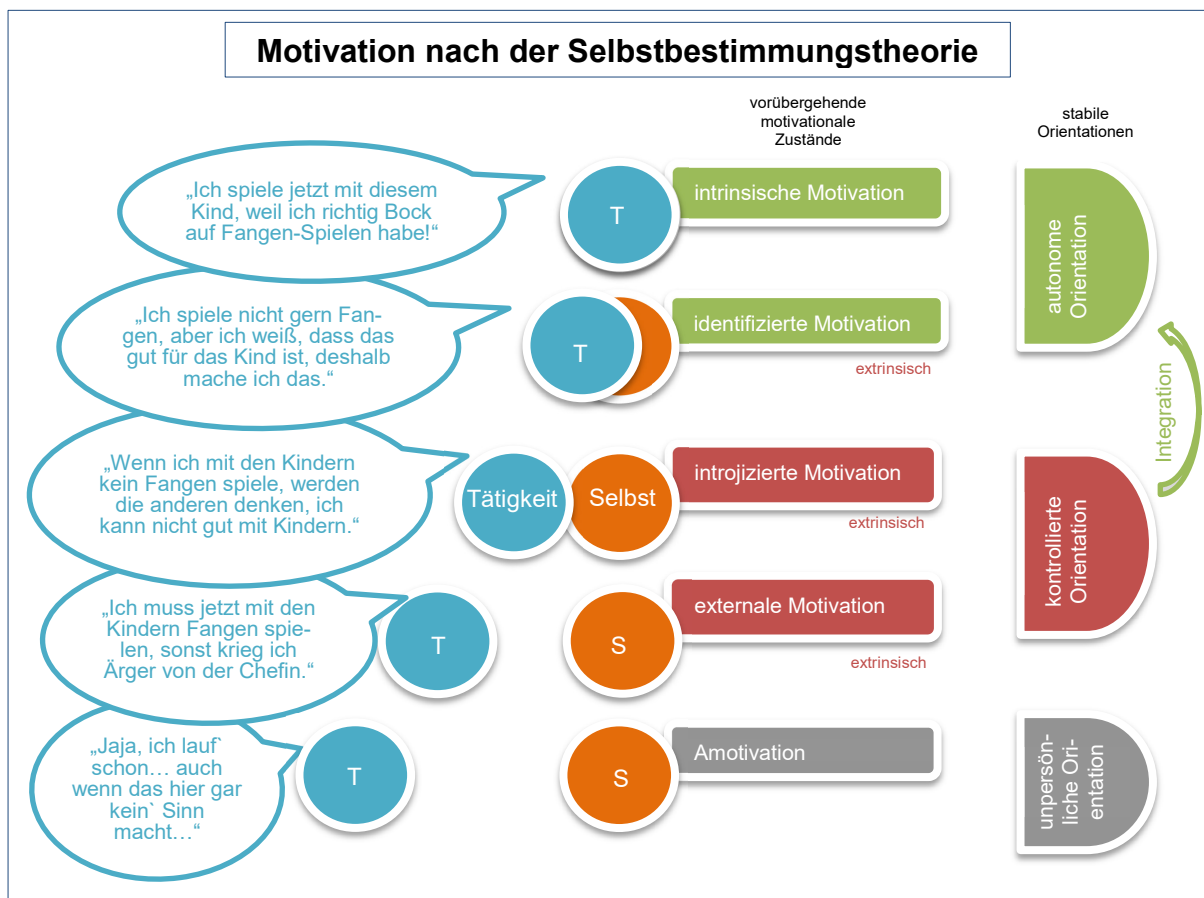


ABBILDUNG 2: MOTIVATIONSZUSTÄNDE UND ORIENTATIONEN NACH DER SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE, EIGENE DARSTELLUNG

Deci und Ryan beschäftigen sich nicht nur mit den unterschiedlichen Ausprägungen der Motivation, sondern versuchen sowohl ihr Zustandekommen zu ergründen als auch ihre Wirkung zu beschreiben. Sie behaupten dementsprechend, dass ausgeprägt autonome Orientierung dann entstehen kann, wenn alle drei Grundbedürfnisse (nach Verbundenheit, Kompetenz und Autonomie) durchgängig befriedigt werden (Deci & Ryan, 2008, S. 183). Ausgeprägt kontrollierte Orientierung kommt dann zustande, wenn die Bedürfnisse nach Kompetenz und Verbundenheit einigermaßen befriedigt werden, das Bedürfnis nach Autonomie wird

dagegen vernachlässigt (ebd.). Die unpersönliche Orientation ist dann das Ergebnis, wenn generell alle drei Bedürfnisse vernachlässigt werden. Dementsprechend verursacht autonome Orientation psychische Gesundheit und effektive Verhaltensergebnisse, während die kontrollierte Orientation zum rigiden Funktionieren und zum verringerten Wohlbefinden (well-being, Glücklich-Sein) führt (ebd.). Die unpersönliche Orientation wird unter anderem mit Funktionsstörungen und mangelnder Vitalität in Verbindung gebracht (ebd.).

Deci und Ryan halten außerdem fest, dass eudämonische langfristige Lebensziele (z. B. Zugehörigkeit, Generativität oder persönliche Entwicklung) zu mehr Gesundheit, besserer Performanz und Glücklich-Sein führen, als langfristiges Streben nach materialistischen Zielen (z. B. Wohlstand, Berühmtheit und Attraktivität) (ebd.). Die zu starke Konzentration auf materialistische Ziele, welche nur teilweise die Grundbedürfnisse befriedigen können, kann sogar von echten Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung ablenken (ebd.). Deci und Ryan ergänzen, dass die Entwicklung von Autonomie stark von Achtsamkeit abhängt, im Sinne von offenem Bewusstsein und interessierter Aufmerksamkeit für all das, was in und um einen geschieht (ebd., S. 184). Außerdem betonen sie, dass autonom motivierte Verhaltensweisen energetisierende Wirkung haben, während kontrollierte Motivation zur Erschöpfung führt (ebd.).

Die Selbstbestimmungstheorie kann im Grunde genommen – wie alle anderen Glücksauffassungen – als individuell gestaltete moralische Vision aufgefasst werden (Deci & Ryan, 2001, S. 161.). Deci und Ryan stellen sich die Frage, wie das Bestreben nach dem individuellen Wohlbefinden mit der kollektiven und globalen Ebene, mit der nachhaltigen Entwicklung in Einklang gebracht werden könnte, und sowohl für das Wohlbefinden unseres Planeten als auch für die Bedürfnisbefriedigung unserer aller Mitmenschen gesorgt werden könnte (ebd.).

Abbildung 3 fasst die Bedingungen und Wirkungen der unterschiedlich ausgeprägten Orientationen sowie die oben erwähnten ergänzenden Aspekte der Selbstbestimmungstheorie zusammen.

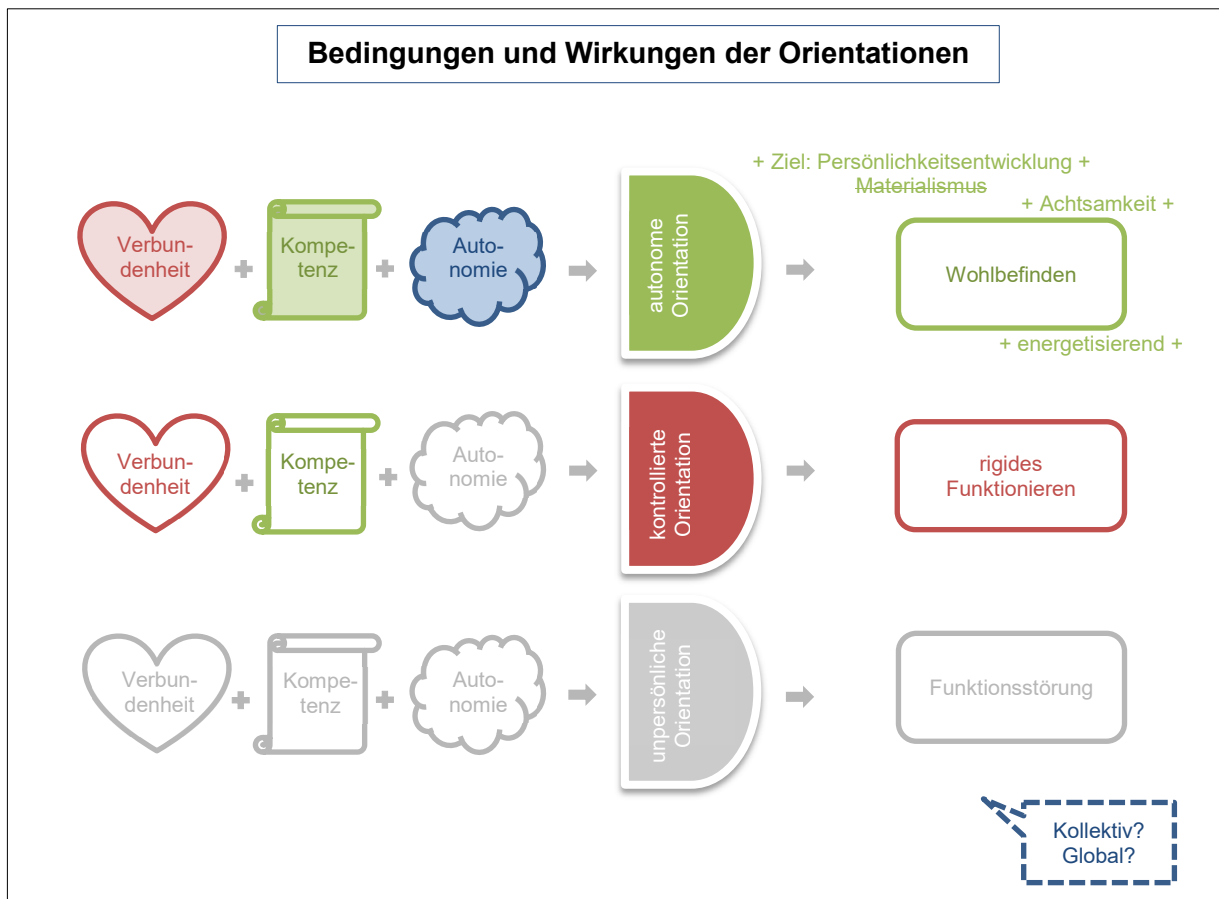


ABBILDUNG 3: BEDINGUNGEN UND WIRKUNGEN DER ORIENTATIONEN IN DER SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE, EIGENE DARSTELLUNG

Nach den Grundzügen der Selbstbestimmungstheorie werden im nächsten Abschnitt Ergebnisse empirischer Forschungen in der beruflichen Bildung vorgestellt, welche u. a. die Selbstbestimmungstheorie als theoretische Grundlage heranzogen.

2.4 SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Im Folgenden werden die Bezüge der Selbstbestimmungstheorie zur beruflichen Bildung durch ältere und jüngere empirische Forschungsergebnisse näher dargestellt. Die motivationale Lage der Lernenden in Schule und Betrieb samt Verbesserungsvorschlägen, die Auswirkungen des sozialen Umfeldes auf die motivationalen Faktoren und manche Kritikpunkte an der Theorie werden erläutert.

Die Selbstbestimmungstheorie genießt in der Berufsbildungsforschung hohe Akzeptanz und diente bereits diversen Forschungsprojekten als theoretische Grundlage (Gebhardt, Martínez Zaugg & Metzger, 2014, S. 3).

Damit sich Auszubildende im Kontext der beruflichen Ausbildung sozial eingebunden fühlen, ist es notwendig, dass sie sich in der Bezugsgruppe ernst genommen und akzeptiert fühlen (ebd., S. 4). Wenn Auszubildende die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterentwickeln und dabei Fortschritte wahrnehmen können, wird ihr Bedürfnis nach Kompetenz erfüllt

(ebd.). Können sie über Ziele und Vorgehensweisen ihres Lernhandelns möglichst selbst entscheiden, erleben sie sich auch als autonom (ebd.).

Laut der Senatskommission für Berufsbildungsforschung sind in der beruflichen Bildung Formen selbstbestimmt motivierten Lernens anzustreben (1990, S. 62ff. zit. nach Prenzel & Drechsel, 1996, S. 219), da die Qualität von kognitiven Lernprozessen (Elaboration) und Lernergebnissen (Verständnis) von der Qualität der Lernmotivation maßgeblich beeinflusst wird, wie dies durch empirische Forschungen mehrfach belegt wurde (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 219). Harteis et al. nennen noch zusätzlich die höhere Wahrscheinlichkeit dessen, dass bei selbstbestimmter Motivation das Gelernte in neuen Kontexten kritisch und flexibel angewandt wird (Harteis et al., 2004, S. 132). Abbildung 4 stellt dieses pädagogische Ziel und ihre Wirkung auf den Lernprozess dar.

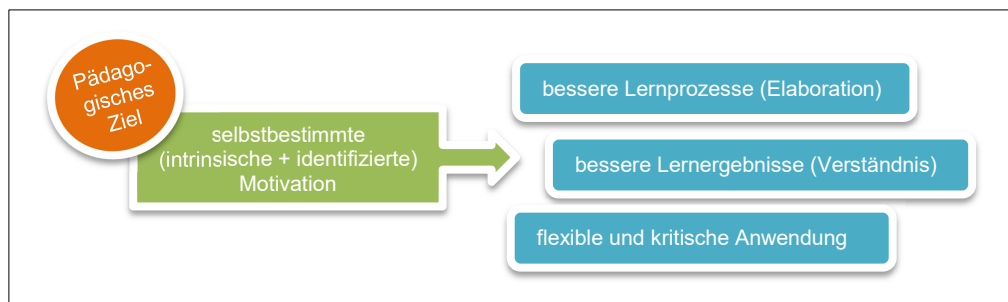


ABBILDUNG 4: SELBSTBESTIMMTE MOTIVATION ALS PÄDAGOGISCHES ZIEL UND IHRE WIRKUNG AUF DEN LERNPROZESS, EIGENE DARSTELLUNG

Prenzel und Drechsel stellten 1996 (S. 231) ernüchtert fest, dass nicht-selbstbestimmte Formen der Motivation, also introjiziertes und amotiviertes Lernen „beträchtlich häufig“ in der kaufmännischen Erstausbildung in den Betrieben, aber vor allem in der Berufsschule vorkamen. Es wurde nur zum Teil selbstbestimmt motiviert gelernt (ebd., S. 217), Formen selbstbestimmter Lernmotivation nahmen in der Häufigkeit (sowohl in der Berufsschule als in den Betrieben) in ihrer einjährigen, qualitativen Studie sogar ab (ebd., 224). Kramer stellt 2002 (S. 57) fest, dass in der kaufmännischen Erstausbildung durchaus selbstbestimmt motiviert gelernt wird, häufiger tritt allerdings introjizierte Motivation auf (Pflichtgefühl, Nützlichkeit des Wissens für das Ausbildungsziel), zeitweise werden Lernanforderungen sogar nur aufgrund von externem Druck aufgegriffen. Dabei wird im Betrieb durchschnittlich häufiger interessiert und selbstbestimmt gelernt als in der Berufsschule (ebd.). Gebhardt, Martínez Zaugg und Metzger fiel bei einer breiten, quantitativen Untersuchung betrieblichen und überbetrieblichen¹⁹ Lernens auf, dass Auszubildende „die Facetten der selbstbestimmten Lernumgebung am Arbeitsplatz als ausgeprägt und in den überbetrieblichen Kursen auf mittlerem Niveau wahrnehmen“ (2014, S. 18).

¹⁹ Ergebnisse aus diesem Vergleich können nicht ohne Weiteres auf das berufsschulische Lernen übertragen werden, dennoch könnten aufgrund gewisser Ähnlichkeiten zwischen überbetrieblichen Kursen und Berufsschulen gewinnbringende Parallelen gezogen werden.

Empfindungen liefern über die Motivation beim Lernen zusätzliche Informationen: Auszubildende berichteten in der Untersuchung von Prenzel und Drechsel häufiger über negativ getönte Gefühle in der Berufsschule und häufiger über positive Gefühle im Betrieb (1996, S. 224). Auszubildende nahmen in den Betrieben häufiger Kompetenzunterstützung, Autonomieunterstützung sowie soziale Einbindung wahr als in der Berufsschule (ebd., 225). Als Gründe für diesen Unterschied nennen Prenzel und Drechsel die womöglich kritischere Einstellung der Auszubildenden (aufgrund ihrer schulischen Erfahrungen) der Berufsschule gegenüber, bzw. die fehlenden Möglichkeiten zur individualisierten Rückmeldungen und wenig Spielräume für selbständiges Arbeiten und Lernen an der Berufsschule (ebd., 231). Gleichzeitig gewinnt die Berufsschule bei Auszubildenden an besonderer Bedeutung, die in ihren Betrieben ungünstige Ausbildungsbedingungen vorfinden (Kramer, 2002, S. 57). Abbildung 5 stellt den Vergleich der motivationalen Lage zwischen Berufsschule/ überbetrieblichen Kursen und Betrieb dar.

Berufsschule/ überbetriebliche Kurse	Betrieb
<ul style="list-style-type: none"> • weniger selbstbestimmte Motivation (-) • selbstbestimmte Motivation nimmt in einem Jahr ab (-) • mehr negative Gefühle (-) • kritischere Haltung der Lernenden (-) • weniger individuelle Rückmeldung (-) • weniger individueller Spielraum (-) • Schutzfunktion (+) 	<ul style="list-style-type: none"> • mehr selbstbestimmte Motivation (+) • selbstbestimmte Motivation nimmt in einem Jahr ab (-) • mehr positive Gefühle (+) • mehr individuelle Rückmeldung (+) • mehr individueller Spielraum (+) • ungünstige Ausbildungsbedingungen möglich (-)

ABBILDUNG 5: VERGLEICH DER MOTIVATIONALEN LAGE ZWISCHEN BERUFSSCHULE/ ÜBERBETRIEBLICHEN KURSEN UND BETRIEB, EIGENE DARSTELLUNG

Gebhardt, Martínez Zaugg und Metzger machen für die Verbesserung der Motivationslage u. a. folgende Vorschläge²⁰ (2014, S. 14):

- Kompetenz: Da bei der Förderung des Kompetenzerlebens den Bewertungsprozessen große Bedeutung zukommt, sollten „der Leistungsbewertung primär kriterienbezogene und individualorientierte statt soziale Bezugsnormen zugrunde gelegt werden“ (ebd.) sowie konstruktive, informierende Feedbacks²¹ gegeben werden (ebd.). Auszubildende sollen auf Ihre Eigenverantwortung aufmerksam gemacht werden, Feedbacks einzuholen (ebd.). Sachliche Peer-Feedbacks sind anzuleiten und zu initiieren (ebd.).

²⁰ Diese Vorschläge machen es deutlich, wie auch Harteis et al. formulieren (2004, S. 134), dass sich intrinsische Motivation nicht von außen erzwingen lässt, sondern lediglich die Bedingungen optimiert werden können, welche die intrinsische Motivation wahrscheinlich machen.

²¹ Auch Deci und Ryan betonen, dass positive Rückmeldung die intrinsische Motivation nur dann erhöhen kann, wenn sich „das Feedback auf Sachverhalte bezieht, die aus einer selbstbestimmten Handlung resultieren und wenn es darüber hinaus nicht kontrollierend wirkt“ (1993, S. 231). Ein negatives Feedback führt zur Minderung der wahrgenommenen Kompetenz und korrumpiert die intrinsische Motivation, besonders dann, wenn diese mit kontrollierender, kritisch bewertender Absicht gegeben wurde (ebd.). Wenn negatives Feedback allerdings mit Verbesserungsvorschlägen für die zukünftige Bewältigung gegeben wird, kann dieses als Hilfe erlebt werden und die intrinsische Motivation eher stärken (Deci & Ryan, 1993, S. 231).

- **Autonomie:** Bei der Bearbeitung herausfordernder Aufgaben sollten den Auszubildenden schrittweise Verantwortung übertragen und Freiräume gewährt werden: Lern- und Arbeitsziele könnten vorgegeben werden, aber Lern-/Arbeitstempo, möglicher Lösungswege und Hilfsmittel sollten durch die Auszubildenden frei bestimmt werden. Es ist empfehlenswert, die Autonomiegewährung schrittweise und dosiert einzuführen, um Überforderung zu vermeiden (ebd.).
- **Soziale Verbundenheit:** Im Sinne der sozialen Verbundenheit ist es Auszubildenden wichtig, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen: die Beziehung ist sowohl zu den anderen Auszubildenden als auch zu den Ausbildungspersonen relevant (ebd.). Deshalb sind am Anfang der Ausbildung gruppenspezifische Veranstaltungen, wie Einführungswochen, Ausflüge, gemeinsame Mahlzeiten von großer Bedeutung sowie der regelmäßige Einsatz von Gruppenarbeitsformen (ebd.). Auch Zeiten für den informellen Austausch sind bewusst zu schaffen (ebd.). Ausbildungspersonen sollen den Auszubildenden gegenüber Wertschätzung, Anerkennung und Interesse zeigen (z. B. nach dem Befinden fragen, sich Zeit für die Auszubildenden nehmen, Vertrauen zeigen) (ebd., S. 15).

Abbildung 6 fasst die oben erwähnten Vorschläge zur Verbesserung der Motivation in der beruflichen Bildung zusammen.

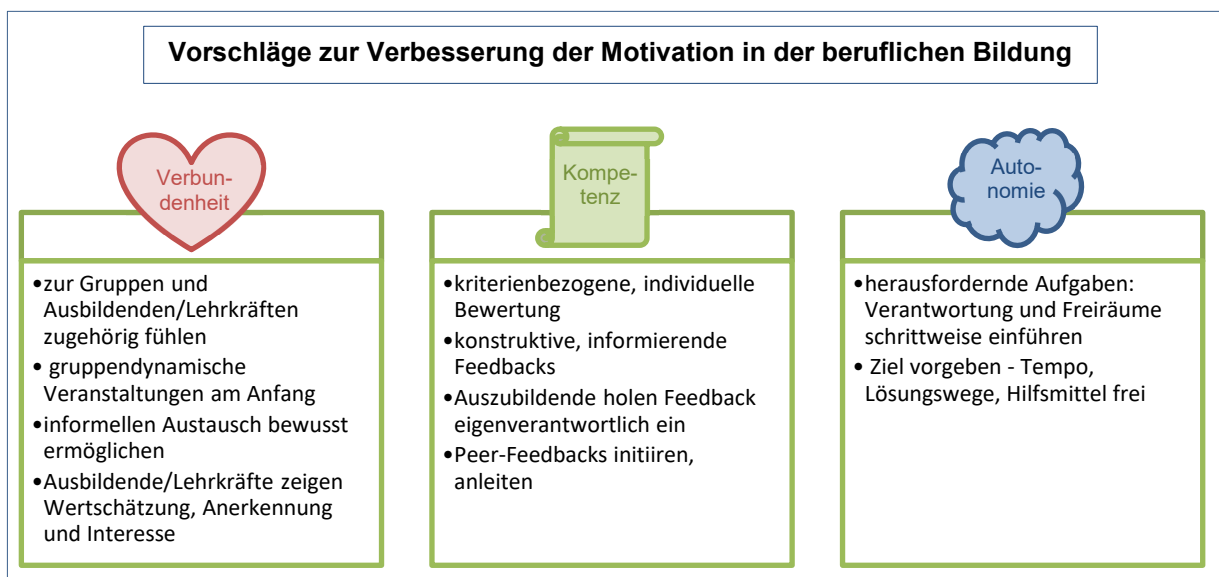


ABBILDUNG 6: VORSCHLÄGE ZUR VERBESSERUNG DER MOTIVATION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG, EIGENE DARSTELLUNG

Deci und Ryan nennen einige Feldstudien, die (zwar nicht berufsschulspezifische aber wohl übertragbare) Wirkung von Autonomieförderung auf die Lernmotivation in Klassen untersuchten (1993, S. 232). Die Schülerschaft zeigte in autonomieunterstützenden Klassen häufiger Neugier, mehr Interesse, größere Eigenständigkeit bei Problembewältigung, eine günstigere Selbsteinschätzung und höhere wahrgenommene schulische Kompetenz als in kontrollierenden Klassen (ebd.). Stark lernmotivierte Schülerinnen und Schüler zeigten bei ausgeprägter aber je nach introjizierter oder identifizierter Motivation unterschiedliche Reaktio-

nen: Hohe introjizierte Motivation korrelierte mit Schulangst und schwache Bewältigung von Misserfolg, während hohe identifizierte Motivation mit Interesse, Schulfreude und guter Misserfolgsbewältigung zusammenhing (ebd., S. 233).

Deci und Ryan betonen, dass man mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen vor allem bei selbstbestimmten Formen der Handlungsregulation rechnen kann (ebd., S. 234), und dass Noten nicht nur negative Affekte, sondern ein qualitativ schlechteres Lernverhalten bewirken und dadurch „Schüsse in den Ofen“ sind (ebd., S. 235). Die soziale Umgebung hat auch im Bereich Lernen einen enormen Einfluss: Lernende aus sozialen Umwelten mit überwiegend kontrollierenden Bedingungen zeigten introjizierte Motivation und eine negativere Selbsteinschätzung (ebd., S. 232f.). Lernende aus autonomieunterstützenden und anteilnehmenden Elternhäusern zeigten dahingegen stärkere internalisierte Motivation und wurden von den Lehrkräften als kompetenter eingeschätzt (ebd., S. 232). Solche Eltern erleichtern es ihren Kindern des Weiteren, zu ihnen und zu den Lehrkräften positive Beziehungen aufzubauen – die Qualität dieser schulischen Beziehungen nimmt in allen Bereichen des Lerngeschehens eine bedeutungsvolle Rolle ein (ebd., S. 235). Abbildung 7 fasst die oben erwähnten Aspekte der Wirkung des sozialen Umfeldes auf die Motivation und ihre schulischen Konsequenzen zusammen.

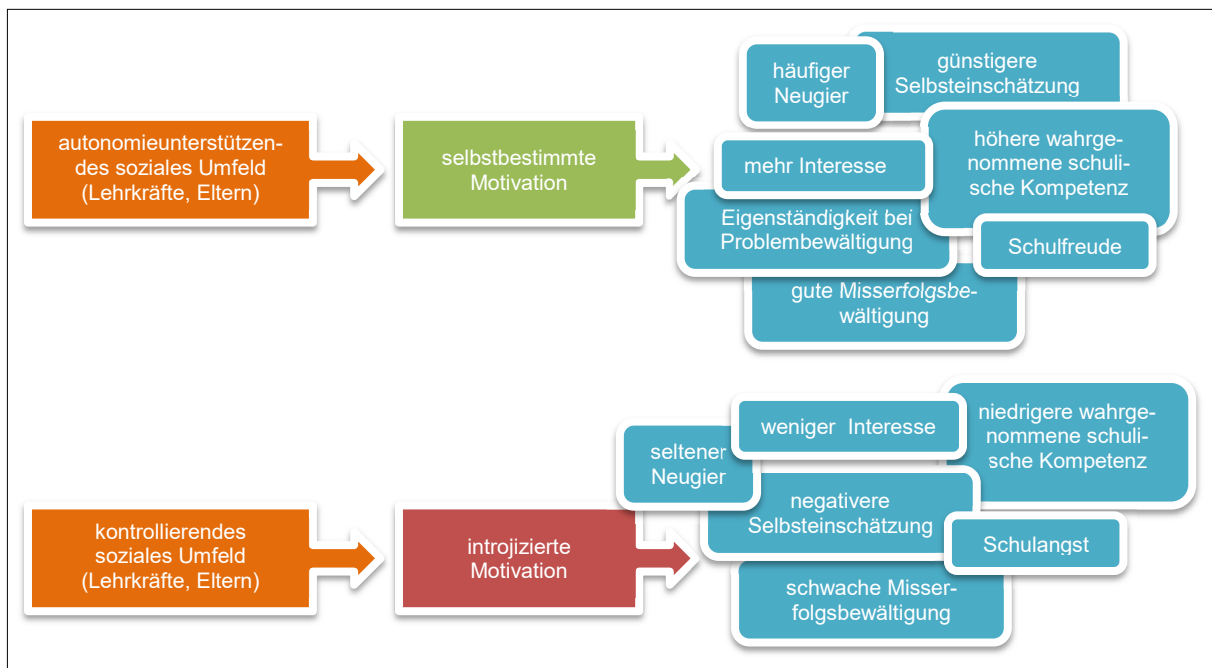


ABBILDUNG 7: WIRKUNG DES SOZIALEN UMFELDES AUF DIE MOTIVATION UND IHRE SCHULISCHE KONSEQUENZEN, EIGENE DARSTELLUNG

Reiss kritisiert die Selbstbestimmungstheorie: Er sieht die drei Bedürfnisse zu eng gefasst (2000, o. S., zit. nach Koch, 2015, S. 332), Koch stellt bei seinen Untersuchungen keine deutliche Unterscheidung zwischen Autonomie und Kompetenz fest (Koch, 2015, S. 331). Viele Forschungen im Bereich der Berufsbildung scheinen durch die Selbstbestimmungsthe-

orie allein keine ausreichende theoretische Forschungsgrundlage zu haben, da sie oft weitere Theorien bzw. Konzepte mit einbeziehen²².

Nach der Vorstellung der allgemeinen und berufsbezogenen Konturen der Selbstbestimmungstheorie werden im nächsten Abschnitt wesentliche Merkmale der Themenzentrierten Interaktion erläutert.

²² Zum Beispiel: Arbeitszufriedenheit und Flow bei Koch (2015, S. 321ff.), Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Lernemotionen und Cognitive Apprenticeship bei Gebhardt, Martínez Zaugg & Metzger (2014, S. 3ff.), Pädagogische-Interessen-Theorie nach Krapp und Prenzel bei Kramer (2002, S. 19ff.)

2.5 THEMENZENTRIERTE INTERAKTION

Die Vorstellung der Themenzentrierten Interaktion beschränkt sich in der vorliegenden Arbeit auf deren Kern und auf Aspekte der Emanzipation. Dazu werden im Folgenden die Axiome, das Chairperson-Postulat, kurz das Vier-Faktoren-Modell und ausgewählte Hilfsregeln näher erläutert und miteinander in Verbindung gesetzt. Einige Kritikpunkte und eine zusammenfassende Abbildung schließen diesen Abschnitt ab.

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) wurde von Ruth Charlotte Cohn, geborene Hirschfeld in den 50er, 60er Jahren in den USA entwickelt (Spielmann, 2009, S. 15). Die vor dem Nazi-Regime knapp entkommene (und dafür sehr dankbare) Deutsch-Jüdin, geprägt von ihren Erfahrungen im Faschismus, widmete sich intensiv der Frage, was verhindern könnte, „dass Menschen andere Menschen in ihrer Existenz bedrohen und/oder auslöschen“ (Kanitz, 2009, S. 79). Als Versuch einer Antwort auf diese Frage entwickelte sich nach und nach die TZI, ein Konzept, welches den Wert, die Emanzipation und die Selbstverantwortung jedes einzelnen Menschen hervorhebt (ebd.).

Abbildung 8 fasst die Haltung und die Methodik der TZI nach M. Zollmann (Schneider-Landolf, 2009, S. 69) zusammen.

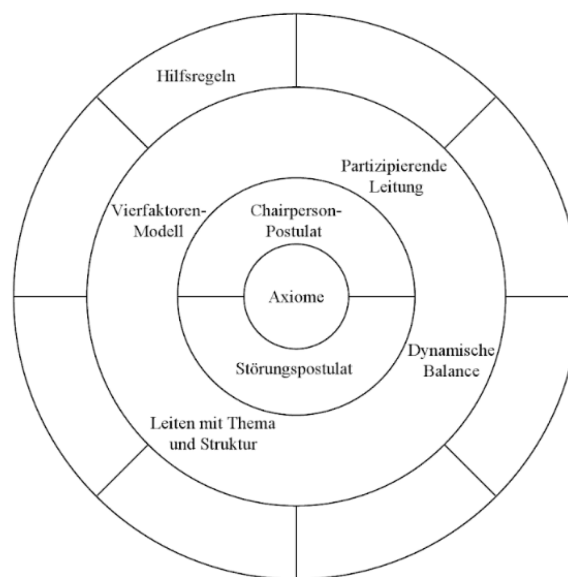


ABBILDUNG 8: HALTUNG UND METHODE DER TZI NACH M. ZOLLMANN (SCHNEIDER-LANDOLF, 2009, S. 69)

Wie auch aus Abbildung 8 entnehmbar ist, stehen im Mittelpunkt der TZI drei Axiome, „die ethischen Fix- und Orientierungspunkte“, welche die grundsätzliche Haltung in der TZI kennzeichnen (Kanitz, 2009, S. 79). Die Postulate können als methodische Prinzipien (Schneider-Landolf, 2009, S. 70), die eng mit den Axiomen verbunden sind (ebd., S. 69) aber auch als konkrete Praxishilfen verstanden werden (Kanitz, 2009, S. 79). Das Vierfaktoren-Modell, die dynamische Balance, die partizipierende Leitung und das Leiten mit Thema und Struktur sind

sowohl für die Haltung als auch für die methodische/praktische Umsetzung hilfreich (Schneider-Landolf, 2009, S. 69). Die Hilfsregeln können als konkrete Techniken verstanden werden (ebd., S. 75).

Ruth Cohn legte für die TZI drei Axiome fest: das existentiell-anthropologische, das ethisch-soziale und das politisch-pragmatische Axiom (Kanitz, 2009, S. 79).

Das existentiell-anthropologische Axiom hebt die Autonomie und die Interdependenz des Menschen als psycho-biologische Einheit und als Teil des Universums hervor (Farau & Cohn, 1984, S. 357 zit. nach Vogel, 2009, S. 86). Neuere neurowissenschaftliche Erkenntnisse belegen das komplexe Wechselspiel zwischen den kognitiven, emotionalen, psychischen und physischen Prozessen des menschlichen Gehirns (Faßhauer, 2009, S. 81). Diese Erkenntnisse bestätigen das Bild Cohns über die psycho-biologische Einheit des Menschen und liefern die naturwissenschaftliche Fundierung für ganzheitliche (und nicht ausschließlich kognitive) Lernprozesse (ebd.).

In dem ersten Axiom werden neben der psycho-biologischen Einheit des Menschen die Selbstständigkeit, die Selbstverantwortung sowie die gleichzeitige gegenseitige Abhängigkeit der Menschen voneinander deutlich (ebd.). Dabei findet individuelle Entwicklung durch ein wachsendes Bewusstsein über die eigene Angst und Unfreiheit statt, welches Bewusstsein entsprechend mehr Freiheit erlaubt (Hecker, 2009, S. 39). Dazu ist es eine wichtige Voraussetzung, die eigenen Ängste (auch vor besonders bedrohlichen Entwicklungen, wie ein atomarer Krieg oder die ökologische Zerstörung der Erde) nicht zu verdrängen, sondern zuzulassen und daraus Konsequenzen zu ziehen (Johach, 2009, S. 28f.).

Wurzeln der Humanistischen Psychologie und der Existenzphilosophie werden in dem ersten Axiom durch Begriffe wie *Wahl*, *Entscheidung* und *Verantwortlichkeit* deutlich: Der Mensch ist für sein Leben – ob er das will oder nicht – verantwortlich. „Er muss sich ständig entscheiden, wählen und die Konsequenzen dafür tragen“ (ebd.), nicht das Schicksal und auch kein allwissender Gott bestimmen seinen Weg, niemand übernimmt die Verantwortung für sein Handeln und dessen Konsequenzen. Hohe Selbstwirksamkeit und ein stabiles Selbstkonzept sind zentrale Eigenschaften eines selbstverantwortlichen Menschen, ganz im Sinne des humanistischen Strebens nach Emanzipation und Mündigkeit. Dem neuhumanistischen Begriff der Bildung entspricht auch die Steigerung „des Bewusstseins über innere und äußere, auch gesellschaftliche Bedingungen der persönlichen Entwicklung“ (ebd.). Für diese persönliche Entfaltung ist jeder Mensch selbst verantwortlich, ohne dabei die Bedürfnisse anderer einzuschränken (ebd.).

Ruth Cohn betont, dass es selbst bei besonders kleiner Entscheidungsfreiheit möglich ist, Einfluss zu nehmen (Vogel, 2009, S. 61). Sie lädt auch vehement ein, Ohren und Augen für das tiefe Leid anderer (wenn auch grade nicht wahrnehmbaren Interdependenten) zu öffnen

und anstatt zu resignieren oder sich der Ohnmacht zu ergeben, solidarisch, autonom und kreativ zu handeln (ebd., S. 62). Denn nur das *Ich*, das seiner Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit bewusst ist, kann unmenschlichen gruppenspezifischen Prozessen und Machtstrukturen entgegenwirken (Faßhauer, 2009, S. 83).

Das zweite, das ethisch-soziale Axiom ist von dem Ersten nicht scharf trennbar: „Ehrfurcht gehört allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidung. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist weltbedrohend“ (Cohn, 2009, S. 120). Dieses Axiom macht es nochmal deutlich, dass das interdependente Gegenüber genauso wertvoll ist, wie das Individuum selbst. „Zu wissen, daß [sic!] ich zähle, zu wissen, daß [sic!] du zählst. Zu wissen, daß [sic!] jeder Mensch zählt, ob schwarz, weiß, rot, gelb oder braun. [...] Mein Leid zählt. Dein Leid zählt. (Wenn du dich nicht um mein Leid scherst und mir dein Kummer gleichgültig ist, werden wir beide von Hunger, Krankheit und Massenmord ausgelöscht werden.)“ (ebd.). Außerdem werden weitere Lebewesen wie Tiere und Pflanzen, auch die Erde und das Universum mit eingeschlossen (Vogel, 2009, S. 86.). „Die Erde zählt. Das Universum zählt. [...] Achtung vor dem Leben ist wichtig“ (Cohn, 2009, S. 120).

Einen weiteren Kern des zweiten Axioms bilden die wertenden Entscheidungen. Dabei sind Empathie und Solidarität die tragenden Motive der Ethik (Vogel, 2009, S. 62). Ohne wertende Entscheidungen kann der Respekt vor dem Leben und Wachsen zu eng interpretiert und von seiner zutiefst humanistischen Ausrichtung gelöst werden (Vogel, 2009, S. 86). Denn auch Krebszellen sind lebendig und eine Stadt kann auch unter ihrem Wachstum zusammenbrechen. Komapatienten viele Monate künstlich am Leben zu erhalten ist ebenso – bezüglich der Menschenwürde – fragwürdig (ebd., S. 85). Um wertgebundene, humane Entscheidungen treffen zu können, sind wir nicht nur *vor* sondern auch *für* unser Gewissen verantwortlich (ebd., S. 64). Deshalb soll unser Gewissen immer wieder neu geformt, ja gebildet werden (ebd.). Bei gleichzeitiger Wertschätzung unserer Potenziale und innerer Kräfte kann die Auseinandersetzung mit den Traditionen (wie Antike, Christentum und Humanismus), die uns zutiefst prägen, als wertvolle Orientierung dienen (ebd.). Neben Beschäftigung mit Altvergangenem und abstrakten Werten betont Ruth Cohn die Bedeutung von konkreten Kompetenzen im Jetzt: „Fähigkeiten und Wissen sind wichtig. Wissen ohne Achtung vor den Menschen baut Gaskammern und Napalmfabriken. Menschlichkeit ohne Wissen kann kein Brot backen, keine Häuser, Spitäler oder Schulen bauen und keine gebrochenen Knochen oder Seelen heilen“ (Cohn, 2009, S. 120).

Das dritte, politisch-pragmatische Axiom ist mit den anderen Axiomen – trotz eines eigenen Kerns – eng verbunden: „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. Unser Maß an Freiheit ist, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, größer, als wenn wir krank,

beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung“ (Cohn, 2009, S. 120). *Entscheidung, Bewusstsein, Interdependenz, humane Verantwortung* sind wiederkehrende Elemente aus den ersten zwei Axiomen. Die inneren und die äußeren Grenzen unserer Freiheit und deren Erweiterungspotenzial sind neue Momente des dritten Axioms. Kontrovers wird die Frage diskutiert, ob sich daraus eine Verpflichtung zum politischen Handeln ableiten lässt (Kanitz, 2009, S. 92). Manche Autoren wie Löhmer, Johach und Hoppe sehen im dritten Axiom eine klare gesellschaftliche Handlungsaufforderung (ebd.). Hoppe betont, dass es sogar ein breit angelegtes, bewusstes Gegensteuern erfordert, wenn man sich in der heutigen Konsum-, Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft an humanistischen Werten orientiert (Hoppe, 1994, S. 85, zit. nach Kanitz, 2009, S. 92). Sein erwünschtes drittes Postulat für die TZI lautet dementsprechend „Misch dich ein! Greif ein!“ (Hoppe, 1994, S. 76, zit. nach Kanitz, 2009, S. 92). Dieser Erweiterungsvorschlag wurde in die TZI-Lehre allerdings nicht übernommen (Kanitz, 2009, S. 93). Für Zitterbach bleibt die TZI ein anthropologisch-pädagogisches Konzept, das die notwendigen emanzipierenden und persönlichkeitsstärkenden Voraussetzungen schaffen kann, um politisch tätig zu werden, sofern man das will (ebd., S. 93). Die Abgrenzung des Politischen ist – vielleicht auch aufgrund Ruth Cohns breiter Definition – schwierig: „Jede Tat [...] ist politisch, weil alles mit allem verbunden ist“ (Cohn & Schulz von Thun, 1994, S. 42, zit. nach Kanitz, 2009, S. 93). Gleichzeitig spricht Ruth Cohn stets von einem gesellschafts*therapeutischen* und nicht von einem gesellschafts*politischen* Auftrag der TZI (Johach, 2009, S. 29).

Auch, wenn über die politische Reichweite der Handlungen des Einzelnen diskutiert wird, scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass der Mensch handeln soll: „Die Arbeit mit TZI soll die Menschen ermächtigen, sich in ihrem Rahmen aktiv an der Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen“ (Kanitz, 2009, S. 79). Diese Arbeit kann sogar auch als stetiges Ringen „um die humane Gestaltung der Gesellschaft im jeweiligen Umfeld der Einzelnen“ verstanden werden (ebd.).

In dem Postulat der Chairperson spiegeln sich besonders stark die *Autonomie* und die *Selbstverantwortung* aus dem ersten Axiom wieder: „Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst. Das bedeutet: a) Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst. b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gebe wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst“ (Cohn, 2009, S. 120f.). In einer anderen, etwas konzentrierteren Formulierung wird die psycho-biologische Einheit des Menschen zusätzlich deutlicher: „Mache dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewusst. Benütze deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide dich verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her“ (Cohn, 2009, S. 179).

Die Aufgabe der Chairperson liegt darin, besonders sorgfältig und ausbalanciert die unterschiedlichen Facetten der inneren und äußeren Wirklichkeit wahrzunehmen, anschließend eine gut durchdachte Entscheidung zu treffen und dafür die Verantwortung zu übernehmen (Röhling, 2009, S. 96). Je mehr Aspekte wahrgenommen und beachtet werden, desto reifer fällt eine Entscheidung aus (ebd.). Ein anderes Zitat von Ruth Cohn zeigt in diesem Kontext die unterschiedlichen Facetten menschlicher Beweggründe (in Form von *wollen*, *möchten* und *sollen*) auf: „Leite Dich selbstbewusst: Sieh nach innen, wie es in Dir aussieht, was Du möchtest und sollst. Und nach außen, was es dort gibt, und entscheide zwischen allen Gegebenheiten, was und wie du etwas tun willst“ (Cohn, 2009, S. 214). Sie hält es für elementar wichtig, *sollen* (Ethos und Moral), *möchten* (der eigene Wunsch), *müssen* (die Realität) und *wollen* (das Ergebnis der Abwägung von *sollen*, *möchten* und *müssen*) auseinanderzuhalten (Röhling, 2009, S. 96). Cohn hofft, dass sorgfältige Unterscheidungen, Abwägungen und Entscheidungen zu starken Persönlichkeiten führen, die nicht manipulierbar sind und dem Sog der Masse widerstehen können (ebd.). Um die unterschiedlichen Facetten wahrzunehmen, kann das Vier-Faktoren-Modell²³ der TZI behilflich sein: „Was möchte und brauche ich (Ich-Aspekt), was wollen und brauchen die anderen (Wir-Aspekt), was erfordert die Aufgabe (Es-Aspekt) und was erfordert, ermöglicht oder verhindert der Globe“ (ebd.)?

Losgelöst von den humanistischen Werten, die in den Axiomen festgehalten werden (wie z.B. Interdependenz und Mitverantwortung für die Umwelt) kann das Chairperson-Postulat als Freibrief zum Egoismus, zur Selbstverwirklichung auf Kosten anderer massiv missverstanden und missbraucht werden (Kanitz, 2009, S. 79). Eine weitere Herausforderung der Chairperson ist, einen realistischen Platz zwischen den zwei Extremen, *Allmacht* und *Ohnmacht* einzunehmen und so die eigene *Teilmacht* wahrzunehmen: „*Ich bin nicht allmächtig, ich bin nicht ohnmächtig, ich bin partiell mächtig*“ (Farau & Cohn, 1984, S. 360, zit. nach Johach, 2009, S. 29).

Einen besonderen Aspekt des Chairperson-Postulats machen folgende Hilfsregeln (als situativ gültige, konkrete Empfehlungen) deutlich: „Sei dein eigener Chairman und bestimme, wann du reden oder schweigen willst und was du sagst“ (Cohn, 2009, S. 115). „Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust“ (ebd.). Diese Hilfsregeln machen den Prozess der eigenverantwortlichen Handlung und Selbstmitteilung deutlich: Zuerst *bewusst denken* und *fühlen*, dann *entscheiden* und abschließend *sprechen* bzw. *handeln*. Diese konkreten Hilfsregeln markieren den Weg, wie die erwünschte Selbstverantwortung in der Gruppe, im Hier und

²³ Diese vier Faktoren sind in der TZI gleich wichtig, da sie die Prozesse und Interaktionen in Gruppen gleichwertig beeinflussen: Für die einzelnen Personen steht das *Ich*, für das Miteinander in der Gruppe das *Wir*, für die zu bewältigende Aufgabe, das gemeinsame Anliegen der Gruppe das *Es* oder auch das *Thema* und unter dem *Globe* werden die Rahmenbedingungen der Gruppe gekennzeichnet (Kügler, 2009, S. 107). Daraus folgt allerdings nicht, dass „sie in jeder Arbeitseinheit mit gleichen Zeit und Kräfteanteilen vorkommen müssen“ (ebd.).

Jetzt, unter Leitung geübt werden kann, oder wie Keel (2009, S. 195) formuliert, wie das „Bewusstsein von Autonomie und Interdependenz der Gruppenmitglieder“ unterstützt werden kann. Auch die Beachtung des Vier-Faktoren-Modells in der zeitlichen und thematischen Strukturierung eines Seminars bietet die Möglichkeit, die Autonomie und die Interdependenz der teilnehmenden Personen sichtbar zu machen und zu unterstützen.

In der Tabelle 1 im Anhang 1 werden die hier erwähnten Aspekte der Axiomen, des Chairperson Postulats, des Vier-Faktoren-Modells und der ausgewählten Hilfsregeln zusammengefasst und einander zugeordnet. Dabei sind die ähnlichen Schwerpunkte unterstrichen. Bei der Betrachtung der Tabelle 1 fällt erneut auf, dass die Axiome nicht klar trennbar sind. Die Aussagen der Axiome wiederholen sich (z.B. Zeile 5-6), sie beleuchten einen anderen Aspekt von einer leicht unterschiedlichen Perspektive (Zeile 3, 4, 5, 8, 11), gewisse Aussagen fassen mehrere Aspekte geballt zusammen (Zeile 3-6, 3. Axiom) und manche Aspekte des Chairperson-Postulats sind gleichzeitig sehr ähnlich formulierte Hilfsregeln²⁴ (Zeile 1, 4, 7).

Womöglich auch deshalb wirft Lührmann der TZI unscharfe theoretische Konturen bzw. Theoriemangel vor (2000, S. 101, zit. nach Dlugosch, 2009, S. 240). Die Diskussion um das (ev. politische) Handeln als (kein) Teil oder Folge der TZI begründet wohl Lührmanns weitere Kritik: die passive „Nabelschau“ (ebd.). Der Versuch in der TZI, einen Kontrapunkt zum rein kognitiven Lernen zu setzen, wo die Menschen keine Belehrungsobjekte sondern konstruierende und ganzheitliche Subjekte sind, kann Wissensbestände, faktische Aspekte des Themas womöglich relativieren, weshalb Lührmann der TZI idealisierende, „antiintellektuelle“ Tendenzen attestiert (ebd.). Der Mangel an Konflikt- und Machttheorien führe z.B. dazu, dass diese für soziale Bereiche konstituierenden Themen oberflächlich behandelt, durch die Postulate eher verschleiert als aufgedeckt werden (ebd., S. 81, zit. nach Dlugosch, 2009, S. 240). Deshalb benötigt die TZI laut Dlugosch wissenschaftliche Fundierung und eine selbstkritische Diskurskultur (ebd., S. 241).

Haters (2012) Kritik richtet sich auf das Verständnis vom Globe in der TZI: Es wird in der TZI-Praxis und Theorie zu wenig beachtet, dass der Körper und die Seele des Menschen zutiefst von der Gesellschaft geprägt²⁵ sind, dass diese meist unbewusste Prägung (Habitus-Konzept nach Bourdieu) samt unterschiedlichem Positionsanspruch, Mitgestaltungsmut und Beziehungsgestaltung auch in den Seminargruppen massiv wirksam und bisher kaum beachtet wird. Außerdem stellt sich die Frage, inwiefern der starke Fokus auf die individuelle Verantwortung in der TZI (und der kritischen Bildungstheorie) den ambivalenten Individuali-

²⁴ Es ist vielleicht deshalb auch nicht verwunderlich, dass eine bildhafte Visualisierung der Axiome trotz mehrerer Versuche der Autorin nicht gelungen ist.

²⁵ Ein einziger Aspekt des 3. Axioms liefert einen Hinweis auf die gesellschaftliche Prägung des Menschen: die inneren und äußeren Grenzen der Freiheit (Zeile 15 in Tabelle 1).

sierungsprozessen in der modernisierten Gesellschaft²⁶ Rechnung tragen kann: „Die Individualisierung von biographischen Konstruktionsleistungen ist aus dieser Sicht dann nicht nur ein Zugewinn an Entscheidungsfreiheit, [...] sondern es ist auch eine Individualisierung des Scheiternsrisikos“ (Olk, 1985, S. 300). Dadurch kann die Verantwortung politischer und wirtschaftlicher Entscheidungsträger auf die Ebene des Individuums verlagert werden.

Trotz diesen Kritikpunkten wird der TZI der große Verdienst zugeschrieben, dass sie nach dem erschütternden Verlust alter Orientierungssysteme wie Religion, Familie und Gesellschaft die Suche nach neuen Werten in den Vordergrund rückte (Hecker, 2009, S. 38). Das Konzept der TZI bietet eine Art Handlungsanleitung, damit sich der Mensch mehr und mehr entfalten kann und mehr Verantwortung für sich, für andere (zunehmend global gesehen) und für die Umwelt übernehmen kann (Vogel, 2009, S. 62). Im Hintergrund steht ein eher ernüchterter Humanismus, der das Bild des Menschen nicht idealisiert, aber am realen Menschen auch nicht verzweifelt, sondern vielmehr „die konkrete Existenz des einzelnen Menschen in den Mittelpunkt“ (ebd.) rückt und das „Antlitz des anderen sichtbar“ macht (ebd., S. 62f.). Wie Hater formuliert, die „TZI zielt darauf ab, soziale Ungleichheiten in der unmittelbaren Face-to-Face-Kommunikation in einer Gruppe abzubauen und eine sachgerechte, an der Lösung von Problemen und an emanzipatorischen Lernprozessen orientierte Kommunikation zu fördern“ (2012, S. 32). Sehr wahrscheinlich traf dieses humanistische Konzept in der deutschen Pädagogik auch deshalb auf hohe Resonanz, weil neben der stetigen, scharfen Gesellschaftskritik Ruth Cohns ihr menschlich versöhnender Appel sehr authentisch und mitreißend ankam (Reiser, 2009a, S. 46).

Zusammenfassend könnte Ruth Cohns TZI als *kritisch-versöhnender Humanismus durch persönlich-authentischen Kontakt* gekennzeichnet werden, wo die *Autonomie* und die *Selbstverantwortung* der Einzelnen auf der Basis vom – durch die Umwelt geprägten aber erweiterbaren – *Bewusstsein* wächst, welches *Bewusstsein Körpersignale, Gefühle, Gedanken* erfasst und humane, *wertende Entscheidungen* bezüglich *Sprechen* und *Handeln* erlaubt und die *Interdependenz* von den anderen und der *Umwelt* sensibel-mitverantwortlich berück-

²⁶ Siehe dazu auch Loo und Reijens anschauliches konzeptionelles Schema von Modernisierung, insbesondere den Aspekt der Individualisierung (1997, S. 34f.). Die zwei Autoren verdeutlichen, dass sich der Mensch in modernisierten Gesellschaften aus seinem unmittelbaren, konkreten Kollektiv herauslöst, sich einerseits freier fühlt und gleichzeitig auch ohnmächtiger, da seine Abhängigkeit von abstrakten, vielfach anonymen Einheiten stark wächst (ebd., S. 42). Im Zuge der Differenzierung von Strukturen findet die Arbeitsteilung auf globaler Ebene mit der gleichzeitigen Notwendigkeit einer engeren Kommunikation zwischen den Beteiligten statt (ebd., S. 38f.). Diese Kommunikation ist von den Machtstrukturen beeinflusst und macht den Menschen unter ausbeuterischen Arbeitsbedingungen in der weiten Ferne für die Konsumenten nicht als Mensch erkennbar. Der eigenen Verantwortung für die Aufrechterhaltung unmenschlicher Produktionsbedingungen durch Konsum bewusst zu werden, ist besonders erschwert: Die Produkte liegen oft in glänzenden Geschäften mit Glücksversprechenden Bildern (im Sinne der Gewinnmaximierung) und wird nicht aus der Hand unterbezahlter und überarbeiteter Produktionsmitarbeitenden empfangen und dabei in die Augen geschaut. Dass es ein Bewusstsein (z. B. durch Evi Hartmanns (2016) Buch *Wie viele Sklaven halten Sie?*) und ein bewusstes Gegensteuern auf der individuellen Ebene dringend notwendig ist, ist auch im Sinne der TZI. Aber die alleinige Verantwortung für diesen Prozess der Modernisierung der Gesellschaft auf der individuellen Ebene zu verorten und sie als „individuelles und weniger als politisches Versagen“ (Georg, 1993, S. 200) zu deuten, wie auch Georg hinsichtlich anderen Aspekten von Modernisierung formuliert, wäre zu eindimensional.

sichtigt²⁷. Abbildung 9 stellt diese zusammenfassenden Gedanken vor: Ein Versuch, die theoretischen Grundlagen der TZI etwas fokussierter darzustellen.

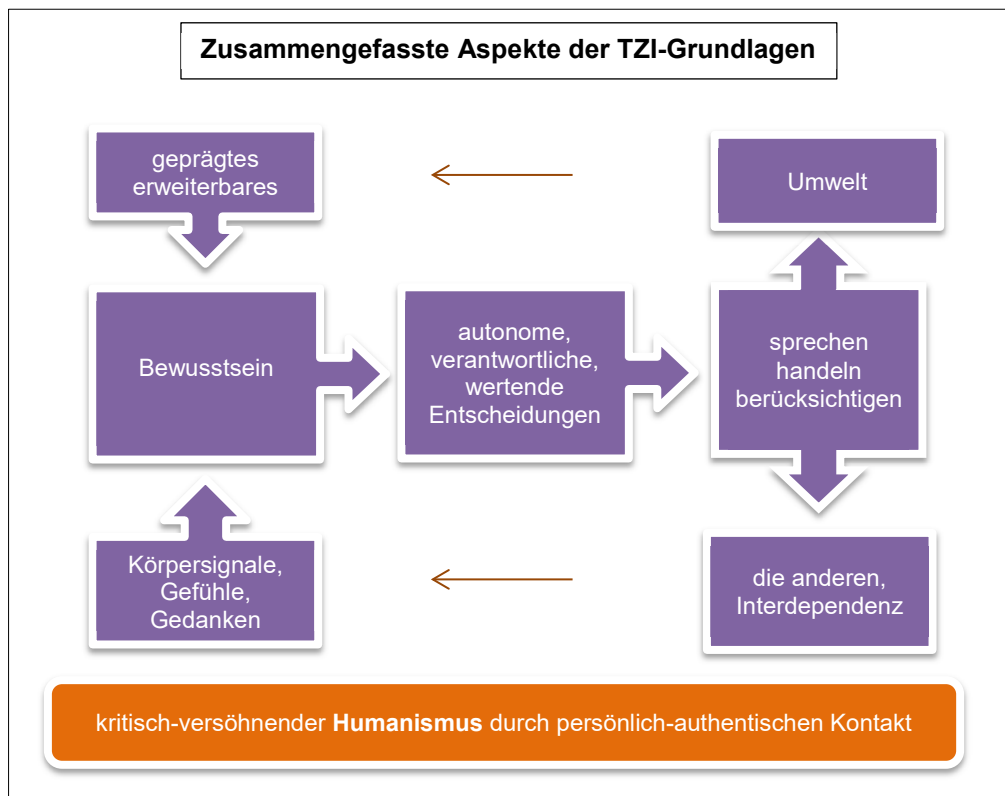


ABBILDUNG 9: ZUSAMMENGEFASSTE ASPEKTE DER TZI-GRUNDLAGEN, EIGENE DARSTELLUNG

Nach den zentralen und die Emanzipation betreffenden Aspekten der TZI werden im nächsten Abschnitt die Bezüge dieses Konzepts zur beruflichen Bildung dargestellt.

2.6 THEMENZENTRIERTE INTERAKTION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Im Folgenden wird kurz die Stellung der TZI an Schulen insgesamt erläutert, darauf folgt die Darstellung des marginalen Eingangs der TZI in die berufliche Bildung.

„Lebendiges Lehren und Lernen – TZI macht Schule“: Unter anderem macht dieses Werk von Ruth Cohn (Cohn & Terfurth, 1993) deutlich, dass das lebendige miteinander Lernen²⁸, auch im institutionellen Rahmen wie Schule, für sie ein wichtiges Anliegen war. Sie selbst war auch an mehreren Schulen tätig (Greving, 2009, S. 19, 22). Die TZI hat bereits in den Anfängen, wohl wegen ihrem holistischen Menschenbild, viele Pädagog:innen angesprochen (Greving, 2009, S. 22). TZI-Weiterbildungen werden auch explizit für den Bereich „Lehren in

²⁷ Dass die Umwelt wiederum das Bewusstsein prägt und dass die Körpersignale, Gefühle und Gedanken anderer mitberücksichtigt werden sollen, zeigen zwei weitere Pfeile in der Abbildung 9.

²⁸ Lebendiges Lernen heißt in der TZI u. a., träges Wissen zu vermeiden, neben den kognitiven auch die emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Lernenden mit in den Lernprozess einzubeziehen (Löhmer & Standhardt, 2010, S. 17). Damit ist das lebendige Lernen ganzheitlich, denn es berücksichtigt Intellekt, Emotionalität und Körper, d. h. Denken, Fühlen und Handeln (Stollberg & Schneider-Landolf, 2009, S. 147).

Schule“ ausgeschrieben (Ruth Cohn Institute, 2015a, S. 9) und von Lehrkräften besonders oft besucht (Arndt, 2009, S. 325), welche dann laut Ewert einen „TZI spezifischen pädagogischen professionellen Habitus“ ausbilden (Ewert, 2008, S. 157). Laut Arndt hat die TZI sogar in Schulentwicklungsprozessen einen festen Platz (2009, S. 326). Faßhauer (2009, S. 81f.) weist auf die Vorreiterrolle der TZI hin: Neurowissenschaftliche Erkenntnisse, die das ganzheitliche Lernen als erfolgreichen Weg aufzeigen, werden erst seit einigen Jahren in der Schulpädagogik diskutiert und umgesetzt, welche in der Gruppenarbeit nach TZI bereits seit Jahrzehnten beachtet wurden.

Der Eingang der TZI in die berufliche Bildung blieb trotz theoretischer und praktischer Auseinandersetzungen marginal (Schapfel-Kaiser, 2009, S. 333). Die TZI geriet vor allem dann in den Blick, wenn es um methodisch-didaktische Fragen ging oder der Diskurs stärker subjektorientierte Züge aufnahm (ebd., S. 334).

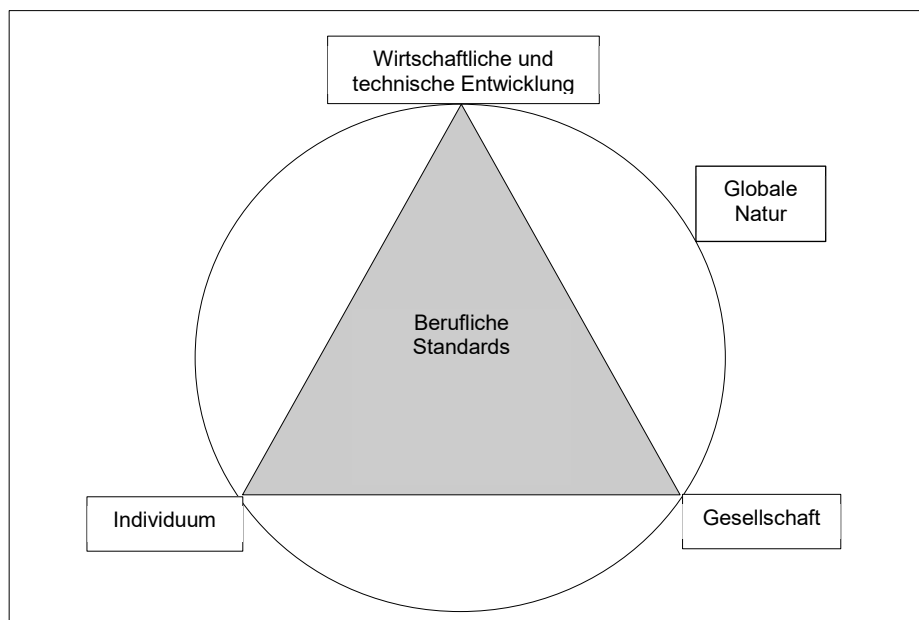


ABBILDUNG 10: DAS VIER-FAKTOREN-MODELL DER TZI ALS BEZUGSPUNKT FÜR DIE ENTWICKLUNG VON BERUFLICHEN INHALTEN (SCHAPFEL-KAISER, 2009, S. 335)

Aus der von Schapfel-Kaiser übernommenen Abbildung 10²⁹ wird deutlich, dass sich berufliche Bildung nicht nur an der Entwicklung von Technik und Arbeitsorganisation (Thema) orientiert sondern auch die Bedürfnisse der Auszubildenden mitberücksichtigen (Ich) soll (Schapfel-Kaiser, 2009, S. 335). Auch die ökonomisch-politischen Aspekte der Gesellschaft stellen Anforderungen an die Berufsbildung (Wir) sowie die wenig beachteten globalen Zusammenhänge von Gerechtigkeit und ökologischen Prozesse (Globe) (ebd.).

Kaiser hebt die Bedeutung der entsprechenden Sensibilisierung der angehenden Berufsschullehrkräfte für die Chancen der TZI hervor, und etablierte demzufolge mit seinen Kol-

²⁹ Die Abbildung ist inhaltlich unverändert. Die Größe und Position der Formen wurde angepasst, um die visuelle Klarheit zu erhöhen.

leg:innen an der Rostocker Universität ein entsprechendes Seminar (Kaiser, 2019, S. 9; Kaiser, 2018, S. 203; Kaiser, 2017, S. 17). Hier haben die Studierenden Raum für intensive biografische Selbstreflexionen (wie z.B. Vorbilder, Leitungserfahrungen) und für die Erprobung erster themenzentrierten Leitungssituationen zu Themen, die für sie selbst und ihre Lebenssituation relevant sind³⁰ (Kaiser, 2019, S. 43). Kaiser bleibt mit diesem Angebot – wie bisher der Autorin bekannt – eine Rarität.

³⁰ Es wäre interessant zu überprüfen, inwiefern die Bearbeitung von berufsspezifischen (man könnte sagen *verwertbaren*) Themen in dem universitären TZI-Seminar zusätzlich zu den allgemeinen, sehr persönlichen Themen der Studierenden sinnvoll wäre. Die Bearbeitung von persönlichen Themen treibt die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden voran, bei manchen Studierenden blieb danach allerdings eine große Unsicherheit bezüglich der tatsächlichen Anwendung für Themen im Unterricht, weshalb sie von der TZI als Unterrichtsmethode Abstand nahmen. Ein Kompromiss könnte die *zusätzliche* Möglichkeit sein, ein *berufliches* Thema auszusuchen, das für die Studierenden *persönlich* sehr wichtig ist. So könnten sie ggfs. besser zur Anwendung ermutigt und ermächtigt werden sowie im Sinne der Selbstbestimmungstheorie Kompetenzförderung erfahren. So könnten sie vielleicht auch die Absicht der TZI an Berufsschulen besser greifen: „Wir wollen keine therapeutischen Prozesse initiieren, sondern Situationen gestalten und Themen aufgreifen, die zu einer sensibleren Selbst-, Fremd- und Umweltwahrnehmung, bei gleichzeitiger Bearbeitung des Themas, ermutigen“ (Schapfel, 1997, S. 10).

III. VERGLEICH DER THEORIEN

Nach der allgemeinen und berufsbildungsbezogenen Vorstellung der kritischen Bildungstheorie, der Selbstbestimmungstheorie und der Themenzentrierten Interaktion folgt in diesem Kapitel deren Vergleich, deren gemeinsame Betrachtung. Der Theorievergleich erfolgt durch die Identifizierung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Unterschiede können als Potenziale zur Bereicherung, oder als Grenzen der Vereinbarkeit interpretiert werden.

Schneider (1999, S. 287) hält es bei einem Theorievergleich für relevant, einen übergeordneten Gesichtspunkt anzugeben, um den Sinn bzw. die Relevanz des Vergleichs erkennen zu können (z.B. eine Frage zu beantworten bzw. ein Problem zu lösen). Der übergeordnete Gesichtspunkt, das Ziel dieses Theorievergleichs – wie bereits in der Einleitung erwähnt – ist die Bereicherung, die Weiterentwicklung der kritischen Bildungstheorie durch die Selbstbestimmungstheorie und die Themenzentrierte Interaktion, um Antworten auf Fragen nach der Psychologie und Methodik der Emanzipation zu finden. Aufgrund der Problemstellung, so Schneider, ist zu beurteilen, inwiefern ausgewählte Vergleichsmerkmale adäquat sind, aufgrund derer Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den Theorien festgestellt werden (ebd.). Da es bei diesem Theorievergleich um die Bereicherung der kritischen Bildungstheorie geht, erscheint es sinnvoll, keine festen Vergleichsmerkmale von vornherein festzustellen, sondern dem Ergebnis offen gegenüber zu stehen. Die Auswahl der ergänzenden (psychologischen und methodischen) Theorien berücksichtigen bereits die Fragen nach der Psychologie und Methodik der Emanzipation.

Der konkrete Vorgang des Vergleichs wurde durch die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014) inspiriert. Um eine Übersicht über die Inhalte der Theorievorstellungen zu erhalten, wurden eine Art thematische Verläufe (Bohnsack 2014, S. 136) für die Theorien mit den behandelten Inhalten stichpunktartig bzw. in knappen Sätzen in der Tabelle 2 im Kapitel 6.2 zusammengefasst. Diese Inhalte wurden aus den vorangegangenen Kapiteln entnommen und in der Reihenfolge ihrer Erscheinung aufgelistet. Dadurch besitzen die Stichpunkte mit den Kernaussagen eine nachvollziehbare, numerische Zuordnung, die der Zeilennummer der Tabelle entspricht. Tabelle 2 stellt damit noch keinen Vergleich dar. Um Verbindungen zwischen den Theorien zu erstellen, wurden die Stichpunkte nacheinander gesichtet und gleichzeitig wertende Entscheidungen getroffen, inwiefern die Inhalte einer Theorie im Vergleich mit Inhalten anderer Theorien eine Gemeinsamkeit, einen bereichernden oder einen abgrenzenden Unterschied darstellen. Die Ergebnisse wurden in den Tabellen 3 bis 11 zusammengefasst und durch Aspekte des Vergleichs ergänzt (eine zusätzliche Spalte wurde mit den Kommentaren der Autorin hinzugefügt) und in eine als thematisch sinnvoll empfundene Reihenfolge gebracht. In den folgenden Abschnitten werden sie ausformuliert. Um die Herstellung der Verbindungen und die Lesbarkeit zu erleichtern, werden in diesen Ausformulierungen die (aus Kapitel II oft wortwörtlich herangezogenen) Gedanken nicht erneut mit

Quellenangaben versehen, da sie durch ihre numerische Zuordnung nachvollziehbar sind. Ausnahmen bilden die im Kapitel III neuen, im Kapitel II noch nicht erwähnten Gedanken, diese werden mit Quellenangaben versehen.

3.1 GEMEINSAMKEITEN

Um Gemeinsamkeiten zu finden, wurden die Stichpunkte der kritischen Bildungstheorie (KBT) aus der Tabelle 2 gesichtet und mit den Inhalten der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und der Selbstbestimmungstheorie (SBT) in Verbindung gesetzt³¹. Wenn Gemeinsamkeiten der Theorien als Zeichen der Vereinbarkeit gewertet werden, dann lässt die Vielzahl der Gemeinsamkeiten auf eine sehr gute Vereinbarkeit der Theorien schließen und bestätigt deren Auswahl.

Alle drei Theorien haben nämlich einen ähnlichen Kern, es geht um die emanzipative *Subjekt*werdung (KBT), den Entwicklungsprozess des *Selbst* (SBT) und die Herausbildung eines *Ich*-s, das sich seiner Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit bewusst ist (TZI). Dieser Prozess betrifft jeden Menschen: Jeder sollte sich entfalten können (KBT), weil diese Entwicklungstendenz organismisch, d.h. naturgegeben ist (SBT) und das Wachstum von allen Lebewesen Ehrfurcht verdient (TZI). Am Ende des Entwicklungsprozesses steht bei allen drei Theorien ein Idealbild der Persönlichkeit, das nicht manipulierbar ist, sich nicht in Massen einfügt (KBT und TZI), sondern kritisch, sich selbst reflektierend und sozial denkt (KBT), sich sorgfältig und verantwortlich entscheidet (TZI) bzw. psychisch gesund und glücklich ist (SBT). Im Hintergrund der Theorien steht die Idee der prinzipiellen Möglichkeit der Veränderung, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen: die Gesellschaft ist gestaltbar (KBT), die Motivation (SBT) und das menschliche Zusammenleben (TZI) sind veränderbar. Das solidarische Miteinander (KBT), die Verbundenheit mit der sozialen Umwelt (SBT) und das humane, menschliche Zusammenleben als Ziel (TZI) zeigen, dass neben dem Selbst auch die Gemeinschaft der Menschen in allen drei Theorien eine zentrale Rolle spielt. Auch den Pädagog:innen wird eine gewichtige Rolle zugeschrieben: Sie treiben den Prozess der Mündigkeit als zentrale Kraft der Selbstbefreiung voran (KBT), ihre Autonomieunterstützung und Anteilnahme sind bedeutsam (SBT) und sie dienen in der Rolle der partizipierenden Leitung³² als Vorbild (TZI). Außer der Persönlichkeitsentwicklung ist bei allen drei Theorien die Wertschätzung der konkreten Handlungsfähigkeit erkennbar: Qualifikationen (KBT), Fähigkeiten und Wissen (TZI) sind wichtig, sowie sich kompetent in die soziale Umwelt einzubringen (SBT) ist von Bedeutung.

³¹ Durch die Voranstellung der kritischen Bildungstheorie als Vergleichsgrundlage entstand ein Übergewicht dieser Theorie, welche allerdings dem Ziel dieser Arbeit entspricht. Nach dem Vergleich der drei Theorien folgt der Vergleich immer jeweils zwei Theorien miteinander in allen möglichen Kombinationen.

³² Auf die partizipierende Leitung wurde bei der Vorstellung der TZI in Kapitel II nicht eingegangen, bei dem Vergleich scheint eine Ergänzung allerdings sinnvoll, da sich die TZI auch mit der Leitungsrolle als Modell (Hinter, Middelkoop & Wolf-Hollander, 2009, S. 185) beschäftigt.

Der Vergleich der kritischen Bildungstheorie und der Themenzentrierten Interaktion ergab weitere Gemeinsamkeiten (s. Tabelle 4). Beide Theorien haben den Ausgangspunkt, die Wiederholung der Grausamkeiten der Nazi-Regierung unbedingt vermeiden zu wollen. Beide betonen, dass das Bewusstsein eine zentrale Rolle spielt, auch bei der aktiven, humanisierenden Gestaltung der Gesellschaft, deren aktueller Zustand stets kritisiert wird. Beide Theorien rücken von dem Bild eines steuernden Gottes ab, um keine Verantwortungsabgabe der Menschen zu ermöglichen. Sowohl Bildung (KBT) als auch zutiefst humanistische Werte (TZI) sollen nach Zeiten der Erschütterung Orientierung bieten. Beide Theorien rufen auf, die Natur dringend zu berücksichtigen. Sie betonen nicht nur die wichtige Rolle der Pädagog:innen, sondern setzen zusätzlich auch als Bedingung voraus, dass Lehrende (KBT) bzw. Gruppenleitende (TZI) selber mit ihrem Beispiel vorangehen, d. h. dass sie selber bereits mündig sind (KTB) bzw. ein Modell zeigen können als *sich-selbst-leitende* partizipierende Leitung (TZI). Denn nur in diesem Fall können sich Schüler:innen im Klima der gegenseitigen Achtung mit Themen als Sachen der Menschen beschäftigen (KBT), bzw. als Gruppe (Wir) ihre gemeinsame Aufgabe (Thema) bewältigen (TZI). Beide Theorien vertreten (mindestens teilweise³³) die Meinung, dass dieser Prozess einem Kampf (KBT), einem stetigen Ringen (TZI) ähnelt und halten die Option, sich zu ergeben, sich anzupassen (KBT) oder zu resignieren (TZI) für nicht angemessen.

Der Vergleich der kritischen Bildungstheorie und der Selbstbestimmungstheorie ergab keine zusätzlichen Gemeinsamkeiten, durch den Vergleich der Themenzentrierten Interaktion und der Selbstbestimmungstheorie konnten dagegen weitere Ähnlichkeiten identifiziert werden. Beide Theorien beinhalten die These, dass unsere Möglichkeiten von äußeren Grenzen (TZI) bzw. von unserem sozialen Umfeld maßgeblich (SBT) beeinflusst werden. Das Bedürfnis nach Autonomie (SBT) kann dennoch selbst bei besonders kleinem Entscheidungsspielraum zur Geltung kommen (TZI). Die Ansicht, dass Autonomie (genauso wie Kompetenz) keine Allmacht bedeutet und keinen Freibrief zum Egoismus darstellt, weil auch andere Aspekte wie soziale Verantwortung (TZI) bzw. soziale Verbundenheit (SBT) berücksichtigt werden sollten, teilen die Theorien. Beide Theorien lehnen die rein kognitive Form des Lernens ab und räumen dem Körper und der Psyche (TZI) bzw. der Motivation und den Gefühlen (SBT) eine wichtige Stellung ein. Des Weiteren ist in beiden Theorien eine wertschätzende, anerkennende Haltung der Leitenden (TZI) bzw. Lehrenden (SBT) entscheidend. Außer diesen Gemeinsamkeiten genießen die Theorien in der Pädagogik bzw. in der Forschung hohe Akzeptanz.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nicht nur die drei Theorien über eine breite gemeinsame Grundlage verfügen, sondern teilweise zwischen zwei Theorien weitere zahl-

³³ Bei der TZI ist hier auf die oben ausgeführte Diskussion bezüglich des (ev. politischen, gesellschaftlichen) Handelns der Individuen in TZI-Prozessen hinzuweisen.

reiche Gemeinsamkeiten bestehen, die die Auswahl der Theorien legitimieren und ihre Vereinbarkeit unterstreichen. Dabei fällt die verbindende Rolle der TZI auf.

Nach der Vorstellung der Gemeinsamkeiten folgt im kommenden Abschnitt die Darstellung der Potenziale, die sich aus den Unterschieden zwischen den Theorien ergeben.

3.2 POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE

Dieser Abschnitt kann auch als das Herzstück vorliegender Arbeit betrachtet werden. Denn hier geht es um die Bereicherung der kritischen Bildungstheorie durch die Selbstbestimmungstheorie und der Themenzentrierten Interaktion, die sich aus den Unterschieden der Theorien ergibt. Es geht also um produktive Synergieeffekte, die im Gegensatz zu Gemeinsamkeiten nicht nur als Bestärkung dienen, sondern als kreatives Potenzial Neues hervorbringen können.

3.2.1 POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

Unten werden durch den Vergleich³⁴ der kritischen Bildungstheorie mit der Selbstbestimmungstheorie (s. Tabelle 6) Antworten auf die offenen Fragen der kritischen Bildungstheorie aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie gesucht. Die Reaktionen auf den Anpassungsdruck mit motivationalen und verantwortungsbezogenen Aspekten werden gemeinsam betrachtet. Neben manchen Korrekturen an der KBT seitens der SBT werden methodische Vorschläge und die Möglichkeit einer verstärkten Legitimation angesprochen.

Die Fragen der KBT können durch die gemeinsame Betrachtung mit der SBT wie unten folgt beantwortet werden. Die Herausbildung hohen Vernunftsvermögens kann durch entsprechende Beförderung der Lernmotivation unterstützt werden, da die Qualität von kognitiven Lernprozessen (Elaboration) und Lernergebnissen (Verständnis) sowie deren kritische Anwendung von der Qualität der Lernmotivation maßgeblich beeinflusst wird.

Die SBT beantwortet nicht explizit die Frage, wie der humane Gebrauch von Rationalität hergestellt werden kann. Das Humane, im Sinne von Verantwortung für sich selbst und andere Menschen, ist für die Autorin aus der SBT nicht ersichtlich. Dennoch scheint das Humane mit der sozialen Verbundenheit im engen Kontakt zu stehen: Der Mensch will sich um andere in der Gemeinschaft kümmern und selber Anerkennung erfahren. Dementsprechend

³⁴ Beim Vergleich der kritischen Bildungstheorie mit der Selbstbestimmungstheorie wurde die Selbstbestimmungstheorie vorangestellt, und zuerst aus ihrer Perspektive überprüft, inwiefern ihre Inhalte mit Inhalten der kritischen Bildungstheorie gewinnbringend zusammengebracht werden können. Dieser Vorrang bot dem Bereicherungspotenzial der Selbstbestimmungstheorie mehr Raum.

befördert womöglich die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Verbundenheit das Humane und damit den humanen Gebrauch von Rationalität.

Zur Selbsterkenntnis führt im Kontext der SBT womöglich die autonome Orientation fördernde Achtsamkeit, die achtsame Beschäftigung mit sich selbst und weniger die Rationalität. Dabei steht Achtsamkeit für das offene Bewusstsein und die interessierte Aufmerksamkeit für all das, was in und um einen geschieht. Durch die autonomiefördernde Achtsamkeit können möglicherweise auch unterbewusste Vorgänge ermittelt und bewusst gemacht werden.

Die Fragen der kritischen Bildungstheorie bzgl. des Leidens, der Widerstandskraft und der (selbst)zerstörerischen Rebellion können zusammenfassend durch die Bedingungen und die Auswirkungen der Orientationen aus der Selbstbestimmungstheorie (s. Abbildung 3 auf S. 21) begegnet werden. Bei der Befriedigung der Grundbedürfnisse entsteht autonome Orientation, die zum Wohlbefinden und zur psychischen Gesundheit führt, die den Umgang mit negativen Gefühlen wie Schmerz und Enttäuschung erleichtert. Auch idealistische langfristige Ziele führen zu mehr Gesundheit sowie autonom motivierte Verhaltensweisen wirken energetisierend. Menschen, die sich kompetent fühlen, machbare Lösungen sehen und sie konstruktiv umsetzen können, müssen ihren Ängsten und Kräften nicht im Rahmen (selbst)zerstörerischen Verhaltens Raum geben. Werden die Bedürfnisse von dem sozialen Umfeld befriedigt, können sich motivationaler Zustand und Orientation laut Selbstbestimmungstheorie verändern. Da Lernende über Intention und Motivation Kontrolle über ihr Verhalten haben, sowie Lehrende als signifikante Erwachsene des sozialen Umfelds einen maßgeblichen Einfluss auf die Motivation der Lernenden haben, stehen Lehrende potenziellem Leiden, Enttäuschung und Rebellion der Lernenden nicht machtlos gegenüber.

Neben den Antworten der KBT brachte die gemeinsame Betrachtung der KBT und der SBT ein differenziertes Bild von den Reaktionen auf den Anpassungsdruck und ihren möglichen motivationalen und verantwortungsbezogenen Aspekten. Die kritische Bildungstheorie im Bereich der beruflichen Bildung, die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie nennt drei Möglichkeiten der Heranwachsenden, mit dem Anpassungsdruck seitens der einseitig auf Gewinnmaximierung ausgerichteten Gesellschaft bewusst umzugehen: die Anpassung aus Überzeugung, die Anpassung aus Angst und den Widerstand.

Bei der **Anpassung aus Überzeugung** wird die Verwertungslogik selbst als Selbstverwirklichung umgedeutet, das Bestehende als richtig und alternativlos akzeptiert, das Interesse wird von materieller Identität und Profilierung geprägt, die Rolle als Arbeits- und Konsumkraft angenommen und die Möglichkeit der Autonomie und Authentizität ausgeschlossen. Diese Art von Anpassung wird in der Selbstbestimmungstheorie als identifizierte Motivation gesehen, wo die Tätigkeit an sich vielleicht wenig Anreiz bietet, das Ergebnis dennoch ein selbstgestecktes Ziel erfüllt. Damit wird diese Form der Anpassung als selbstbestimmt erlebt, die

zur autonomen Orientation und damit zur psychischen Gesundheit und guten Performanz führen kann. Diese Wahl verbirgt dennoch Nachteile: Die höchste Form der Motivation, die intrinsische Motivation bleibt aus, sowie das langfristige Streben nach materialistischen Zielen führt zu weniger Gesundheit, schwächerer Performanz und Wohlbefinden (Glück) als das Streben nach idealistischen Zielen. Die Anpassung durch Überzeugung bietet dementsprechend dennoch reichlich Vorteile für die Psyche und befindet sich immer noch in dem pädagogisch erwünschten Bereich der selbstbestimmten Motivation. Womöglich ist diese Option deshalb für viele, etwas unsichere, ängstlichere, weniger risikofreudige Jugendliche so reizvoll und damit für die Pädagogik besonders schwierig, für die noch bessere aber anspruchsvollere Option zu motivieren (s. unten intrinsischer Widerstand).

Bei der **Anpassung aus Angst** wird die abverlangte Rolle leidend eingenommen (KBT), passiert dies, um unvorteilhafte Konsequenzen zu vermeiden, ist die Motivation external, wenn der Grund die Angst vor der sozialen Ausgrenzung ist, ist die Motivation introjiziert (SBT). Diese Motivationszustände führen längerfristig zur kontrollierten Orientation, die zwar mindestens das (rigide) Funktionieren ermöglicht, aber zu keinem Wohlbefinden sondern zur Erschöpfung führt.

Bei der dritten Möglichkeit, bei dem **Widerstand** wird die Integration (komplett, bzw. mehr oder weniger) verweigert und die Veränderung des Systems unterstützt. Im Zentrum der Lebensgestaltung steht das Streben nach Selbstverwirklichung, nach Freiheit, nach Emanzipation. Hierbei handelt es sich auf jeden Fall um selbstbestimmte Motivation aber nicht automatisch um intrinsische Motivation. Ist die Tätigkeit neugier- und interessenbasiert, spontan, freudvoll und optimal herausfordernd, deren Aufrechterhaltung keine von der Handlung trennbaren Anstöße braucht, handelt es sich um intrinsische Motivation.

Bei dem Widerstand handelt es sich allerdings wahrscheinlich um identifizierte Motivation. Denn vermutlich sind diese Tätigkeiten wenig *spontan* sondern vielmehr im Bewusstsein der Verantwortung wohlüberlegt. Der Kampf als Individuum gegen das System und das Bewusstsein über die massiven Probleme der Gesellschaft begünstigen eher das Gefühl der Angst und hindern womöglich *freudvolle* Tätigkeiten, außerdem lassen sie auch das *optimale Herausforderungsniveau* bezweifeln. Die Ausrichtung gegen das System kann auch die Befriedigung von *sozialer Verbundenheit* gefährden und damit das Wohlbefinden massiv beeinträchtigen. Kann die Person im Widerstand diese Herausforderungen meistern, ist intrinsische Motivation möglich. D. h. wenn die Person trotz Verantwortungsbewusstsein *spontan* handeln kann³⁵, sich auf das *Machbare* trotz Bewusstsein der bedrohlichen großen Zusammenhänge fokussieren kann, *Freude* an den Tätigkeiten empfindet und sich unter Gleichge-

³⁵ Auf bewusst-verantwortliche und dennoch spontane Tätigkeiten wirkt womöglich begünstigend, wenn diese Tätigkeiten der Person bereits bekannt und automatisiert sind, wenn die Person kreativ ist oder wenn die gleichgesinnte Umwelt zahlreiche Möglichkeiten bietet, wo eine spontane Tätigkeit leicht wählbar ist.

sinnen trotz Ablehnung seitens der breiten Gesellschaft *gut aufgehoben fühlt*, steht der intrinsischen Motivation nichts im Wege. Diese autonome Orientation wirkt energetisierend und – unterstützt durch idealistische, eudämonische langfristige Lebensziele – führt laut der SBT zur höchsten Form von psychischer Gesundheit und Performanz, zum Wohlbefinden, zum Glück. Diese Art von Widerstand, wo die Motivation intrinsisch geprägt ist, könnte auch *intrinsischer Widerstand* genannt werden. Dass Widerstand auch anders als selbstbestimmt-authentisch sein kann, erwähnen die Vertreter der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie nicht.

Gelingt es in dem Widerstand nämlich nicht, die oben genannten Bedingungen zu erfüllen, werden die Personen im Sinne der SBT nicht glücklich. Fühlen sie sich einsam, fehlt es ihnen an Spontaneität und Freude, sehen sie ausschließlich überfordernde Aufgaben, kann ihre Motivation nicht intrinsisch ausfallen. Man könnte dementsprechend bei identifizierter Motivation über *Widerstand aus Überzeugung*, bei introjizierter Motivation über *Widerstand aus Angst* und bei external geprägter Motivation über *verbitterten Widerstand* sprechen.

Eine vierte Alternative der Jugendlichen, mit dem Anpassungsdruck umzugehen, die der Amotivation in der Selbstbestimmungstheorie entspricht, zeigen die Vertreter der kritischen Bildungstheorie in diesem Kontext explizit nicht auf. Das mag daran liegen, dass sie die unpersönliche Orientation nicht als *bewusste* Auseinandersetzung mit der eigenen Situation deuten. Sie warnen allerdings vor **Resignation**. Womöglich entspricht die Amotivation genau dieser unerwünschten Reaktion auf den Anpassungsdruck. Auch im Berufsbildungssystem – vor allem im Übergangsbereich – gibt es *amotivierte* Jugendliche, die die Geschehnisse über sich ergehen lassen, ihnen apathisch gegenüber stehen, in ihnen keinen Sinn erkennen können sowie Funktionsstörungen und mangelnde Vitalität aufzeigen. Schropp kennzeichnet diese Gruppe u. a. durch motivationale, kognitive und sprachliche Defizite, fehlende Ausbildungsreife und Berufsorientierung, unrealistische Berufsvorstellungen sowie Schulmüdigkeit (2018, S. 3). Auf ihre fehlende Erfahrung von Kompetenz, die für die Amotivation kennzeichnend ist, weist Reißig in ihrer Begründung hin: Manche Heranwachsende sind in der individualisierten, „entstrukturierten“ oder „destandardisierten“ Jugend (2013, S. 5.) in den mit Risiken und Unsicherheiten verbundenen Übergangsprozessen besonders vulnerabel und machen an entscheidenden Übergängen, in den „Zonen der Verwundbarkeit“ (ebd., S. 6) die Erfahrung mehrfachen *Scheiterns* (Schropp, 2018, S. 3).

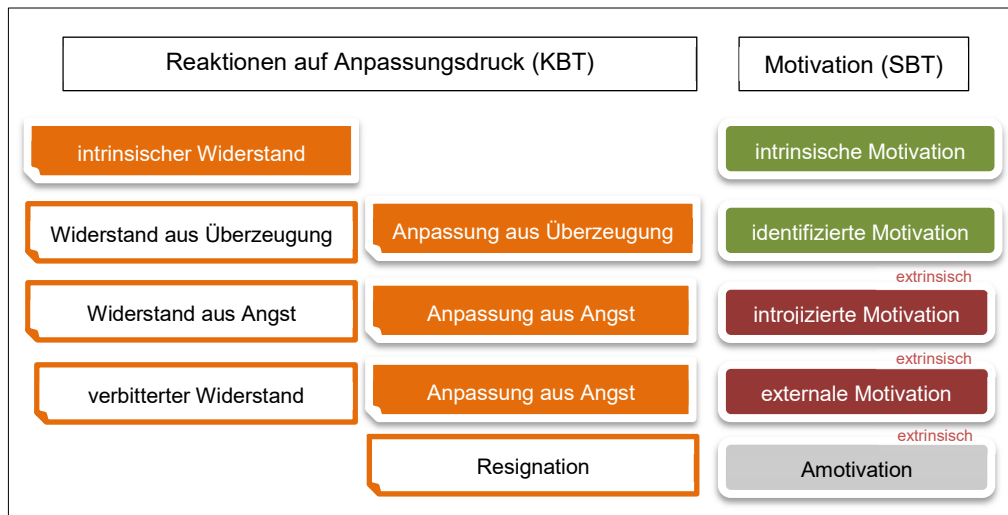


ABBILDUNG 11: REAKTION AUF ANPASSUNGSDRUCK UND MOTIVATION, EIGENE DARSTELLUNG

Abbildung 11 fasst die oben beschriebene Zuordnung von motivationalen Zuständen und Reaktionen auf den Anpassungsdruck, ergänzt durch die Resignation und die unterschiedlichen Formen des Widerstands zusammen. Spannenderweise betreffen Aspekte der Mündigkeit aus der KBT die offenen Fragen der SBT nach dem Wohlbefinden des Planeten und der Bedürfnisbefriedigung aller Mitmenschen. Aus diesen Fragestellungen der SBT wird deutlich, dass die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Verbundenheit keine verpflichtende Verantwortung für andere und die Umwelt begründen. Betrachtet man die soziale und ökologische Verantwortung gemeinsam mit den Reaktionsmöglichkeiten auf den Anpassungsdruck, kann festgestellt werden, dass diese nur in Fällen des Widerstands übernommen wird. Abbildung 12 und die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass die von der KBT präferierte Reaktion auf den Anpassungsdruck aus der Sicht der Psychologie, der SBT als die beste (wenn auch anspruchsvolle) Option bestätigt wird. **Damit scheint der intrinsische Widerstand der beste Weg für eine demokratische, soziale, nachhaltige Gesellschaft (KBT) gleichzeitig der beste Weg zum Glück für das Individuum (SBT) zu sein.** Oder auch: umfassend verantwortungsvoll und gleichzeitig glücklich wird man im intrinsischen Widerstand.

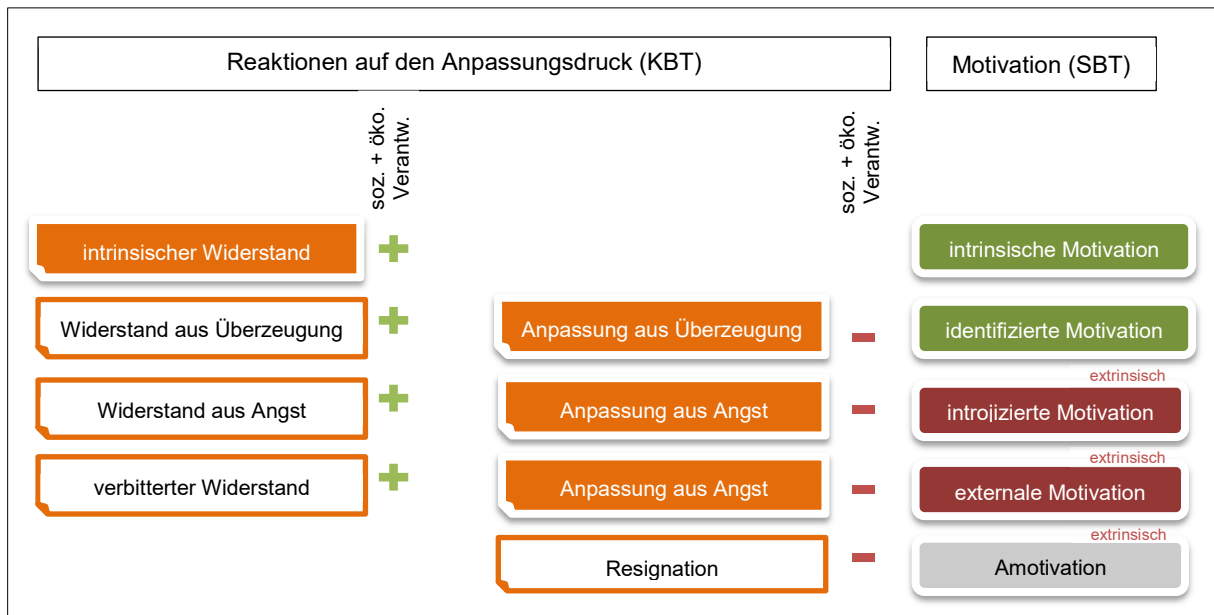


ABBILDUNG 12: REAKTIONEN AUF DEN ANPASSUNGSDRUCK SAMT MOTIVATION UND SOZIALER/ÖKOLOGISCHER VERANTWORTUNG, EIGENE DARSTELLUNG

Die Selbstbestimmungstheorie kann nicht nur die durch die kritische Bildungstheorie beschriebene motivationale Lage der Heranwachsenden sondern auch die der Lehrenden verorten und interpretieren. Dass Lehrkräfte in den Schulen als „Spiegelung der Zerrissenheit der Gesellschaft“ an ihren Aufgaben „verschleifen“ (KBT), ist ein Zeichen von Kraftlosigkeit, von Erschöpfung, was auf kontrollierte Motivation, in besonders schwerwiegenden Fällen auf Amotivation schließen lässt (SBT). Kontrollierte Motivation entsteht dann, wenn vor allem das Bedürfnis nach Autonomie nicht befriedigt wird, Amotivation entsteht dann, wenn alle drei Grundbedürfnisse (nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit) vernachlässigt werden. Dementsprechend lässt sich die Situation laut SBT durch die Erfüllung der Bedürfnisse der Lehrer:innen verbessern. Also wenn Lehrkräfte an beruflichen Schulen z.B. selber ihre eigene Vision über die ideale berufliche Bildung entwickeln (Autonomie & idealistische Ziele), darin für sie Machbares identifizieren und umsetzen können (Kompetenz & optimales Herausforderungsniveau), sowie Gemeinschaft sowohl mit Schüler:innen und Kolleg:innen erleben können (soziale Verbundenheit), kann sich laut SBT ihr Befinden verändern und anstelle der Erschöpfung die energetisierende Wirkung einer autonomen Orientierung treten.

Aus der gemeinsamen Betrachtung der KBT und der SBT können auch Vorschläge für Korrekturen der KBT abgeleitet werden. Die von der KBT scharf beanstandete übereifrige Anpassung und sehnlichst begehrte Verwertbarkeit bzw. Nützlichkeit bekommt im Licht der SBT eine andere Färbung. Anpassung befriedigt das existentielle und natürliche Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit, sich um andere zu kümmern und Anerkennung zu erfahren. Ohne

diese Zugehörigkeit kann der Mensch nicht überleben. Auch die Verwertbarkeit, die Nützlichkeit entspricht dem zutiefst menschlichen, naturgegebenen Bedürfnis der Kompetenz, dem Wunsch, sich in die soziale Gemeinschaft selbstwirksam einzubringen. Diese (wenn auch in „falscher“ Weise befriedigten) Grundbedürfnisse zu stark zu kritisieren, ohne Verständnis für sie aufzubringen und entsprechende, motivierende Alternativen zu bieten, geht die kritische Bildungstheorie das Risiko ein, sich von den Funktionsmechanismen der Psyche abzukoppeln und dadurch sich von dem Menschen zu entfremden.

Diese notwendigen motivierenden Alternativen könnten unterstreichen, wie dringend die *gestalterische Kompetenz* der Schüler:innen in der Welt gebraucht und dort (wenn auch nicht auf den ersten Blick) herzlich willkommen ist, da die bisherigen Lösungen vorangegangener Generationen zu diesen aktuellen Zuständen geführt haben. Es wäre zu betonen, wie bedeutungsvoll ihre *autonomen*, wertenden Entscheidungen für die Umwelt und ihr eigenes Wohlbefinden sind. Es wäre hervorzuheben, dass es Menschen auf dieser Erde gibt, die den Einsatz der Schüler:innen benötigen, um ein menschenwürdiges Leben gestalten zu können (soziale Verbundenheit) und mit den Schüler:innen machbare Handlungsvorschläge zu erarbeiten. Auf die Pflicht zur Verantwortungsübernahme aus einer belehrenden Haltung zu pochen, auf die Angst als Motivation zu setzen und Schreckszenarien als Konsequenzen auszumalen, würde lediglich schwächere motivationale Zustände begünstigen.

Auch die Kritik des zu starken Fokus auf Vermittlung und Aneignung der beruflichen Bildung dürfte etwas milder oder zumindest differenzierter ausfallen, wenn die unabdingbare Notwendigkeit der Vermittlung und Aneignung des eigenen Themas bewusster wäre. Der Autorin ist es bekannt, dass die kritische Bildungstheorie nicht die Anpassung, die Verwertung und die Aneignung *an sich* kritisiert, sondern vielmehr die Unverhältnismäßigkeiten in der Berufsbildung anprangert. Gleichzeitig ist es bemerkenswert, dass genau diese zwei Themen für die kritische Bildungstheorie schwer greifbar sind: die Psychologie und die Methodik.

Sicherlich ist es bei Missständen notwendig, das Unerwünschte zu benennen, sich zuerst auf das Negative zu konzentrieren, damit die Ernsthaftigkeit der Lage und der Handlungsbedarf deutlich wird. Ein Verharren darauf wird das Problem allerdings nicht lösen. Deshalb scheint die aus der Tradition der Positiven Psychologie stammende Selbstbestimmungstheorie, die kritische Bildungstheorie aus der Tradition des tragisch-ernsten europäischen Existenzialismus – durch die sanfte Verschiebung des Fokus auf Verständnis und motivierende Alternativen – konstruktiv zu ergänzen.

In empirischen Forschungen auf der Grundlage der SBT fallen Berufsschulen negativer als Betriebe bezüglich der Motivation der Auszubildenden auf. Dies bestärkt die Forderung der KBT nach Veränderung der Berufsschulen, die Veränderung ihres Rollenverständnisses. Die endliche Wahrnehmung des Bildungsauftrags in Kombination mit Bedürfnisberücksichtigung

könnte die Motivation der Auszubildenden wesentlich verbessern und den Berufsschulen ein neues Profil verleihen. Wie konkret die Bedürfnisse der Auszubildenden besser berücksichtigt werden können, fasst Abbildung 6 auf S. 24 zusammen. Außer den erwähnten psychologischen und methodischen Aspekten könnte die akzeptierte SBT die Legitimation den Eingang der unpopulären KBT an Berufsschulen stärken.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die gemeinsame Betrachtung von der Selbstbestimmungstheorie und der kritischen Bildungstheorie Erklärungs- und Antwortmöglichkeiten bzgl. der Fragen der KBT brachte sowie ein differenziertes Bild über motivationale und verantwortungsbezogene Aspekte der Reaktionen auf den Anpassungsdruck. Dabei wurde die von der KBT präferierte Reaktion auf den Anpassungsdruck, der *intrinsische Widerstand* als beste Option – sowohl für die demokratische Gesellschaft als auch für das Wohlbefinden des Individuums – identifiziert. Auch die psychologischen Vorteile der ansonsten unverantwortlichen Reaktion *Anpassung aus Überzeugung* wurden aufgezeigt. Dass Lehrer:innen ihre Erschöpfung, ihr „Verschleiß“ an der Schule nicht hinnehmen müssen, sondern durch Bedürfnisbefriedigung sich selbst und den Berufsschulen ein neues Profil verschaffen können, und dadurch die motivationale Lage der Schüler:innen wesentlich beeinflussen können, wurde auch erarbeitet. Die SBT wies des Weiteren auf die Notwendigkeit hin, Anpassung, Verwertbarkeit, Nützlichkeit, Aneignung und Vermittlung verständnisvoller, differenzierter zu betrachten sowie insgesamt positiver zu denken, um nah am Menschen zu bleiben und an Problemlösungen konstruktiv zu arbeiten.

Nach der Vorstellung des Bereicherungspotenzials der STB, werden im folgenden Abschnitt die Chancen der Themenzentrierten Interaktion vorgestellt, die die KBT gewinnbringend ergänzen.

3.2.2 POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

Auch der Vergleich der Unterschiede zwischen der TZI und der KBT brachte fruchtbare Ergebnisse, wie die gesellschaftstherapeutische Ausrichtung (TZI) für die „kranke“ Welt (KBT), die Beantwortung vieler Fragen der KBT, Vorstellung psychologischer Zusammenhänge, Erneuerungspotenzial für das Rollenverständnis der Berufsschulen, Begründung für die Methoden der TZI, Hinweise, warum und wie Lehrkräfte die notwendigen TZI-Kompetenzen erwerben sollten und können sowie einige Korrekturen an der Ausrichtung der KBT und schließlich die Frage der Legitimation.

Die KBT macht deutlich, dass es unverantwortlich von Lehrkräften wäre, Heranwachsende in die bestehende Ordnung zu integrieren, da unsere Gesellschaft unter vielen Problemen leidet. Das sind teilweise äußere Einflüsse (wie Naturkatastrophen), teilweise aber weit verbrei-

tete Ängste. Dazu passt der gesellschaftstherapeutische Auftrag der TZI, den Ruth Cohn immer wieder betonte. Sie fand „die Couch zu klein“ und es war ihr ein Anliegen, dass breite Teile der Gesellschaft und nicht nur privilegierte Gruppen davon profitieren können.

Allerdings scheint die TZI die Frage der KBT nach der Ausbildung des vorausgesetzten hohen Vernunftvermögens auf den ersten Blick nicht direkt beantworten zu können, der TZI werden ja eher antiintellektuelle Tendenzen vorgeworfen. Bei gemeinsamer Betrachtung dieser Frage mit der SBT kann allerdings die TZI einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Lernprozessen und -ergebnissen leisten, da sie durch die Stärkung der Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit motivationsunterstützend wirkt.

Die Frage nach dem humanen Gebrauch von Rationalität kann aus Sicht der TZI ähnlich, wie bei der SBT, beantwortet werden. Bei der Ausbildung von Humanität geht es wohl weniger um Rationalität sondern vielmehr um Empathie: dass Schüler:innen sich die Frage stellen, was die *anderen* wollen und brauchen; dass sie ihre Ohren und Augen für das tiefe *Leid anderer* öffnen; dass sie wissen, dass jeder und auch die Erde zählt, und dass es gefährlich für uns ist, wenn wir einander gleichgültig sind; dass sie wissen, dass sie für ihre – notwendigerweise immer bewertende – Entscheidungen und deren Ausmaß an Empathie und Solidarität verantwortlich sind.

Die TZI scheint einen anderen Weg zur Selbsterkenntnis als die reine Rationalität zu bevorzugen. Zur Selbsterkenntnis führen womöglich im Sinne der TZI ganzheitliche Wege, die neben dem Intellekt³⁶ weitere Facetten der psycho-biologischen Einheit des Menschen einbeziehen und sich auch mit Emotionalität, Körper und Handeln beschäftigen.

Im Mittelpunkt der TZI steht die persönliche Entwicklung durch die Steigerung des Bewusstseins über innere und äußere, auch gesellschaftliche Bedingungen, weshalb dieses Konzept besonders gut geeignet sein kann, um unterbewusste Vorgänge zu ermitteln, bewusst zu machen und zu bearbeiten, wie dies von der KBT erwünscht wird. Laut TZI können Heranwachsende das Leiden dann ertragen, wenn sie sich nicht nur die großdimensionierten Probleme unserer Gesellschaft bewusst machen (KBT), sondern auch ihre eigenen Gefühle, die diese Ereignisse in ihnen auslösen (TZI). Die Bewusstmachung dieser Probleme erzeugt mit größter Wahrscheinlichkeit Angst. Angst spielt für Heranwachsende auch in anderen Kontexten eine Rolle: Sie haben nicht nur *Zukunftswünsche*, sondern auch *-ängste* und nehmen ihre Rollen unter dem gespürten Anpassungsdruck teilweise aus *Angst* an. Laut TZI kann man Ängsten produktiv und befreiend begegnen, indem man sie bewusstmacht, erlaubt und akzeptiert: Je mehr mir die eigenen Ängste und Unfreiheit bewusst werden, desto freier wer-

³⁶ Die Humanistische Psychologie, als eine der Grundlagen der TZI, betont auch die Relevanz der Sinnhaftigkeit vor der Objektivität in der Forschung (Hecker, 2009, S. 38).

de ich. Außerdem spielt in TZI-Gruppenprozessen Vertrauen³⁷ eine besonders wichtige Rolle. Vertrauen kann Komplexität reduzieren, es kann Kooperation und Solidarität fördern (Sperber, 2009, S. 178) ferner Offenheit, Intimität und gegenseitiges Sich-Offenbaren erlauben (Klemmer, 2009, S. 203) und damit Halt und Sicherheit geben sowie Entlastung von dem Leiden ermöglichen.

Um Heranwachsende in der Entwicklung ihrer Widerstandskraft zu unterstützen, um Enttäuschungen zu verkraften, scheint die TZI ein passendes Konzept zu sein. Denn sie wird nicht nur als ein anthropologisch-pädagogisches und emanzipierendes, sondern auch als ein *persönlichkeitsstärkendes* Konzept betrachtet. Für die Widerstandskraft ist demnach das Bewusstsein über die eigene Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit entscheidend. Sorgfältige Unterscheidungen, Abwägungen und bewertende Entscheidungen führen laut TZI zu starken, nicht manipulierbaren, widerstandsfähigen Persönlichkeiten.

Solidarisches, autonomes und kreatives Handeln ist eine von der TZI befürwortete Alternative zur Resignation oder Ohnmacht. Damit bietet die TZI Antwortmöglichkeit auf die Frage der KBT, wie (selbst)zerstörerische Rebellion der Heranwachsenden als Reaktion vermieden werden könnte. Denn diese Art von Destruktivität kann als Ausdruck von Hilflosigkeit, von Ohnmacht gedeutet werden. Sehen Jugendliche aber in ihrer (Teil)Macht stehenden Möglichkeiten zur Handlung, die laut TZI selbst bei besonders kleiner Entscheidungsfreiheit möglich ist, findet ihre Kraft anstatt dem destruktiven einen konstruktiven Weg. Die Arbeit mit der TZI soll die Menschen *ermächtigen*, sich in *ihrem Rahmen aktiv* an dem menschlichen Zusammenleben zu beteiligen und sachgerecht an Problemlösungen zu arbeiten.

Betrachtet man die breit gefächerten Erwartungen der KBT an die Bildung³⁸ mit der gleichzeitigen Forderung an Berufsschulen, ihren **Bildungsauftrag endlich wahrzunehmen** und die dafür notwendige (bereits vorhandene aber ungenutzte) Zeit, Ruhe und Distanz zum aktuellen Tun einzuräumen, dann scheint die **TZI das gesuchte Konzept** zu sein. Denn Sinnvermittlung, Begeisterung, Befreiung, Ermutigung zur Gestaltung von Gesellschaft, zur Entwicklung von Utopien sowie Bewusstmachung der eigenen Lebensgeschichte und Rollen sind mit lebendigem Lernen und mit der von TZI angestrebten Bewusstseinsbildung zur Entwicklung von autonomen und verantwortlichen Persönlichkeiten sehr gut vereinbar.

Die Antworten der TZI auf die oben aufgeführten Erwartungen, Fragen und Forderungen der KBT zeigen, dass die TZI ein sehr gut geeignetes Konzept für die kritisch-emanzipatorische Berufsbildung darstellt. Für eine umfassende Darstellung der Methoden des TZI-Konzepts bietet vorliegende Arbeit nicht ausreichend Rahmen, lediglich wird hier auf bereits im Kapi-

³⁷ Vertrauen schließt allerdings Misstrauen nicht aus, siehe mehr zu Wechselwirkungen und Schattenseiten von Struktur – Prozess – Vertrauen bei Sperber (2009).

³⁸ Diese Erwartungen sind u. a. Sinnvermittlung, Begeisterung für Menschheitsgeschichte, Befreiung, Ermutigung zur Gestaltung von Gesellschaft und Entwicklung von Utopien sowie Bewusstmachung der eigenen Lebensgeschichte und der beruflichen Rolle.

tel II vorgestellte Aspekte eingegangen, wie das Vier-Faktoren-Modell, das Chairperson-Postulat und einige Hilfsregeln.

Das Vier-Faktoren-Modell, das Dreieck im Kreis, bietet wie in Abbildung 13 dargestellt, eine einfache Abbildung komplexer Gruppenprozesse und ermöglicht eine übersichtliche didaktische Planung, methodische Analyse und bei Bedarf eine entsprechende Korrektur (Kanitz, Lotz, Menzel, Stollberg & Zitterbarth, 2015, S. 14).



ABBILDUNG 13: DAS VIER-FAKTOREN-MODELL DER TZI (RUTH COHN INSTITUT, 2015b, o. S.)

Dass die Ausrichtung einer kritisch-emanzipatorischen beruflichen Bildung mit dem Vier-Faktoren-Modell sehr gut vereinbar ist, zeigte bereits Abbildung 10 von Schapfel-Kaiser auf S. 35. Dabei soll nicht nur die Entwicklung von Technik und Arbeitsorganisation (Thema), sondern auch die Bedürfnisse der Auszubildenden (Ich), die ökonomisch-politischen Aspekte der Gesellschaft (Wir) und die wenig beachteten globalen Zusammenhänge von Gerechtigkeit und ökologischen Prozessen (Globe) berücksichtigt werden.

Die vier Faktoren können darüber hinaus leicht den Anliegen der KBT zugeordnet und auf die berufsschulische Situation konkretisiert werden (s. Abbildung 14 ergänzt durch Elemente aus Abbildung 18 und 19). Für das *Ich* steht das mündigwerdende, autonome, verantwortliche Subjekt, d.h. die Schüler:innen und auch die Lehrer:innen, für das *Wir* die solidarische Klassengemeinschaft/Gesellschaft, für das *Es* (oder *Thema*) die berufsspezifischen, fachlichen Themen, deren Bearbeitung solidarische, verantwortungsvolle Handlungsvorschläge bieten soll, um die großdimensionierten Probleme im gesellschaftlichen Kontext (Globe) aufrecht begegnen zu können und die Lebensverhältnisse zu gestalten.

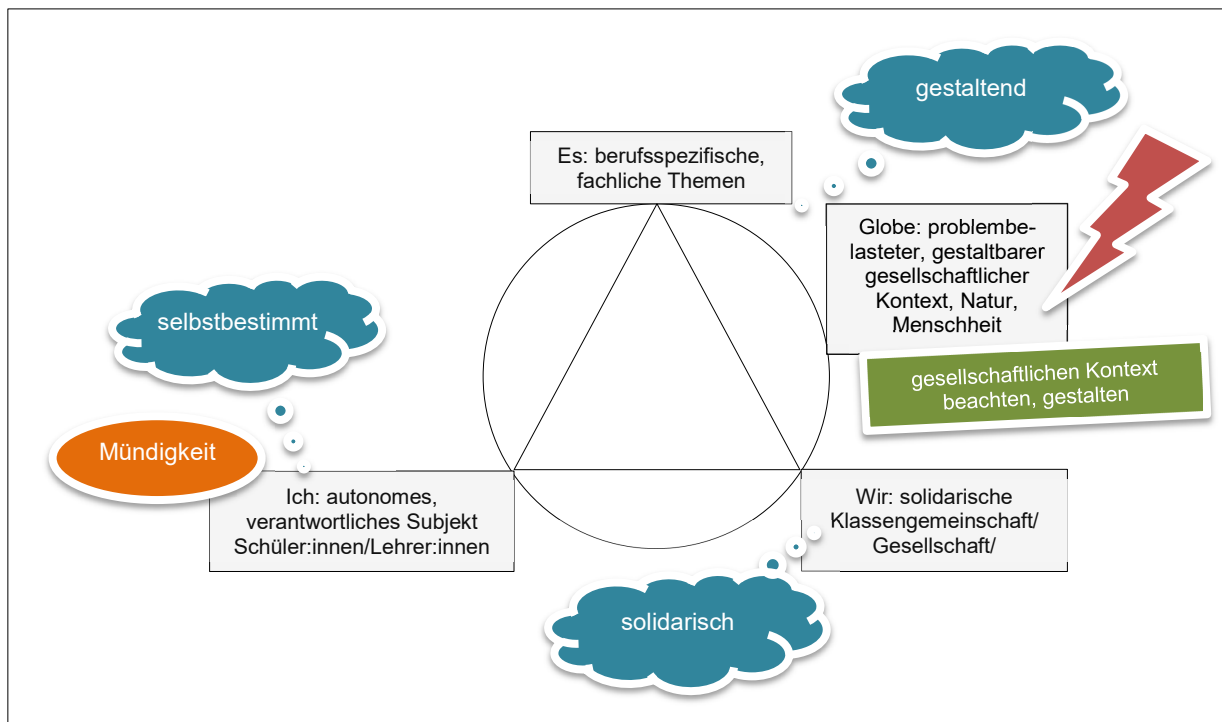


ABBILDUNG 14: DAS VIER-FAKTOREN-MODELL DER TZI BEZOGEN AUF ASPEKTE DER KRITISCHEN BILDUNGSTHEORIE UND DIE BERUFSSCHULISCHE SITUATION, EIGENE ABBILDUNG IN ANLEHNUNG AN SCHAPPEL-KAISER, 2009, S. 335

In den (gestalterischen) Phasen des *Ich*-s in einer TZI-Einheit können den Lernenden in der Selbstreflexion u. a. ihre Gefühle wie Ängste und Wut, ihre Gedanken wie Ziele, Wünsche, Utopien, Rollen, ihre Erfahrungen und ihre Lebensgeschichte bewusst machen. In den Phasen, wo das *Wir* überwiegt, kann offener, empathischer Austausch stattfinden, wo menschliches Leid durch Verständnis gemildert werden kann sowie Empathie und dadurch Humanes entstehen kann. In Phasen des *Themas* wird das Kognitive gefordert, um für die Lernenden machbare, in dem *Globe* funktionierende Problemlösungen kommunikativ zu erarbeiten.

Das Chairperson-Postulat und die konkreten Hilfsregeln beschreiben konkrete, für die Lernenden nachvollziehbare Verhaltens- und Denkweisen:

- „Sei dein eigener Chairman. Nutze jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen, mache dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewusst.“³⁹
- „Benütze deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide dich verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her.“
- „Bestimme, wann du reden oder schweigen willst und was du sagst. Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen.“

³⁹ An dieser Stelle wird nochmal darauf hingewiesen, dass im Kapitel III wegen der einfacheren Vergleichbarkeit und Lesbarkeit die Quellen nicht erneut angegeben werden, da die Gedanken und Zitate aufgrund der strukturiert aufgebauten Vergleichstabellen (s. Anhang) im Kapitel II nachvollziehbar sind. Ausnahmen bilden im Kapitel III neue, im Kapitel II noch nicht erwähnte Gedanken, sie werden mit Quellenangaben versehen.

Am dichtesten bringt laut Meinung der Autorin folgende Hilfsregel den emanzipatorischen Kern der TZI auf den Punkt: **„Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.“** Darin stecken zentrale Elemente der TZI: die Bewusstseinsbildung und die Eigenverantwortung für diese, das ganzheitliche Menschenbild samt Denken, Fühlen, Handeln *und* Kommunizieren sowie die wertenden, selbstverantworteten Entscheidungen⁴⁰ (s. Abbildung 9 auf S. 34).

Damit weisen diese konkreten Aussagen auf die einzigartige Möglichkeit der TZI hin, die erwünschte Selbstverantwortung bereits in der Gruppe, im Hier und Jetzt, unter Leitung einzuüben⁴¹. Um den Prozess der Emanzipation methodisch begründet zu unterstützen ist meines Erachtens genau **diese Chance das schwerstwiegende Argument für den Einsatz von TZI in der beruflichen Bildung: die Einübung der Selbstverantwortung im geschützten Rahmen.**

Die Hilfsregeln können allerdings ohne Verbindung zu den Axiomen sowie ohne kompetente Planung, Anleitung und tiefes TZI-Verständnis der partizipierenden Leitung leicht zu einer mechanischen, herzlosen Technik degradiert werden und das Ziel gänzlich verfehlen⁴² (Keel, 2009, 198). Um diese notwendige Kompetenz der Lehrer:innen zu entwickeln, gibt es mehrere Möglichkeiten: an der Rostocker Universität ansatzweise bereits im Studium, ferner gibt es zahlreiche TZI-Weiterbildungen, wo Lehrer:innen explizit willkommen sind.

Durch erworbene TZI-Kompetenz könnten sich Berufsschullehrkräfte neu profilieren und damit ihre eigene Vision über die berufliche Bildung gestalten. Sie könnten durch TZI den Bildungsauftrag erfüllen, und nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden vorantreiben sondern auch ihre Eigene. Diese brauchen sie dringend, um an der Schule nicht zu „verschleißen“, sondern widerstands- und handlungsfähig zu sein, sowie ihrer *Selbstverantwortung* nachzukommen und für sich, für ihre eigene Bewusstseinsentwicklung zu sorgen.

Der Vergleich zwischen KBT und TZI ergab weitere Resultate. Ähnlich wie die SBT, weist die TZI eine positivere Grundausrichtung als die KBT auf und trieb – in Zeiten der Erschütterung – die Suche nach neuen Werten und Wegen voran. Die TZI fokussiert sich weniger auf das „nicht“, „kein“ und „vermeiden“, sondern sucht mehr nach dem „wofür?“, „was?“ und „wie?“ und appelliert vehement – trotz vorhandener scharfer Gesellschaftskritik – für eine mensch-

⁴⁰ Versucht man die Begriffe *Körpersignale*, *veränderbar*, *human* und *ökologisch* zusätzlich mit in dem Satz unterzubringen, um alle Aspekte (bis auf *geprägt*) aus der Abbildung 9 *Zusammengefasste Aspekte der TZI-Grundlagen* in einem Satz zu erwähnen, dann könnte dies so lauten: „Mach dir immer wieder bewusst, was du spürst, fühlst und denkst und wähle human und ökologisch, was du tust und sagst.“ Dadurch verliert der Satz allerdings an Leichtigkeit und Greifbarkeit.

⁴¹ Die Techniken und Aufgabenstellungen für die Bewusstmachung an dieser Stelle umfassend und detailliert darzustellen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

⁴² Die Hilfsregeln fanden in den Anfängen eine sehr breite Akzeptanz und wurden teilweise fälschlicherweise als TZI interpretiert (Keel, 2009, S. 197). Im Gegensatz dazu haben die Hilfsregeln in der TZI- Gemeinschaft einen geringen Stellenwert (ebd., S. 198). Für diesen Unterschied mag genau die leichte Greifbarkeit, die direkte und verständliche Formulierung der Hilfsregeln sein, weshalb sie sich gut eignen, um den ersten Einstieg in die Berufliche Bildung zu begleiten. Aber die TZI-Kompetenz der Lehrkraft können sie nicht ersetzen.

lich versöhnende Haltung im Kontakt miteinander. Auch der Umgang mit sich selbst ist in der TZI von Selbstachtung und interessierter Zuwendung geprägt („Was möchte und brauche ich?“) anstatt „das Strengste gegen sich zu denken“ (KBT). Auf der anderen Seite kann die KBT durch ihr starkes Bewusstsein für Machtstrukturen und deren massiven Einfluss auf die Individuen die Kritik an der TZI begegnen, Macht, Habitus und die Wirkungen des Globes kaum zu beachten.

Schließlich wird angemerkt, dass sowohl die KBT als auch die TZI in der beruflichen Bildung eine marginale Rolle einnehmen. Dass die TZI allgemein eine hohe Akzeptanz seitens der Pädagog:innen genießt, an anderen Schulformen und in der Schulentwicklung angekommen ist, könnte den Eingang der TZI im Sinne der KBT an Berufsschulen etwas unterstützen.

3.2.3 POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

Der Vergleich der Themenzentrierte Interaktion (TZI) und der Selbstbestimmungstheorie (SBT) brachte auch interessante Ergebnisse, die in Tabelle 8 auf S. 91 zusammengefasst und im Folgenden ausformuliert werden.

Genauso, wie die kritische Bildungstheorie (KBT), kann die TZI die SBT durch den Aspekt der sozialen und ökologischen Verantwortung und Bewusstseinsbildung bereichern und damit den offenen Fragen der SBT konstruktiv begegnen. Die drei Grundbedürfnisse und das einflussreiche soziale Umfeld (SBT) können hervorragend den Faktoren des Vier-Faktoren-Modells (TZI) zugeordnet werden, und durch Aspekte wie das natürliche Umfeld, der Moment der *Verantwortung* und auch die Wirkung des Individuums *auf* das soziale Umfeld ergänzt werden (s. Abbildung 15). Demnach sollen autonome Entscheidungen die ökologischen und sozialen Aspekte mit berücksichtigen und sie kompetent umsetzen. Neben der sozialen und ökologischen Verantwortung ist auch die Selbstverantwortung in der SBT nicht erkennbar, sie wäre allerdings als (ein) Bedürfnis nach Autonomie leicht zuzuordnen.

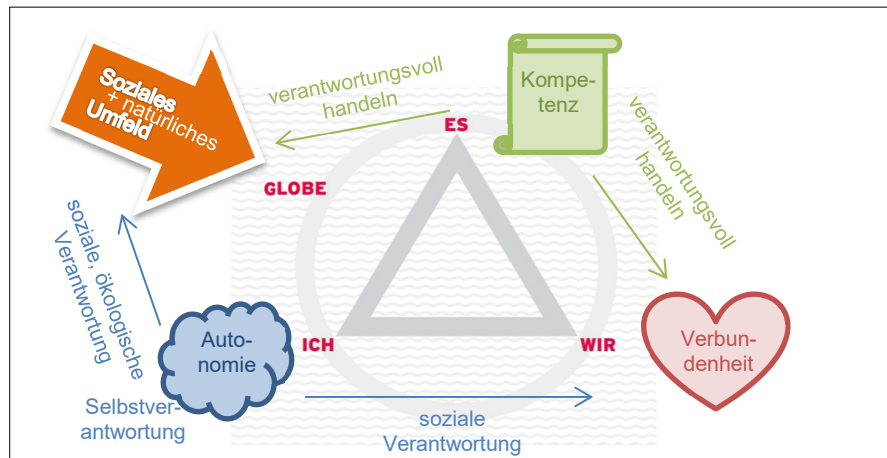


ABBILDUNG 15: BEREICHERTES MODELL DER SBT IM VIER-FAKTOREN-MODELL DER TZI,
EIGENE ABBILDUNG IN ANLEHNUNG AN RUTH COHN INSTITUT, 2015B, O. S.

Die gravierende Bedeutung der Selbstverantwortung in der TZI geht aus den im Abschnitt 2.5 vorgestellten Aspekten hervor. Betrachtet man beide Theorien zusammen, ergibt sich ein differenziertes Bild. Der Moment der Selbstverantwortung im Sinne von wertenden Entscheidungen (TZI) könnte in der SBT an der Schwelle introjizierter und identifizierter Motivation liegen. Sie könnte darin bestehen, dass die introjizierte Motivation (Erhaltung des Selbstbildes „Ich muss das jetzt machen, weil man das so macht, weil jeder zuverlässiger Mitarbeiter das so macht.“) und der dahintersteckende, selber hergestellte Druck systematisch hinterfragt wird („Muss ich das jetzt wirklich machen? Woher kommt der Druck? Welcher Wert steht für mich dahinter?“). Stellt die Person dabei fest, dass der Druck von außen kommt, kann sie eine *wertende Entscheidung* treffen, inwiefern sie diese äußeren Rahmenbedingungen *bewusst* und *selbstverantwortlich* akzeptiert oder versucht (wenn auch nicht sofort), die Rahmenbedingungen mittels in ihrer *Teilmacht* stehenden Möglichkeiten zu verändern. Stellt der Mensch fest, dass der Druck aus ihm selbst kommt, ist er dafür verantwortlich, transparent zu seinen Werten zu stehen, auch wenn die Tätigkeit an sich wenig Reize bietet („Ich habe zwar nicht so viel Lust, das zu machen, aber ich habe mich dazu bewusst entschieden, weil mir *Zuverlässigkeit* wichtig ist.“ anstatt „Ich muss das machen.“). **Demzufolge ist introjizierte Motivation (SBT) ein Zeichen fehlender Selbstverantwortung (TZI).** Den selbstausgeübten Druck der introjizierten Motivation zu hinterfragen und in eigene Werte umzuwandeln bedeutet nicht nur Verantwortungsübernahme, sondern ist auch im Sinne eines freundlichen, zugewandten Umgangs mit sich selbst, auch im Sinne der TZI.

Nach der Betrachtung der introjizierten Motivation stellt sich die Frage, inwiefern externe Motivation (Strafe vermeiden, Belohnung erhalten) und Amotivation (über sich ergehen lassen) auch als Zeichen fehlender Selbstverantwortung gedeutet werden kann. Da auch in diesen Fällen weder eigene Werte, noch selbstverantwortete Entscheidungen erkennbar sind, fehlt auch von diesen motivationalen Zuständen die Selbstverantwortung. Allerdings

fordert externe Motivation („Wenn ich das nicht mache, krieg ich Ärger von der Chefin“) einen höheren Einsatz an – vielleicht schwer leistbaren – Selbstreflexion, da die Werte versteckter sind („Welcher Wert steht für mich hinter dem fehlenden Ärger der Chefin?“), als im Falle introjizierter Motivation.

Betrachtet man, welche Bedürfnisse das soziale Umfeld bei der kontrollierten Orientation (wozu introjizierte und externe Motivation führen) erfüllt, wird deutlich, dass vor allem das Bedürfnis nach Autonomie vernachlässigt wird (s. Abbildung 3 auf S. 21). Einerseits kann dies als die besondere Chance der Individuen gedeutet werden, sich selbstwirksam zu erfahren und die fehlende Autonomieunterstützung aus dem sozialen Umfeld durch eigene, wertende Entscheidungen zu ersetzen und damit das eigene Wohlbefinden positiv zu beeinflussen. Andererseits wird es wahrscheinlich genau diesen Personen besonders schwerfallen, autonome, selbstverantwortete Entscheidungen zu treffen, da sie keine bis wenig Autonomieerfahrungen machen konnten, ohne damit gleich die soziale Verbundenheit zu riskieren. Im Falle der Amotivation, der unpersönlichen Orientation, erfuhren die Personen aus dem sozialen Umfeld keine bis kaum Unterstützung bezüglich Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit (s. Abbildung 3 auf S. 21). Zu erwarten, dass die Selbstbefreiung durch autonome Entscheidungen trotz fehlender sozialer Unterstützung aus eigenen Kräften gelingt, erscheint unverhältnismäßig und würde das Scheitern in der modernisierten Gesellschaft entpolitisieren und individualisieren (s. Fußnote 26 auf S. 33).

Diese Überlegungen deuten darauf hin, dass die Selbstverantwortung und die Verantwortung des Umfelds gemeinsam und behutsam betrachtet werden sollten, um weder die Eigenverantwortung des Menschen zu leugnen, noch die Verantwortung des (engeren und breiteren gesellschaftlichen) Umfelds auf die individuelle Ebene zu verschieben. So wird es auch aus diesem Aspekt deutlich, wie wichtig es ist, die Verantwortung sowohl für sich selbst (Ich – TZI) als auch für andere, als Teil von sozialen Umfeldern (Wir, Globe – TZI) wahrzunehmen.

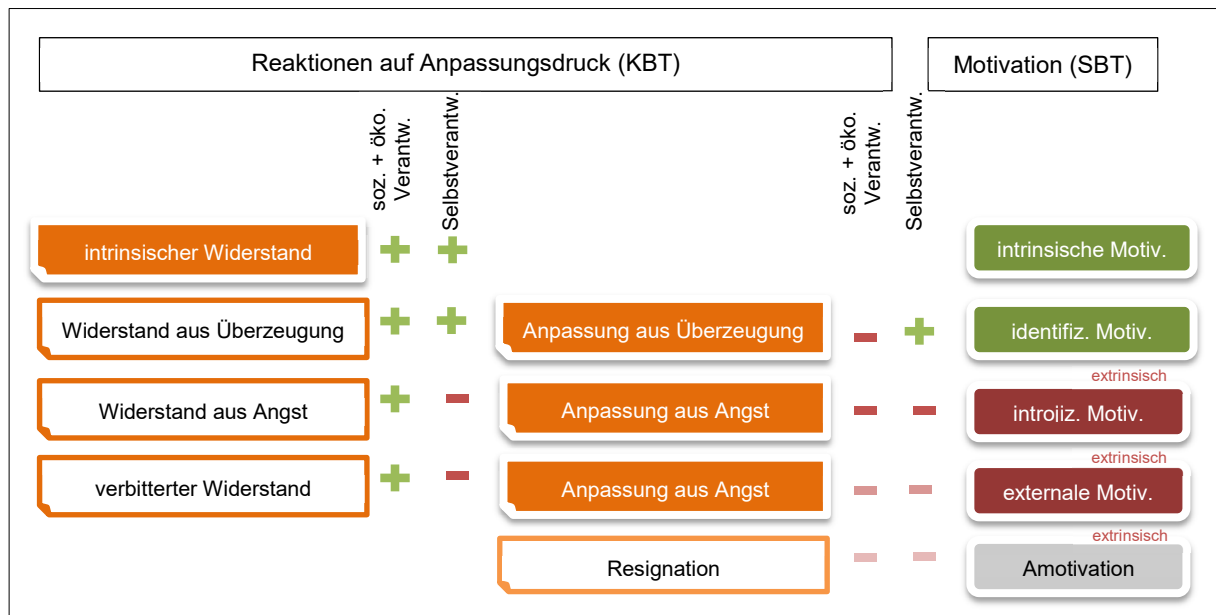


ABBILDUNG 16: REAKTIONEN AUF DEN ANPASSUNGSDRUCK SAMT MOTIVATION UND SOZIALER/ÖKOLOGISCHER SOWIE SELBSTVERANTWORTUNG, EIGENE DARSTELLUNG

Ergänzt man Abbildung 12 auf S. 45 mit dem Aspekt der Selbstverantwortung, ergibt sich Abbildung 16. Daraus lässt sich ableiten, dass der *intrinsische Widerstand* nicht nur, wie bereits oben erwähnt, der beste Weg für eine demokratische, soziale, nachhaltige Gesellschaft und das meiste Glück im Sinne der SBT für das Individuum darstellt, sondern auch selbstverantwortet ist. Es ist den Personen klar, dass sie etwas tun, weil sie genau diese Tätigkeit ausführen wollen. Im extrinsisch motivierten, aber selbstbestimmt erlebten *Widerstand aus Überzeugung* wird sowohl das Sozial-Ökologische als auch das Selbst geachtet und für sie die Verantwortung übernommen. Energetisierend wirkt dabei weniger die Tätigkeit an sich, sondern vielmehr die selbstgesetzten idealistischen Ziele. Werden die Werte in das Selbst allerdings wenig integriert, werden der *Widerstand aus Angst* und der *verbitterte Widerstand* trotz übernommener Verantwortung für das Soziale und die Natur nicht zum Wohlbefinden, sondern zum rigiden Funktionieren bzw. zu mangelnder Vitalität führen.

Bei der *Anpassung aus Überzeugung* sind die eigenen (zwar aus dem Umfeld übernommenen) Werte bewusst und weisen auf die Selbstverantwortung hin. Die Verantwortung für die soziale und natürliche Umwelt wird in keiner Form der Anpassung bzw. bei der Resignation übernommen. Die mangelnde Verantwortungsübernahme wird bei der *Anpassung aus Angst* und der *Resignation* aber als weniger negativ gewertet (gemilderte Farben in Abbildung 16), da hier die Unterstützung des sozialen Umfelds nicht entsprechend vorhanden ist.

Um der positiven Ausrichtung der SBT und der TZI nachzukommen, könnte der *intrinsische Widerstand* etwas konstruktiver, wie z. B. als das *spielerische dafür-Kämpfen* oder um die TZI mehr einzubeziehen als das *lebendige dafür-Kämpfen* ausgedrückt werden. Dieses *le-*

bendige dafür-Kämpfen kennzeichnet eine innere Einstellung, die weder gestellt gutgelaunt noch aufgebraust-bitter ist. Sie ermöglicht vielmehr, die zur Verfügung stehenden Kräfte für die vom Herzen vertretenen Werte in wertschätzendem Kontakt mit anderen aufrichtig, freudig, neugierig-entdeckend und kreativ einzusetzen.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die gemeinsame Betrachtung von der KBT (Reaktionen auf Anpassungsdruck), SBT (Motivation) und TZI (Selbstverantwortung) die Kritik an der TZI bzgl. theoretischer Unschärfe⁴³ entschärfen kann und einen begründeten, differenzierten Blick erlaubt sowie Synergien ermöglicht. Wie auch die KBT, kann die SBT der kritisierten Schwachstelle der TZI, die Wirkungen der Umwelt zu wenig zu beachten, durch die Betonung des sozialen Umfeldes (wie bereits aufgeführt) konstruktiv begegnen.

Empirische Studien der SBT bescheinigen ein negativeres Bild über die Motivation der Lernenden in Berufsschulen als in Betrieben, zusätzlich werten sie Noten als „Schüsse in den Ofen“. Um die Motivationslage zu verbessern und eine kompetenzunterstützende Bewertungskultur zu installieren würde sich Ruth Cohns Lebendiges Lernen, das Konzept der TZI als eine neue Profilierungsmöglichkeit der Berufsschulen besonders gut eignen. Auch die Verbesserungsvorschläge einer empirischen Studie im Sinne von SBT (Gebhardt, Martínez Zaugg & Metzger, 2014, S. 14) nach mehr Unterstützung der sozialen Verbundenheit sind mit der TZI hervorragend vereinbar (gruppendedynamische Veranstaltungen; Zugehörigkeit zwischen Lernenden und Lehrenden; Wertschätzung, Anerkennung und Interesse zeigen) (s. Abbildung 6 auf S. 24). Abschließend könnte die Verbindung der SBT mit der TZI die Stellung der in der beruflichen Bildung marginalen TZI durch die akzeptierte SBT etwas stärken.

3.3 GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE

Nach der Vorstellung der fruchtbaren Unterschiede werden in diesem Abschnitt Unterschiede herauskristallisiert, die mögliche Grenzen der Vereinbarkeit aufzeigen.

Die kritische Bildungstheorie (KBT) unterscheidet sich bezüglich des Zwangs stark von der Themenzentrierten Interaktion (TZI). TZI setzt Freiwilligkeit der Teilnehmenden voraus, welche an der gesellschaftlichen Institution Schule in vielen Fällen nur begrenzt vorhanden ist. Die KBT legitimiert sogar Zwang in der Erziehung bis zur „zweiten Geburt“ mit der Begründung, dass die allein zu schwachen Subjekte sonst nicht zu ihrer Mündigkeit gelangen können. Damit stellt sich die ethische Frage, ob TZI, die viel Raum für Intimes bietet, in dem Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht nur eine weitere Machtverschie-

⁴³ Dass die von der TZI vorgeschlagene Unterteilung menschlicher Beweggründe in *sollen* (Ethos und Moral), *möchten* (der eigene Wunsch), *müssen* (die Realität) und *wollen* (das Ergebnis der Abwägung von *sollen*, *möchten* und *müssen*) keine klare theoretische Zuordnungen darstellen, zeigt besonders plastisch das nach den Erklärungen unmittelbar aufgeführte Beispiel, wo eine Kategorie nicht wie erklärt benutzt wurde: „Was möchte und brauche ich (Ich-Aspekt), was wollen und brauchen die anderen (Wir-Aspekt), was erfordert die Aufgabe (Es-Aspekt) und was erfordert, ermöglicht oder verhindert der Globe?“

bung begünstigt und die Abhängigkeit der Schüler:innen stärkt⁴⁴. Die Machtfrage spiegelt sich auch darin wieder, inwiefern das System Schule und die Lehrkräfte bereit sind, die Mündigkeit der Schüler:innen weiterhin konsequent zu unterstützen, wenn sie Widerstand gegen schulische Interessen zeigen. Setzen Lehrkräfte an dieser Stelle ihre Macht ein, um mit dem Widerstand klarzukommen, wird die Authentizität und Aufrichtigkeit ihrer Intention bzgl. der Mündigkeit fragwürdig⁴⁵.

Dass die Vertreter:innen der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie bereit sind, von der Übermacht der Ratio, des Kognitiven abzurücken und zu akzeptieren, dass der Weg zur Humanität und zur Selbsterkenntnis weniger über Rationalität sondern vielmehr über Empathie, Gefühle und Körper geht, zeigt z. B. die Bereitschaft Kaisers, die TZI für die Bewusstseinsbildung der Lernenden einzusetzen. Die übliche Übermacht der Orientierung am Thema an Berufsschulen (Schapfel, 1997, S. 11) lässt allerdings viel Widerstand (sowohl seitens der Lehrenden als auch der Lernenden) gegen die TZI vermuten. Widerstand seitens der Lehrenden ist außerdem wegen der zusätzlichen Erwartung, weitere Fortbildungen zu besuchen und weitere Kompetenzen anzueignen, zu rechnen. Die Frage, wieviel TZI-Kompetenz notwendig ist, um TZI-Einheiten selbstsicher leiten zu können und dabei die Lernenden tatsächlich zu ermächtigen anstatt sie zu entmachten, bleibt offen.

Die These der SBT, dass die Autonomie in allen Lebensphasen wichtig ist, steht auch im Widerspruch mit dem Erziehungsanspruch resp. Zwang der KBT. Auch das Bedürfnis der sozialen Verbundenheit über die ganze Lebensspanne stellt die irritierenden, provokativen Bildungsbemühungen der Pädagogik infrage. Außerdem geht die Verortung der Verantwortung bei der SBT und KBT weit auseinander. Bei der SBT scheint die Verantwortung für das Wohlbefinden massiv an dem fördernden oder hemmenden sozialen Umfeld zu liegen, die KBT betont hingegen (zwar zeitweise ergänzt durch die Provokation der Pädagogik) die Selbstverantwortung, sogar auch für die eigene Mündigkeit. Auch die TZI sieht hauptsächlich

⁴⁴ An einer der Autorin bekannten Schule wurden Selbsterfahrungsübungen seitens der Schulleitung offiziell verboten, nachdem Quereinsteiger:innen aus dem Sozialbereich an dieser Schule einen Lehrauftrag für soziale Berufe annahmen und ihre einwöchige Kennenlernfahrt am Jahresanfang dazu nutzten, tief in die Probleme der sozial empfänglichen, sehr sensiblen, verletzlichen Schüler:innen in Form von einer Art Selbsterfahrungsgruppe einzusteigen. Dass diese neuen Lehrkräfte nicht über die sich selbst zugetrauten Kompetenzen verfügten, zeigte die Notwendigkeit, manche Schüler:innen wegen ihrem psychischen Zustand ins Krankenhaus liefern zu müssen. Die „Lehrkräfte“ konnten offensichtlich nicht entsprechend auffangen, was ihnen da begegnete, sie konnten die Schüler:innen aus der Tiefe nicht wieder rausholen und den Kurs Richtung konstruktives Handeln lenken. Des Weiteren hatten die Schüler:innen im Verlauf des Jahres den Eindruck, den besagten Lehrkräften nicht widersprechen zu dürfen, da diese ihre innersten Probleme und Schwachstellen kannten und sie jederzeit gegen sie verwenden könnten.

⁴⁵ Schapfel verwies in Rahmen eines betrieblichen Modellversuchs mit TZI darauf, dass „die Entwicklung der individuellen Potenziale unter der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verantwortung“ (1997, S. 16) mit den privatwirtschaftlichen Interessen des Betriebs kollidiert und der TZI Grenzen setzt. Die von der TZI vorausgesetzte Freiwilligkeit und Authentizität werden massiv von der vorhandenen finanziell-existenziellen Konkurrenzsituation und von der Angst vor Restriktionen beeinflusst (ebd.). Schulen sind zwar keine privatwirtschaftlichen Systeme, sie sollten tatsächliche *Bildungseinrichtungen* sein, verfügen dennoch automatisch über Machtstrukturen und Eigeninteressen, da sie sich selber organisieren. Zusätzlich werden sie von der Gesellschaft systematisch mit Macht, mit Möglichkeiten der Chancenverteilung ausgestattet (Kaiser, 2019, S. 2).

den Menschen selbst für sich und sein Gewissen verantwortlich, es wird nur wenig auf die Grenzen der Freiheit eingegangen und selbst dabei betont, dass diese erweiterbar sind.

Die kritische Frage, ob sozial und ökologisch verantwortliche, im Widerstand gegen das System kämpfende Menschen (KBT) sich gleichzeitig wohl fühlen, glücklich und zufrieden (SBT) sein können, wurde bereits ausführlich diskutiert. Dabei wurde festgestellt, dass dies unter gewissen Bedingungen der Fall sein kann. Werden diese nicht erfüllt, kann die Person im Widerstand nicht das erwünschte Wohlbefinden im Sinne der SBT erreichen.

Nach der Schilderung der Vereinbarkeitsgrenzen der drei Theorien werden im nächsten Abschnitt die Ergebnisse des Theorievergleichs zusammengefasst.

3.4 ZWISCHENFAZIT THEORIEVERGLEICH

In der vorliegenden Arbeit wurden die kritische Bildungstheorie, die Selbstbestimmungstheorie und die Themenzentrierte Interaktion miteinander verglichen. Das Ziel dieses Theorievergleichs war die Bereicherung, die Weiterentwicklung der kritischen Bildungstheorie durch die Selbstbestimmungstheorie und die Themenzentrierte Interaktion, um Antworten auf Fragen nach der Psychologie und Methodik der Emanzipation zu finden. Dabei handelte es sich um einen expliziten Vergleich, da die Vorgehensweise transparent gemacht wurde.

Um die Ergebnisse des Theorievergleichs prägnant darzustellen, fasst Abbildung 21 auf S. 95 die Inhalte der vorangegangenen Abschnitte stichpunktartig bzw. in knappen Sätzen zusammen und stellt den Vergleich in Form eines Hauses dar. Dabei bilden die Gemeinsamkeiten die Grundlagen (Kästen in grün), die bereichernden Unterschiede sind eine Art Fenster, die eine weitere Sicht ermöglichen (Kästen in blau), während das Ziel, dem der Vergleich unterstellt war, durch das Dach symbolisiert wird. Die Grenzen der Vereinbarkeit sind durch die Risse in dem Boden unter dem Haus dargestellt.

Die Gemeinsamkeiten der Theorien aus dem Abschnitt 3.1 beziehen sich auf Aspekte wie das Subjekt als Mittelpunkt, die Persönlichkeitsentwicklung, starke, gesunde Persönlichkeiten als Ziel, die Möglichkeit und Chancen der Veränderung, die hohe Bedeutung menschlicher Gemeinschaft, die einflussreiche Rolle der Pädagog:innen bzw. Leiter:innen sowie die Wertschätzung konkreter Handlungsfähigkeiten.

Die kritische Bildungstheorie und die Themenzentrierte Interaktion teilen weitere Aspekte, wie die starke Motivation, „Ausschwitz“ zu vermeiden und zwar über ein starkes Bewusstsein für die eigene Verantwortung, die Gesellschaft human zu gestalten (deren Zustand sie stets scharf kritisieren) und die Natur zu respektieren. Sie rücken beide von einem Gottesbild ab, der die Verantwortung für die Taten der Menschen übernimmt, anstatt dessen wollen beide Theorien eine Neuorientierung bieten. Dabei sind Pädagog:innen bzw. Leiter:innen bzgl. Mündigkeit und Selbstleitung Vorbilder und bearbeiten Themen mit den Schüler:innen als *Sachen der Menschen*. Beide Theorien sehen diesen Prozess als einen Kampf an und warnen vor Resignation.

Der Vergleich zwischen Themenzentrierter Interaktion und Selbstbestimmungstheorie ergab weitere Gemeinsamkeiten: Beide Theorien beinhalten die These, dass unsere Möglichkeiten von unserem Umfeld beeinflusst werden. Das Bedürfnis nach Autonomie spielt selbst bei besonders kleinem Entscheidungsspielraum eine wichtige Rolle. Dabei wird Autonomie und Kompetenz nicht als Allmacht sondern vielmehr als Teilmacht verstanden und das Soziale berücksichtigt. Beide Theorien lehnen die rein kognitive Form des Lernens ab und legen Wert auf die wertschätzende, anerkennende Haltung der Lehrer:innen bzw. Leiter:innen.

Dass die kritische Bildungstheorie und die Selbstbestimmungstheorie keine weiteren Gemeinsamkeiten aufzeigen, weist auf die verbindende, vermittelnde Stellung der Themenzentrierten Interaktion hin.

Die Selbstbestimmungstheorie konnte die erhoffte Bereicherung für psychologische Aspekte des Emanzipationsprozesses bringen, wie aus dem Abschnitt 3.2.1 hervorgeht. So wies die SBT darauf hin, dass die kognitiven Fähigkeiten durch Motivationsförderung (Förderung von Kompetenz, Autonomie und soziale Verbundenheit) entwickelt werden können und der humane Gebrauch von Rationalität womöglich durch Intensivierung der sozialen Verbundenheit gefördert werden kann. Des Weiteren werden Selbsterkenntnis und Bewusstseinsbildung durch die Ermöglichung von achtsamer⁴⁶ Beschäftigung mit sich selbst unterstützt und die Widerstandskraft der Heranwachsenden durch die Förderung der autonomen Orientation und dadurch des Wohlbefindens gestärkt. (Selbst)zerstörerische Rebellion kann womöglich durch Kompetenzförderung, durch die Erarbeitung von Handlungsalternativen mit optimalem Herausforderungsniveau vermieden werden.

Die KBT zeigt drei Möglichkeiten der Heranwachsenden auf, auf den Anpassungsdruck der einseitig an wirtschaftlichen Interessen orientierten Gesellschaft zu reagieren: die Anpassung aus Überzeugung, die Anpassung aus Angst und den Widerstand. Laut SBT steckt hinter der Anpassung aus Überzeugung identifizierte Motivation, die ein hohes, wenn auch nicht das höchste Niveau von Wohlbefinden erlaubt und sich im Rahmen des pädagogisch erwünschten Bereichs von Selbstbestimmung befindet. Dies weist darauf hin, dass die von der KBT kritisierte Option der Anpassung aus Überzeugung laut SBT viele psychologische Vorteile, vor allem für risikoscheue, etwas unsicherere Heranwachsende bietet. Will man dieser Option in der Pädagogik effektiv begegnen, ist es unabdingbar, für diese Vorteile Verständnis aufzubringen und entsprechende, ermutigende, motivierende Alternativen zu bieten.

Die Anpassung aus Angst ist im Sinne der SBT external motiviert oder gar amotiviert, sie führt zu rigidem Funktionieren bzw. zu Funktionsstörungen. Sie wird also sowohl von der KBT als auch von der SBT als unerwünscht gewertet. Die von der KBT präferierte, selbstbestimmte Option des Widerstands bietet allerdings nicht automatisch das höchste Niveau an Wohlbefinden. Der Widerstand führt dann zur höchstmöglichen psychischen Gesundheit und Performanz, wenn die Personen in der Lage sind, spontane, freudige Tätigkeiten auszuführen, die sie optimal fordern sowie Gemeinschaften zu finden, in denen sie sich sozial verbunden fühlen. Die Herausforderung besteht darin, im Bewusstsein der großdimensionierten gesellschaftlichen Probleme selber glücklich zu sein und entlang von humanen und ökologischen Werten „gegen den Strom zu schwimmen“. Die gelungene Reaktion auf den Anpassungsdruck, in der man umfassend verantwortungsvoll und gleichzeitig glücklich ist, könnte

⁴⁶ Achtsamkeit steht hier für offenes Bewusstsein und interessierte Aufmerksamkeit für all das, was in und um einen geschieht.

auch *intrinsischer Widerstand* genannt werden. Neben den genannten Reaktionen auf den Anpassungsdruck (KBT) wurden im Licht der motivationalen Zustände (SBT) weitere mögliche Reaktionen identifiziert und beschrieben: der identifizierte, der introjizierte und der verbittere Widerstand sowie die Resignation.

Aus der Zusammenführung der SBT und der KBT konnte der Hinweis abgeleitet werden, den Themen Vermittlung und Aneignung in der KBT mehr Anerkennung einzuräumen (da die Inhalte der KBT dieser unbedingt bedürfen) sowie positiver und lösungsorientierter zu denken, um die erwünschten Veränderungen herbeiführen zu können. Die Fragen der KBT richteten sich zwar auf Belange der Heranwachsenden, die SBT rückte die psychische Verfassung der Lehrer:innen als relevante Subjekte des Emanzipationsprozesses mehr ins Licht. Ihre kontrollierte Motivation und Erschöpfung könnte durch die Befriedigung ihrer eigenen Grundbedürfnisse in autonome Orientation münden und die verstärkte Beachtung der Bedürfnisse der Schüler:innen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit ein neues Profil den Berufsschulen verleihen. Neben der Bereicherung der KBT konnte auch die SBT gewinnbringend ergänzt werden, da die KBT mögliche Antworten auf die offenen Fragen der SBT nach dem kollektiven Glück und der Erhaltung der Natur lieferte.

Theoretische Grundlagen und ausgewählte methodische Ansätze der Themenzentrierten Interaktion wurden untersucht und im Abschnitt 3.2.2 mit der kritischen Bildungstheorie in Verbindung gesetzt. Dabei wurde die Themenzentrierte Interaktion als ein sehr gut geeignetes Konzept für die Förderung des Emanzipationsprozesses herauskristallisiert.

Die TZI konnte den Fragen der KBT konstruktiv begegnen. Zur Beantwortung der Frage nach der „Vernunftsbildung“ wurde die SBT zur Hilfe geholt. Demnach können Lernprozesse durch die motivationsfördernde Wirkung der TZI unterstützt werden. Das Humane kann (ähnlich, wie bei der SBT⁴⁷) durch Empathie und Offenheit gefördert werden sowie die Selbsterkenntnis durch zusätzliche Beschäftigung mit Emotionen und Körper. Für das Bewusstwerden sind vertrauensvolle Gruppenprozesse hilfreich, wo Ängste zugelassen werden können und sich dadurch der Freiheitsgrad erhöhen kann. Durch die Bewusstseinsförderung von Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit wirkt die TZI *persönlichkeitsstärkend*, und kann die von der KBT erwünschte Widerstandskraft fördern, damit Heranwachsende Leid und Enttäuschung besser ertragen können. (Selbst)zerstörerische Rebellion kann womöglich (wie auch bei der SBT) durch die Aufzeichnung von solidarischen, autonomen, kreativen Handlungsmöglichkeiten und durch die Bewusstmachung der eigenen Teilmacht vermieden werden.

⁴⁷ Die ähnlichen Ergebnisse der Vergleiche von den bereichernden Unterschieden werden in der Abbildung mit einer Linie verbunden. Sie signalisieren dadurch einen erhöhten Zusammenhang zwischen den Theorien.

Die gesellschaftstherapeutische Ausrichtung der TZI ergänzt passend das von der KBT ausgemalte Bild der „kranken“ Welt. Das Vier-Faktoren-Modell konnte gut auf die berufliche Bildung übertragen werden, wie Kaiser, Vertreter der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildung dies bereits tat. Das Chairperson-Postulat erwies sich als besonders emanzipativ durch die Betonung der Selbstverantwortung, ausgewählte Hilfsregeln machten die innere Ausrichtung der TZI nach Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit besonders verständlich und greifbar, weshalb sie sich womöglich gut für den Einstieg in die berufliche Bildung eignen. Die Möglichkeit, die von der KBT erwünschte Selbstverantwortung im Rahmen der TZI unter behutsamer Leitung einzuüben, ist m. E. das stärkste Argument für die Emanzipationsförderung durch TZI in der beruflichen Bildung.

Wie auch die SBT, ist die TZI positiver ausgerichtet⁴⁸, als die KBT, sie betont neben der scharfen Gesellschaftskritik zusätzlich die Bedeutung der Versöhnung. Auch die TZI bietet eine Möglichkeit zur Neuorientierung, Neuprofilierung der Berufsschulen durch die Persönlichkeitsentwicklung, welche sehr gut zur Forderung der KBT passt, den Bildungsauftrag an Berufsschulen endlich wahrzunehmen. Genauso weist die TZI, wie die SBT, auf die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrer:innen hin, ergänzt durch den Aspekt, dass diese Kompetenzentwicklung (und gleichzeitige Selbstfürsorge) in ihrer eigenen *Verantwortung* steht. Schließlich konnte auch die TZI, wie die SBT, mithilfe der KBT konstruktiv durch das intensive Bewusstsein für Machtstrukturen ergänzt werden.

Die gemeinsame Betrachtung der Selbstbestimmungstheorie und der Themenzentrierten Interaktion im Abschnitt 3.2.3 ergab weitere Synergieeffekte. Das Vier-Faktorenmodell der TZI ließ sich gut mit den drei Grundbedürfnissen und dem sozialen Umfeld aus der SBT vereinbaren. Des Weiteren betont die SBT – als Gegengewicht zur Selbstverantwortung in KBT und TZI – die einflussreiche Wirkung des sozialen Umfelds. Ein besonderer Beitrag der SBT stellen die klaren, empirisch belegten theoretischen Grundlagen bezüglich der Motivation dar. Gleichzeitig wird die SBT neben der sozialen und ökologischen Verantwortung durch die Selbstverantwortung bereichert, aufgrund dessen die introjizierte Motivation als fehlende Selbstverantwortung identifiziert werden konnte. Die mangelnde Selbstverantwortungsübernahme bei externaler Motivation und Amotivation wurde weniger negativ gewertet, da in diesen Fällen das soziale Umfeld ihren Beitrag nicht zur Befriedigung der Bedürfnisse der Individuen leistet. Der *intrinsische Widerstand* bzw. das *lebendige dafür-Kämpfen* erwies sich weiterhin, nachdem der Aspekt der Selbstverantwortung hinzugefügt wurde, als die beste Option für Gesellschaft und Individuum. Die Verbesserungsvorschläge empirischer Studien auf der Basis der SBT, die auf die Verbesserung der berufsschulischen motivationalen Lage abzielten, erwiesen sich als mit der TZI sehr gut vereinbar.

⁴⁸ Deshalb wird das grüne Kasten, welches die Gemeinsamkeiten zwischen SBT und TZI aufzeigt, der Stichpunkt „positiv“ zusätzlich hinzugefügt.

Dass die Verbindung dieser Theorien ihre Akzeptanz erhöht und dadurch ihren Eingang in die Berufsbildung erleichtert, dürfte eher schwach ausfallen. Die Popularität der TZI allgemein unter Pädagog:innen und die Anerkennung der SBT in der Berufsbildungsforschung könnte womöglich (aber nicht zwingend) positive Auswirkungen auf die Akzeptanz der in der beruflichen Bildung sonst unpopulären KBT und wenig bekannten TZI haben.

Dass diese drei Theorien nicht nur Gemeinsamkeiten aufweisen und gewinnbringend in Verbindung gebracht werden können, sondern es auch Grenzen für ihre Vereinbarkeit gibt, wurde im Abschnitt 3.3 vorgestellt. Die Grenzen der Vereinbarkeit wurden als Risse im Boden unter dem Haus in Abbildung 21 dargestellt und stehen z. B. für die Spannung zwischen Zwang (KBT) und Freiwilligkeit, Authentizität (TZI) und Autonomie (SBT). Die Rolle der Intimität (TZI) in schulischen, auch von Eigeninteressen gekennzeichneten Machtverhältnissen (KBT) wird auch hinterfragt. Die Verortung der Verantwortung – auf der Ebene einzelner Individuen (KBT, TZI) oder des sozialen Umfeldes (SBT) – geht in den Theorien weit auseinander. Auch das Verständnis über die Rolle der Rationalität im Lernprozess unterscheidet sich stark. Da der intrinsische Widerstand herausfordernde Bedingungen stellt, bleibt die Frage, ob verantwortungsvolle Kämpfende auch glücklich sein können, als eine Spannung zwischen den Theorien und wird auch als eine Grenze der Vereinbarkeit gekennzeichnet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Theorievergleich die erwünschte Bereicherung der kritischen Bildungstheorie durch die Selbstbestimmungstheorie und die themenzentrierte Interaktion erzielte. Denn sowohl für psychologische als auch für methodische Aspekte des Emanzipationsprozesses konnten Erkenntnisse gewonnen werden. Die Theorien zeigten zahlreiche Gemeinsamkeiten auf, die ihre Vereinbarkeit unterstrichen, ihre Unterschiede konnten aus vielen Perspektiven gewinnbringend zusammengeführt werden. Die Grenzen der Vereinbarkeit wiesen auf die Notwendigkeit eines behutsamen, wachsam und differenzierten Umgangs bezüglich der positiven Ergebnisse hin, die sich aus der Zusammenführung der Theorien ergaben.

Symbolisch für den herauskristallisierten *intrinsischen Widerstand*, für das *lebendige dafür-Kämpfen*, für den verantwortungsvollen und glücklichen Weg, wurde das Logo des Rostocker Instituts für Berufspädagogik, das sich entschlossen der kritischen Bildungstheorie verschreibt (Kaiser, 2017, 2019), ergänzt. Aus dem Wahlspruch der Aufklärung (Kant, 1784) „Sapere aude!“ – eine Grundlage der Berufsbildung (Kaiser & Ketschau, 2019, S. 6) – wurde der Spruch „Sentire, sapere, formare aude!“. Dieser fasst die zentralen Aspekte der kritischen Bildungstheorie, der Selbstbestimmungstheorie und der themenzentrierten Interaktion zusammen. „Aude⁴⁹“: wage es, habe Mut (KBT) aber habe auch richtig Lust darauf (SBT), „sentire“ zu spüren, zu fühlen, deine Körpersignale und Gefühle wahrzunehmen (TZI), „sape-

⁴⁹ Für die Übersetzungen wurde das Online-Wörterbuch PONS (2019) zur Hilfe geholt.

re“ mündig (KBT) und verantwortlich (TZI) zu denken und „formare“, die Welt zu gestalten (KBT, TZI)!



ABBILDUNG 17: ERGÄNZTES LOGO DES IBP, EIGENE DARSTELLUNG ANGELEHNT AN IBP, 2019, S. 1

IV. ZUSAMMENFASSUNG, LIMITATIONEN UND AUSBLICK

In der vorliegenden Arbeit wurden allgemeine und berufsbildungsbezogene Aspekte der kritischen Bildungstheorie, der Selbstbestimmungstheorie und der Themenzentrierten Interaktion vorgestellt und verglichen. Das Ziel war dabei, Antworten auf folgende Fragen zu finden: Wie kann der Prozess der Emanzipation aus psychologischer Sicht sinnvoll unterstützt werden? Wie kann der Prozess der Emanzipation methodisch entsprechend unterstützt werden?

Um diese Fragen fundiert beantworten zu können, wurden Aspekte der kritischen Bildungstheorie dargestellt, welche die dringende Notwendigkeit der Persönlichkeitsentwicklung in der beruflichen Bildung begründen. Aspekte der erwünschten Mündigkeit (Verantwortung für sich selbst, für andere und für die Natur), wie auch die Rolle der Pädagog:innen in Erziehung und Bildung sowie ihr notwendigerweise kämpferisches Selbstbild wurden näher erläutert. Anschließende Ausführungen legten die deutliche Kritik der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie offen, wie wenig Berufsschulen (als wesentlicher Teil der *Bildungssystems*) ihrem Bildungsauftrag (welcher auch näher spezifiziert wurde) zurzeit nachkommen.

Die klaren theoretischen Strukturen der Selbstbestimmungstheorie bezüglich menschlichen Wohlbefindens, Grundbedürfnisse, Motivation und ihre Zusammenhänge wurden näher erläutert. Entsprechende empirische Befunde wiesen deutlich auf die Notwendigkeit hin, die Motivationslage an Berufsschulen durch Autonomie- und Kompetenzförderung sowie durch Unterstützung der sozialen Verbundenheit zu verbessern.

Die Untersuchung der theoretischen, emanzipatorischen Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion ergab, dass es sich um ein Konzept handelt, das als kritisch-versöhnender Humanismus durch persönlich-authentischen Kontakt gekennzeichnet werden kann. Dabei wächst die Autonomie und die Selbstverantwortung der Einzelnen auf der Basis vom – durch die Umwelt geprägten aber erweiterbaren – Bewusstsein, welches Bewusstsein Körpersignale, Gefühle, Gedanken erfasst und humane, wertende Entscheidungen bezüglich Sprechen und Handeln erlaubt sowie gleichzeitig die Interdependenz von anderen und der Umwelt sensibel-mitverantwortlich berücksichtigt. Kaisers Arbeiten machten klar, dass das Konzept der TZI, das lebendige Lernen auf die berufliche Bildung gut übertragbar ist und dabei eine richtungsweisende Rolle für die humane Gestaltung der Berufsbildung übernimmt.

Der Vergleich der Theorien, ihre gemeinsame Betrachtung ergab eine breite Basis an Gemeinsamkeiten, die die Vereinbarkeit der Theorien unterstrich und deren Auswahl legitimierte. Zahlreiche Unterschiede konnten identifiziert werden, die als Ergänzung, Erklärung oder Korrektur die kritische Bildungstheorie bereichern konnten. Weitere Unterschiede, welche die Grenzen der Vereinbarkeit aufzeigten, weisen auf die Notwendigkeit eines behutsamen, wachsam und differenzierten Umgangs mit den positiven Ergebnissen dieses Vergleichs hin.

Wider Erwarten konnten sowohl die Selbstbestimmungstheorie als auch die Themenzentrierte Interaktion sowohl psychologische als auch methodische Ansatzpunkte für den Prozess der Emanzipation in der beruflichen Bildung liefern. Der Prozess der Emanzipation kann aus psychologischer Sicht durch Berücksichtigung der Grundbedürfnisse sinnvoll unterstützt werden. Durch Autonomie- und Kompetenzunterstützung sowie durch Förderung der sozialen Verbundenheit haben die Lehrer:innen, als signifikante Erwachsene des sozialen Umfelds einen erheblichen Einfluss auf die Motivation und das Wohlbefinden der Schüler:innen. Da die TZI sowohl die Autonomie (Ich), als auch die Kompetenz (Thema, Globe) und die soziale Verbundenheit (Wir) fördert, wirkt sie auf die Motivation der Lernenden und unterstützt damit den Emanzipationsprozess.

Dass durch TZI der Prozess der Emanzipation methodisch entsprechend unterstützt werden kann, konnte mehrfach herausgearbeitet werden. Als schwerstwiegendes Argument für die TZI ist die einzigartige Chance, die von der kritischen Bildungstheorie erwünschte Mündigkeit in geschütztem Rahmen der TZI einzuüben: die Verantwortung für sich selbst (Ich), für andere (Wir, Globe) und die Umwelt (Globe) zu übernehmen, Handlungsideen zu entwickeln und dadurch die Gesellschaft zu gestalten (Thema, Globe). Die TZI bietet die ganzheitliche Möglichkeit, reale Gefahren aus der Welt wahrzunehmen, aber auch, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden, das Leid durch authentische Begegnungen zu teilen, sich zu entlasten, (Selbst)Empathie zu üben, um anschließend machbare Lösungen entwickeln zu können und handlungsfähig zu werden. Zusätzlich wurden im Kontext der Selbstbestimmungstheorie einige, auf empirischen Ergebnissen beruhende methodische Hinweise genannt.

Dass der Emanzipationsprozess an Berufsschulen nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrer:innen massiv betrifft, wurde in allen drei Theorien deutlich. TZI-Fortbildungen wären für sie damit keine Veranstaltungen von rein schulbezogener Kompetenzerweiterung, sondern eine besondere (und dringend notwendige) Chance für die selbstverantwortete Persönlichkeitsentwicklung. Denn nur emanzipierte, verantwortungsvolle und glückliche Lehrer:innen, die selber den *intrinsischen Widerstand*, das *lebendige dafür-Kämpfen* als Reaktion auf den Anpassungsdruck unserer Gesellschaft wählen, können diese bei Heranwachsenden authentisch fördern. Diese – sowohl für die Gesellschaft als auch für das Individuum optimale – Einstellung, das *lebendige dafür-Kämpfen* ermöglicht, die zur Verfügung stehenden Kräfte für die vom Herzen vertretenen Werte in wertschätzenden Kontakt mit anderen freudig, neugierig-entdeckend und kreativ einzusetzen. Diese Einstellung beinhaltet nicht nur die soziale, ökologische Verantwortung, sondern auch die unerlässliche Selbstverantwortung für das eigene Wohlbefinden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Einsatz von TZI an Berufsschulen – unterstützt durch die Berücksichtigung der Grundbedürfnisse – die Emanzipation aller Beteiligten vorantreiben kann.

Um die Hauptaussagen, die Argumentation und die Relevanz vorliegender Arbeit zu verdeutlichen, wird unter dem Motto „Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Lehrjahre sind Menschenjahre.“ ein konflikthafter, imaginärer Dialog zwischen angehenden Berufsschullehrkräften in Alltagssprache im Anhang 16 auf S. 96 dargestellt.

Zu den Limitationen dieser Arbeit zählen u. a. der begrenzte Raum und die eingeschränkte Anzahl der Quellen je Themenbereich und deren entsprechend oberflächlichere Behandlung. Aktuelle Ergebnisse von qualitativen Forschungen in der beruflichen Bildung aufgrund der Selbstbestimmungstheorie hätten diese Arbeit sicherlich maßgeblich bereichert, wie z. B. die Zwischenberichte des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ von Eckardt, Lemken, Ratschinski, Struck, del Estal & Sommer (2015) und Sommer, Ratschinski, Struck & Eckardt (2016). Auch die subjektive Auswahl der Inhalte innerhalb eines Themas ist als eine Limitation der Forschungsmethode zu erwähnen. Bei der Vorstellung der TZI wäre es womöglich sinnvoll gewesen, neben den theoretischen Grundlagen die Vorstellung der Methodik (wie das Störungspostulat, die partizipierende Leitung, das Vierfaktoren-Modell, die dynamische Balance und das Leiten mit Thema und Struktur) breiter auszubauen, um die konkreten Methoden in den Vergleich mehr einzubringen, um weitere Erkenntnisse zur Methodik der Emanzipation entdecken zu können. Zu hinterfragen wäre des Weiteren, inwiefern zu einer eher dauerhaft angelegten Reaktion auf den Anpassungsdruck (wie Widerstand oder Anpassung) kurzfristige motivationale Zustände (wie intrinsisch oder introjiziert) theoretisch begründet zugeordnet werden können und ob das dauerhafte *interessierte Handeln* – eine weiterentwickelte Kategorie der motivationalen Zustände (Krapp & Prenzel, 1992, o. S. zit. nach Harteis et al., 2004, S. 131) – nicht für den Vergleich besser geeignet gewesen wäre. Des Weiteren wurden die Ergebnisse dieses Theorievergleichs womöglich dadurch beeinflusst, dass der Erstgutachter vorliegender Arbeit die Verbindung der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie mit der Themenzentrierten Interaktion in Lehre und Forschung ausdrücklich unterstützt.

Weiterführend könnte dieser Theorievergleich mit Aspekten sozialwissenschaftlicher Theorien ergänzt werden, um der Rolle der Gesellschaft fundierter und differenzierter Rechnung zu tragen. Außerdem würden Aspekte von weiteren Glückstheorien die Verbindung der (Selbst)Verantwortung mit psychischen Mechanismen womöglich erleichtern, wie z. B. Seligmans vierte Säule des Wohlbefindens, der Sinn, „Meaning“. Dabei handelt es sich darum, sinnvolle Ziele um ihrer selbst willen zu verfolgen und unsere Kräfte in den Dienst von etwas Größerem als wir selbst zu stellen (2015, S. 34).

Es wäre auch interessant zu untersuchen, inwiefern die Gewaltfreie Kommunikation den Emanzipationsprozess in der beruflichen Bildung effektiv unterstützen kann. In diesem Konzept spielt nämlich die Verantwortungsübernahme für die eigenen Gefühle und Werte eine

zentrale Rolle. Vermutlich könnte die Gewaltfreie Kommunikation zur Ermächtigung der Subjekte massiv beitragen, indem sie eine sprachlich klare, leicht nachvollziehbare Struktur anbietet, Empathie und Selbstempathie zu formulieren, die eigenen wertenden Entscheidungen für sich und für andere transparent zu machen, sie mit Gefühlen und Handlungen konsequent und authentisch zu verbinden sowie machbare Lösungen auf der Handlungsebene miteinander kommunikativ auszuhandeln, zu gestalten⁵⁰.

Um die theoretischen Überlegungen vorliegender Arbeit zu überprüfen, wäre es sicherlich auch sinnvoll, ein emanzipationsförderndes Modellprojekt im Sinne der kritischen Bildungstheorie und der Themenzentrierten Interaktion durchzuführen, wissenschaftlich zu begleiten und daraus weitere Erkenntnisse über den Emanzipationsprozess in der beruflichen Bildung zu gewinnen.

⁵⁰ Für anschauliche Grundlagen s. Rosenbergs *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten* (2009), für konsequente, kleinschrittige Übungen s. Hollers *Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen* (2012).

V. ANHANG

5.1 ANHANG 1 ASPEKTE HEYDORNS KRITISCHER BILDUNGSTHEORIE

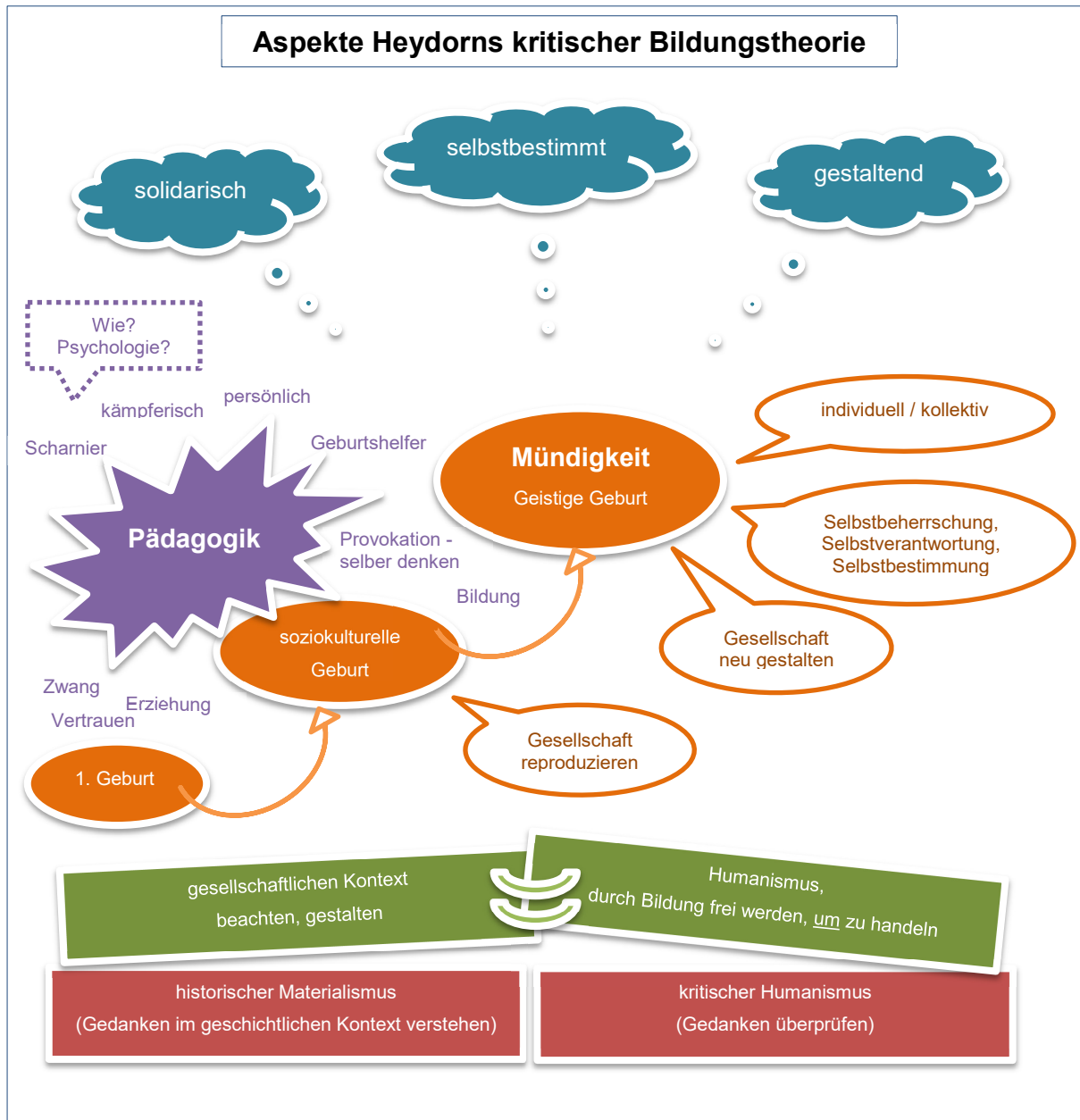


ABBILDUNG 18: ASPEKTE HEYDORNS KRITISCHER BILDUNGSTHEORIE, EIGENE DARSTELLUNG

5.2 ANHANG 2 ASPEKTE KRITISCH-EMANZIPATORISCHER BERUFSBILDUNGSTHEORIE

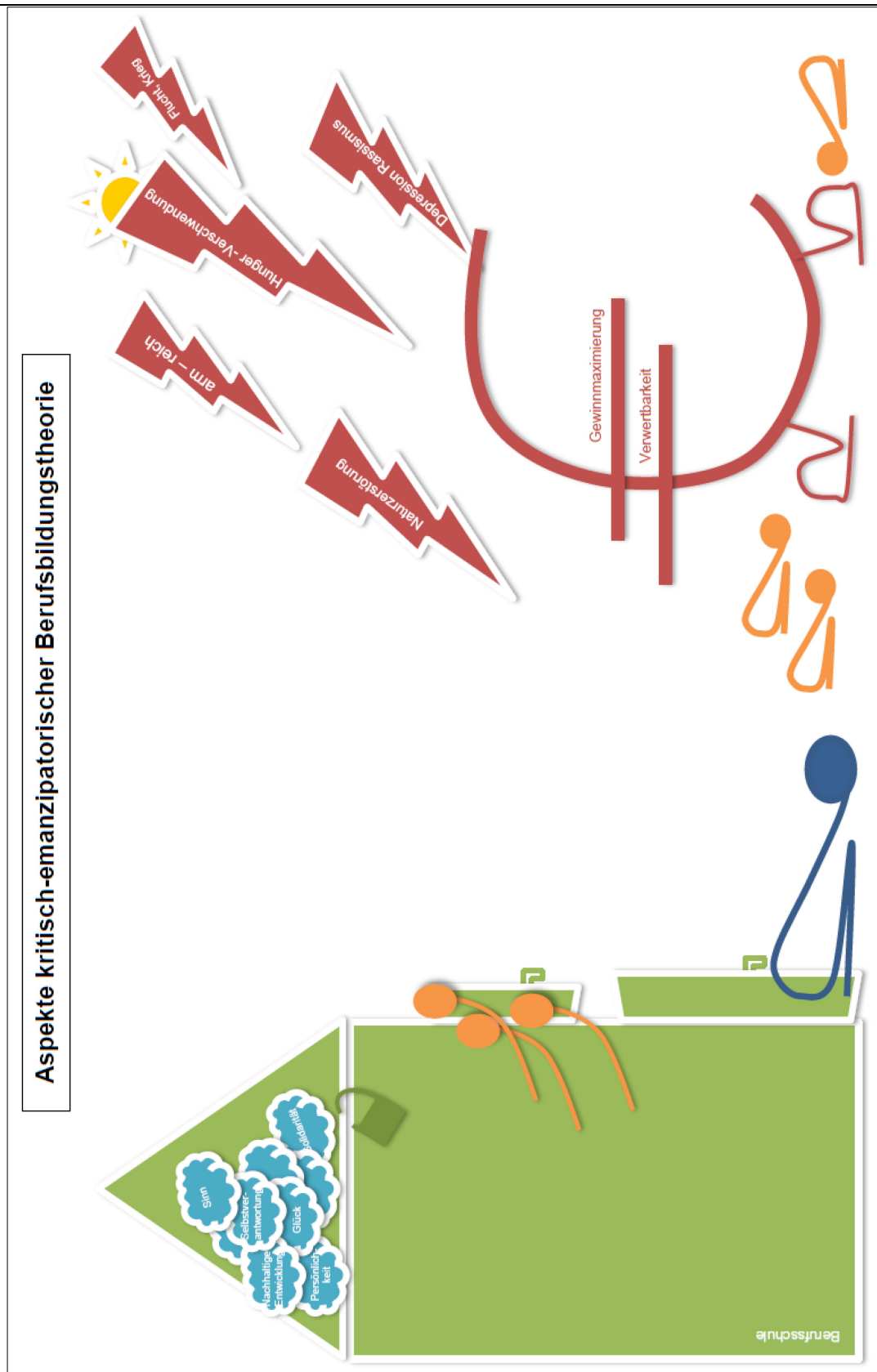


ABBILDUNG 19: ASPEKTE KRITISCH-EMANZIPATORISCHER BERUFSBILDUNGSTHEORIE, EIGENE DARSTELLUNG

5.3 ANHANG 3 IDEALBILD KRITISCH-EMANZIPATORISCHER BERUFSBILDUNGSTHEORIE

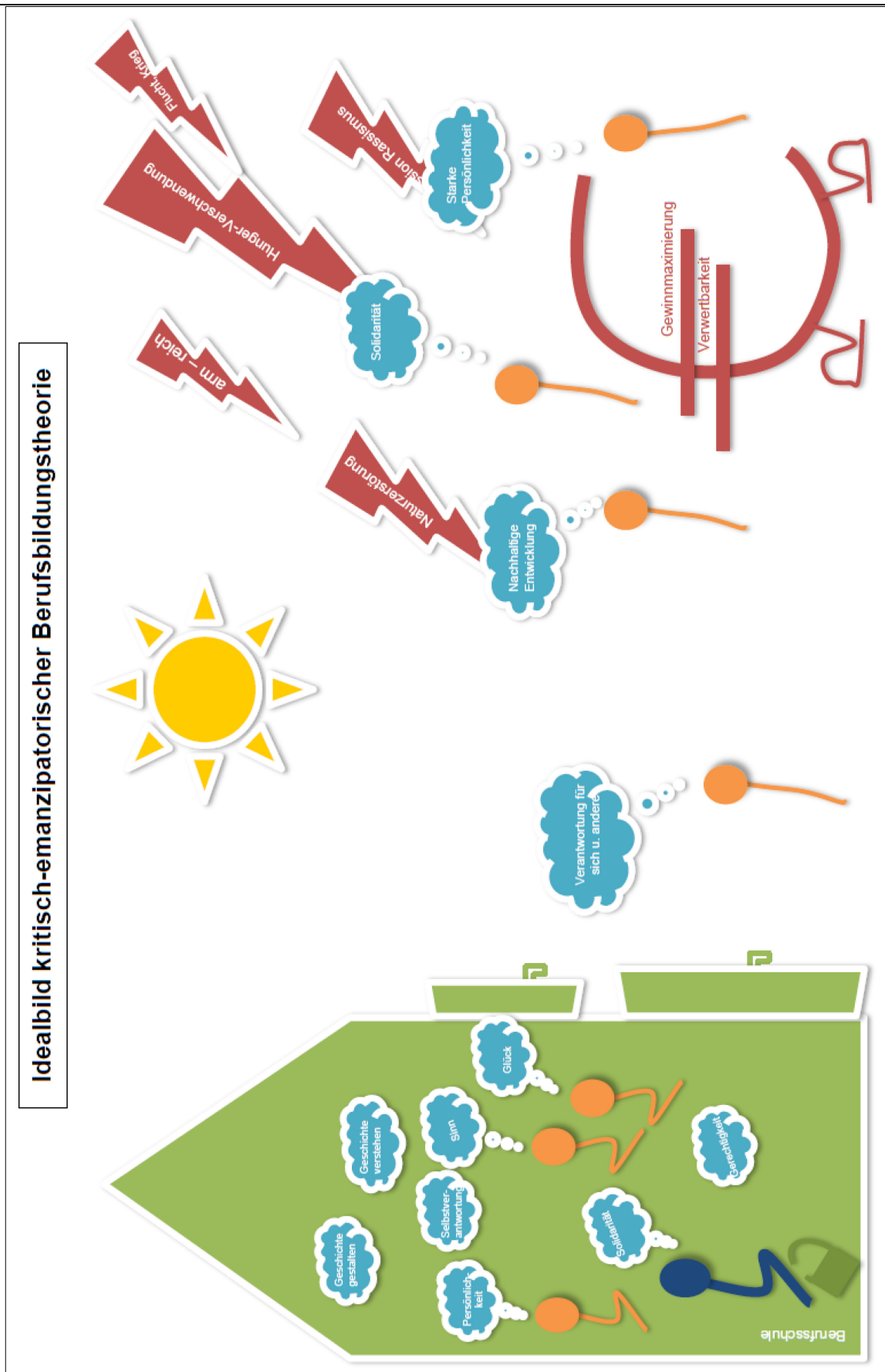


ABBILDUNG 20: IDEALBILD KRITISCH-EMANZIPATORISCHER BERUFSBILDUNGSTHEORIE, EIGENE DARSTELLUNG

5.4 ANHANG 4 AUSGEWÄHLTE ASPEKTE DER TZI IM VERGLEICH

TABELLE 1: AUSGEWÄHLTE ASPEKTE DER TZI IM VERGLEICH

	1. Axiom (existentiell- anthropolo- gisch)	2. Axiom (ethisch- sozial)	3. Axiom (politisch- pragmatisch)	Chairperson Postulat	Vier- Faktoren- Modell	ausgewähl- te Hilfsregeln
1.	<u>Autonomie</u> , Selbstständigkeit			Sei dein <u>eigener</u> Chairman.		Sei dein <u>eigener</u> Chairman.
2.	<u>Selbstverant- wortung</u>	<u>Ich</u> bin <u>wichtig</u> .		Sei dir deiner <u>inne- ren Gegebenheiten</u> bewusst.	Was <u>möchte</u> und brau- che <u>ich</u> ? (ICH)	<u>Bestimme</u> , wann du reden oder schweigen willst und was du sagst.
3.	Einfluss auch bei kleiner <u>Ent- scheidungsfrei- heit</u>	wertende <u>Ent- scheidungen</u>	Bewusstsein der Interde- pendenz als Grundlage freier <u>Ent- scheidung</u> und humaner Ver- antwortung	Nimm jede Situation als Angebot für deine <u>Entscheidun- gen</u> . <u>Entscheide</u> <u>dich</u> verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her. Sollen, möchten, müssen, <u>wollen</u> bewusst machen. <u>Teilmacht!</u>		<u>Bestimme...</u> <u>Wähle...</u>
4.	mehr Freiheit durch wachsen- des <u>Bewusst- sein</u>		<u>Bewusstsein</u> der Interde- pendenz als Grundlage freier Ent- scheidung und humaner Ver- antwortung	Mache dir deine innere und äußere Wirklichkeit <u>be- wusst</u> .		Mache dir <u>bewusst</u> , was du denkst und fühlst.
5.	<u>Interdependenz</u>	<u>Du</u> bist <u>wichtig</u> .	Bewusstsein der <u>Interde- pendenz</u> als Grundlage freier Ent- scheidung und <u>humaner Ver- antwortung</u>	Sei dir die Gege- benheiten <u>deiner</u> <u>Umwelt</u> bewusst.	Was wollen und brau- chen die <u>anderen</u> ? (WIR)	
6.	<u>Leid anderer</u> wahrnehmen	<u>Leid anderer</u> ist wichtig				
7.	Mensch als <u>psycho- biologische</u> Einheit			Benütze deine <u>Sin- ne, Gefühle, ge- danklichen</u> Fähigkei- ten.		Beobachte <u>Körpersig- nale</u> bei dir und bei anderen. Mache dir bewusst, was du <u>denkst</u> und <u>fühlst</u> .
8.	Mensch als Teil des <u>Universums</u>	<u>Universum</u> ist wichtig			Was erfordert, ermög- licht oder verhindert der <u>Glo- be</u> ?	
9.		Respekt vor dem <u>Leben</u>				

	1. Axiom (existentiell- anthropolo- gisch)	2. Axiom (ethisch- sozial)	3. Axiom (politisch- pragmatisch)	Chairperson Postulat	Vier- Faktoren- Modell	ausgewähl- te Hilfsregeln
10.		Respekt vor Wachstum				
11.		Verantwortung vor und für das Gewissen - Bildung	Grenzen sind erweiterbar			
12.		Wissen, Fähig- keiten sind auch wichtig			Was erfordert die Auf- gabe? (ES)	
13.			innere und äußere Gren- zen der Frei- heit			
14.			Verpflichtung (?) zu politi- schem (?) Handeln (?)		Was erfordert, ermög- licht oder verhindert der Glo- be?	Wähle, was du sagst und tust.
15.			stetiges Rin- gen um das Humane			

5.5 ANHANG 5 LISTE WESENTLICHER ASPEKTE DER DREI THEORIEN

TABELLE 2: LISTE WESENTLICHER ASPEKTE DER DREI THEORIEN

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion
1.	Heydorn	Deci & Ryan	von Cohn entwickelt, vor dem Nazi-Regime knapp entkom- mene (und dafür sehr dankba- re) Deutsch-Jüdin:
2.	Kern: „emanzipative Subjektwer- dung“	natürliche Tendenz, sich mit sei- nen Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und initia- tiv einzubringen, um sich verbun- den zu fühlen	Frage, was helfen könnte, zu verhindern, „dass Menschen andere Menschen in ihrer Existenz bedrohen und/oder auslöschen
3.	Lebensverhältnisse bewusst zu gestalten, anstatt die Umstände passiv hinzunehmen und zu erlei- den	drei angeborene, handlungslei- tende menschliche Bedürfnisse	drei Axiomen: • existentiell- anthropologische, • ethisch-soziale • politisch-pragmatische
4.	Drang zu einem gewußten Ver- hältnis	Bedürfnis nach Autonomie (das Streben nach Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit)	1. Axiom: Autonomie, Interde- pendenz, psycho-biologische Einheit, Teil des Universums
5.	Auschwitz nicht noch einmal	Kompetenz (das Streben nach Selbstwirksamkeit)	Neuere neurowissenschaftli- che Erkenntnisse bestätigen Bild Cohns über die psycho- biologische Einheit
6.	nicht wie die manipulierten Mas- sen überall auf brausende Worte und Führerrufe reagieren	nach sozialer Verbundenheit (das Streben nach Einbettung in eine soziale Gemeinschaft, die das Überleben ermöglicht)	Bewusstsein über die eigene Angst und Unfreiheit erlaubt mehr Freiheit,
7.	Pädagogik – Kraft der Selbstbe- freiung	diese drei Bedürfnisse über das ganze Leben hinweg	Ängste nicht verdrängen, zu- lassen, Konsequenzen ziehen
8.	Gesellschaftskritik	in individualistisch als auch in kollektivistisch geprägten Kulturen	Der Mensch ist für sein Leben – ob er das will oder nicht –

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion
			verantwortlich
9.	historischer Materialismus: gesellschaftliche Verhältnisse kennen (Ökonomie, Produktion, Technik, Macht)	bedeutungsvoll für die persönliche Integrität, für den persönlichen Wachstum und für das Glücklich-Sein	kein allwissender Gott bestimmt den Weg/ übernimmt die Verantwortung für Handeln und Konsequenzen
10.	lernen durch „kritische Aufhebung“, kein Anknüpfen, keine Zerstörung	empirische Studien belegten	Hohe Selbstwirksamkeit und ein stabiles Selbstkonzept sind zentrale Eigenschaften eines selbstverantwortlichen Menschen
11.	Geschichte der Bildung	Tradition der Positiven Psychologie	Steigerung „des Bewusstseins über innere und äußere, auch gesellschaftliche Bedingungen der persönlichen Entwicklung
12.	nach Mittelalter: nicht Gott ist verantwortlich, sondern der Mensch gestaltet	eudämonischen Glückforschung	Für diese persönliche Entfaltung ist jeder Mensch selbst verantwortlich
13.	Bildung durch Antike, um zu handeln	Persönlichkeit eines Menschen in Bewegung, die es zu entwickeln gilt	bei besonders kleiner Entscheidungsfreiheit möglich ist, Einfluss zu nehmen
14.	Bildung: politische Funktion: Unabhängigkeit	eigene Sicht auf menschliche Motivation	lädt ein, Ohren und Augen für das tiefe Leid anderer zu öffnen
15.	Bildung wirtschaftliche Funktion: Vermittlung von Qualifikation	organismisch: fundamentale Tendenz des Menschen zur andauernden Integration der eigenen Entwicklung in sein Selbst	anstatt zu resignieren oder sich der Ohnmacht zu ergeben, solidarisch, autonom und kreativ zu handeln
16.	Bildung kulturelle Funktion: Orientierung und Sicherheit durch Normen und Werte nach der Erschütterung	dialektisch: permanente Interaktion mit der sozialen Umwelt	nur das Ich, das seiner Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit bewusst ist, kann unmenschlichen gruppendynamischen Prozessen und Machtstrukturen entgegenwirken
17.	Bildung spaltet sich von der Gesellschaftsgestaltung ab, Kritik Heydorns	Zentrum: das Selbst, Entwicklungsprozess	Ehrfurcht gehört allem Lebendigen und seinem Wachstum.
18.	Humanismus: jeder Mensch sollte sich entfalten können	Selbst steuert Verhalten durch Intention	bewertende Entscheidungen (Empathie und Solidarität als tragende Motiv)
19.	Humanismus: jeder sollte die Gesellschaft mitgestalten können	motiviert: Ziel verfolgen, bereit für geeignete Mittel	Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist weltbedrohend
20.	Gesellschaft ist gestaltbar	durch gesetzte Handlungsziele angeborenen Bedürfnisse befriedigen	Ich zähle, mein Leid zählt
21.	Vision: menschenwürdigen Gesellschaft, wo die Menschen selbstbestimmt und solidarisch miteinander ihre Lebensverhältnisse gestalten	nicht Gesamtstärke der Motivation ausschlaggebend	du zählst, dein Leid zählt
22.	selbstbestimmt	intrinsische und extrinsische Motivation	Wenn du dich nicht um mein Leid scherst und mir dein Kummer gleichgültig ist, werden wir beide von Hunger, Krankheit und Massenmord ausgelöscht werden
23.	solidarisch	Intrinsisch: neugier- und interessenbasierte, spontane, freudvolle Tätigkeiten, Aufrechterhaltung keine von der Handlung trennbare Anstöße, optimales Anforderungsniveau	Die Erde zählt. Das Universum zählt
24.	Lebensverhältnisse gestalten	Extrinsisch: durch Druck in Gang gesetzt, nicht spontan, instrumentelle Funktion: durchgeführt, um	wir sind <i>vor</i> und <i>für</i> unser Gewissen verantwortlich

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion
		ein von der Handlung trennbares Ziel zu erreichen, nicht wegen Freude an der Handlung	
25.	Gesellschaftsbild eher negativ (widersprüchlich, irrational, kapitalistisch, gewinnorientiert, grundlegend unmündig)	die Einführung extrinsischer Motivatoren in den Handlungsablauf einer intrinsisch motivierten Tätigkeit das Gefühl der Selbstbestimmung unterminiert - teilweise	Auseinandersetzung mit den Traditionen (wie Antike, Christentum und Humanismus) ist wichtig
26.	Im Sozialisationsprozess behindert die Gesellschaft das Individuum in der Mündigkeit	selbstständigkeitsfördernd erlebte Reaktionen schwächen die intrinsische Motivation nicht	Fähigkeiten und Wissen sind wichtig
27.	individuelle Mündigkeit: Selbstverantwortung, Selbstbeherrschung	kontrollierende oder als Druck erlebte Reaktionen untergraben die intrinsische Motivation	innere und äußere Grenzen unserer Freiheit
28.	kollektive Mündigkeit: Natur verantwortungsvoll nutzen, nicht zerstören	identifizierte Motivation: Tätigkeit an sich wenig Anreiz, dennoch erfüllt das Ergebnis ein selbst gestecktes Ziel und wird als selbstbestimmt erlebt	Erweiterungspotenzial der Grenzen
29.	Pädagog:innen Hauptrolle im Mündigwerden	autonome Orientation, kontrollierte Orientation, unpersönliche Orientation	Verpflichtung zum politischen Handeln?
30.	soziokulturelle Geburt – Erziehung, Anpassung, Zwang (mit Ziel der Befreiung)	externalen Motivation: Belohnung erhalten/Strafe vermeiden	TZI: ein anthropologisch-pädagogisches, emanzipierendes und persönlichkeitsstärkendes Konzept → politisches Handeln wenn gewollt
31.	geistige Geburt durch Bildung: selber kritisch denken	introjizierter Motivation: Druck von innen, um Selbstachtung aufrechtzuerhalten, Werte, die nur teilweise in das Selbst integriert sind	Cohn: politisches Handeln = alles – schwierig; gesellschaftstherapeutischer Auftrag der TZI nicht gesellschaftspolitisch
32.	Lehrende sollten selber mündig sein	Amotivation: ohne Tätigkeitsanreiz oder Intention, das Geschehen über sich ergehen	Die Arbeit mit TZI soll die Menschen ermächtigen, sich in ihrem Rahmen aktiv an der Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen“
33.	Lehrende: persönlich	Integration: Veränderung der Motivation	stetiges Ringen „um die humane Gestaltung der Gesellschaft im jeweiligen Umfeld der Einzelnen“
34.	Lehrende: kämpferisches pädagogisches Selbstverständnis: gegen die Herabwürdigung der Heranwachsenden zum zukünftigen Humankapital	Soziale Umweltfaktoren: drei Grundbedürfnisse befriedigen: erleichtern Integration extrinsischer Motivation, wenn keine Befriedigung: Hemmung der Prozesse	Postulat der Chairperson: Autonomie, Selbstverantwortung. Sei dein eigener Chairman. jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen, mache dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewusst. Benütze deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide dich verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her
35.	Lehrkräfte verschleißen in Schule, Spiegelung der Zerrissenheit der Gesellschaft	Autonomieunterstützung, Anteilnahme von signifikanten Erwachsenen wichtig	Chairperson: viele Facetten ausbalanciert wahrnehmen, anschließend verantwortete Entscheidung treffen
36.	Schülerinnen und Schüler im Klima der gegenseitigen Achtung an Themen als <i>Sachen der Menschen</i> herangeführt	Zustandekommen von Orientation begründet in der Umwelt	wichtig, sollen (Ethos und Moral), möchten (der eigene Wunsch), müssen (die Realität) und wollen (das Ergebnis der Abwägung von sollen, möchten und müssen) auseinanderzuhalten

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion
37.	aufgrund des Respekts für alle das Strengste gegen sich zu denken	3 Bedürfnisse befriedigt: autonome Orientation psychische Gesundheit und effektives Verhalten-ergebnisse	sorgfältige Unterscheidungen, Abwägungen und Entscheidungen zu starken Persönlichkeiten führen, die nicht manipulierbar sind und dem Sog der Masse widerstehen können
38.	Nietzsches Tradition in der Kälte des Universums besonders hinfällig und einsam	kontrollierte Orientation (SV etwa, K etwa, Autonomie nein) rigides Funktionieren, verringertes Wohlbefinden	Vier-Faktoren-Modell, vier Faktoren beeinflussen Prozesse und Interaktionen in Gruppen gleichwertig, Für die einzelnen Personen steht das Ich , für das Miteinander in der Gruppe das Wir , für die zu bewältigende Aufgabe, das gemeinsame Anliegen der Gruppe das Es oder auch das Thema und unter dem Globe werden die Rahmenbedingungen der Gruppe gekennzeichnet, müssen nicht in jeder Arbeitseinheit mit gleichen Zeit- und Kräfteanteilen vorkommen
39.	Frage: Wie kann das hohe Vernunftvermögen ausgebildet werden? Wie kann der humane Gebrauch von Rationalität herausgebildet werden?	unpersönliche Orientation (keine Bedürfnisse befriedigt): Funktionsstörungen und mangelnde Vitalität	Was möchte und brauche ich (Ich-Aspekt), was wollen und brauchen die anderen (Wir-Aspekt), was erfordert die Aufgabe (Es-Aspekt) und was erfordert, ermöglicht oder verhindert der Globe?
40.	Frage: Wie kann Rationalität zur Selbsterkenntnis führen?	eudämonische langfristige Lebensziele (z.B. Zugehörigkeit, Generativität oder persönliche Entwicklung) führen zu mehr Gesundheit, besserer Performanz und Glücklich-Sein	Losgelöst von den humanistischen Werten: Chairperson-Postulat als Freibrief zum Egoismus Allmacht und Ohnmacht einzunehmen und so die eigene Teilmacht wahrnehmen
41.	Frage: <ul style="list-style-type: none"> Wie können unterbewusste Vorgänge ermittelt, bewusst gemacht und bearbeitet werden? Wie können Heranwachsende das Leiden ertragen, das durch die Bewusstmachung erzeugt wird? Wie können sie darin unterstützt werden, Widerstandskraft zu entwickeln, um Enttäuschungen zu verkraften? Wie kann (selbst)zerstörerische Rebellion als Reaktion vermieden werden? 	langfristiges Streben nach materialistischen Zielen (z.B. Wohlstand, Berühmtheit und Attraktivität) führen zu weniger Gesundheit, schwächere Performanz und Glücklich-Sein	Herausforderung der Chairperson: zwischen Allmacht und Ohnmacht: Teilmacht
42.	Frage: Psychologie – wie?	Entwicklung von Autonomie stark von Achtsamkeit abhängt	Hilfsregeln: bestimme, wann du reden oder schweigen willst und was du sagst
43.	Frage: Methodik – wie?	autonom motivierte Verhaltensweisen: energetisierende Wirkung	Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust
44.	Angst vor Entpolitisierung, Vermeidung von Psychologisierung	kontrollierte Motivation führt zur Erschöpfung	Prozess der eigenverantwortlichen Handlung und Selbstmit-

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion
			teilung: zuerst bewusst denken und fühlen, dann entscheiden und abschließend sprechen bzw. handeln.
45.	psychologische Verkrüppelung zentrales Problem	individuell gestaltete moralische Vision	Diese konkreten Hilfsregeln: wie die erwünschte Selbstverantwortung in der Gruppe, im Hier und Jetzt, unter Leitung geübt werden kann
46.	Kritik: Warnung vor zu frühen Bildungsbestrebungen bei Kindern	Frage: Wohlbefinden unseres Planeten?	Kritik an TZI: theoretische Unschärfe, Theoriemangel, passive Nabelschau, antiintellektuelle Tendenzen, Machtstrukturen/Habitus/Globe zu wenig beachtet
47.	kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie	Frage: Bedürfnisbefriedigung unserer aller Mitmenschen?	Positiv: nach dem erschütternden Verlust alter Orientierungssysteme rückt TZI die Suche nach neuen Werten in den Vordergrund
48.	keine führende oder populäre Theorie	berufliche Bildung	Handlungsanleitung, damit sich der Mensch mehr und mehr entfalten kann und mehr Verantwortung für sich, für andere (zunehmend global gesehen) und für die Umwelt übernehmen kann
49.	Übergang junger Menschen von dem Bildungssystem in das Wirtschaftssystem	in der Berufsbildungsforschung hohe Akzeptanz	ernüchterter Humanismus, kein Idealbild, keine Verzweiflung am realen Menschen, im Mittelpunkt: die konkrete Existenz des einzelnen Menschen, Antlitz der anderen, persönlicher Kontakt die „TZI zielt darauf ab, soziale Ungleichheiten in der unmittelbaren Face-to-Face-Kommunikation in einer Gruppe abzubauen und eine sachgerechte, an der Lösung von Problemen und an emanzipatorischen Lernprozessen orientierte Kommunikation zu fördern“
50.	Notwendigkeit der Qualifikation	Auszubildende: s. sozial eingebunden fühlen, notwendig, sie sich ernst genommen und akzeptiert fühlen	scharfe Gesellschaftskritik + menschlich versöhnender Appel
51.	Kritisch: einseitige Ausrichtung auf die Verwertbarkeit und Nützlichkeit, Vermittlung und Aneignung	über Ziele und Vorgehensweisen ihres Lernhandelns selbst entscheiden: erleben sich als autonom	in der deutschen Pädagogik auf hohe Resonanz
52.	Kritisch: Bildungsauftrag vernachlässigt	Senatskommission für Berufsbildungsforschung: selbstbestimmt motiviertes Lernen anstreben	Cohn: lebendiges Lernen auch an Schulen, ganzheitlich: Intellekt, Emotionalität und Körper, d. h. Denken, Fühlen und Handeln
53.	Kritisch: Verwertungslogik selber institutionalisieren	Qualität von kognitiven Lernprozessen (Elaboration), -ergebnissen (Verständnis) und Anwendung von der Qualität der Lernmotivation maßgeblich beeinflusst	TZI-Weiterbildungen: Lehren in Schule
54.	Kritisch: gesetzlich geregelte Machtverteilung Kammer/BS/	durch empirische Forschungen mehrfach belegt	Lehrkräfte bilden nach Weiterbildung einen TZI spezifischen

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion
	Prüfung		pädagogischen professionellen Habitus aus
55.	Kritisch: Abschlussprüfungen „heimliches Curriculum“	BS: introjiertes und amotiviertes Lernen „beträchtlich häufig“, nur zum Teil selbstbestimmt motiviert gelernt	TZI in Schulentwicklungsprozessen angekommen
56.	Kritisch: Schülerschaft von Berufsschulen erwartet, sie gezielt auf die Abschlussprüfungen vorzubereiten	BS: <ul style="list-style-type: none"> weniger selbstbestimmte Motivation (-) selbstbestimmte Motivation nimmt in einem Jahr ab (-) mehr negative Gefühle (-) kritischere Haltung der Lernenden (-) weniger individuelle Rückmeldung (-) weniger individueller Spielraum (-) Schutzfunktion (+) 	TZI Vorreiter ganzheitliches Lernen
57.	Kritisch: Gesellschaftsrelevante Inhalte nicht prüfungsrelevant	Betrieb: <ul style="list-style-type: none"> mehr selbstbestimmte Motivation (+) selbstbestimmte Motivation nimmt in einem Jahr ab (-) mehr positive Gefühle (+) mehr individuelle Rückmeldung (+) mehr individueller Spielraum (+) ungünstige Ausbildungsbedingungen möglich (-) 	berufliche Bildung
58.	Kritisch: In vorherrschende Ordnung (Chaos?) integrieren? Armut, Migration, Klima, Depression, Rassismus, Angst vor Überfremdung, Digitalisierung, Benachteiligte, Diskrepanzen, Hunger, Verschwendung, Umweltzerstörung, Finanzmarktkrisen	Verbesserungsvorschläge: Soziale Verbundenheit: <ul style="list-style-type: none"> zur Gruppen und Auszubildenden/Lehrkräften zugehörig fühlen gruppenspezifische Veranstaltungen am Anfang informellen Austausch bewusst ermöglichen Auszubildende/Lehrkräfte zeigen Wertschätzung, Anerkennung und Interesse 	TZI in BB marginal, immer nur dann, wenn methodisch-didaktische Fragen oder subjektorientierterer Diskurs
59.	Kritisch: auf die Alltäglichkeit vorbereitet	Verbesserungsvorschläge: Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> kriterienbezogene, individuelle Bewertung konstruktive, informierende Feedbacks Auszubildende holen Feedback eigenverantwortlich ein Peer-Feedbacks initiieren, anleiten 	berufliche Bildung soll sich nicht nur an der Entwicklung von Technik und Arbeitsorganisation (Thema) orientieren, sondern auch die Bedürfnisse der Auszubildenden mitberücksichtigen (Ich) soll. Auch die ökonomisch-politischen Aspekte der Gesellschaft stellen Anforderungen an die Berufsbildung (Wir) sowie die wenig beachteten globalen Zusammenhänge von Gerechtigkeit und ökologischen Prozessen (Globe)
60.	Kritisch: Optimierung der Jugendlichen, um zu reproduzieren	Verbesserungsvorschläge: Autonomie: <ul style="list-style-type: none"> herausfordernde Aufgaben: Verantwortung und Freiräume schrittweise einführen Ziel vorgeben - Tempo, Lösungswege, Hilfsmittel frei 	TZI-Seminar für Berufsschullehrkräfte an Uni Rostock: intensive biografische Selbstreflexion, Erprobung TZI mit Themen, die für sie selbst und ihre Lebenssituation relevant waren

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion
61.	Kritisch: Leistungs- und Selektionsdruck sowie Konkurrenzdenken miteinander	Autonomieunterstützendes soziales Umfeld → selbstbestimmte Motivation → häufiger Neugier, günstigere Selbsteinschätzung, mehr Interesse, höhere wahrgenommene schulische Kompetenz, Eigenständigkeit bei Problembewältigung, Schulfreude, gute Misserfolgsbewältigung	
62.	Kritisch: Soziale und selbstreflexive Kompetenzen im Dienst der Reproduktion	kontrollierendes soziales Umfeld → selbstbestimmte Motivation → Gegenteil von s. oben Noten bewirken negative Affekte und ein qualitativ schlechteres Lernverhalten, sind „Schüsse in den Ofen“	
63.	Kritisch: Indikator für qualitative Berufsbildung: wirtschaftliche Erfolg des Landes	Kritik an SBT: zu eng gefasst, viele Forschungen ergänzen die SBT mit anderen Theorien	
64.	Pädagogik soll sich dem entziehen und humanistisch sein		
65.	Bildung als „Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit sich diese über die Aneignung der Welt [...] entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“		
66.	Bildung soll: Sinn vermitteln, Überwindung des „Schlechtem“ wappnen, ermutigen, dem sich nicht zu ergeben, Machtstrukturen, Gewordenheit und Auswirkungen verständlich machen, eigene Lebensgeschichte bewusst machen, Gesellschaft gestaltbar, begeistern für Menschheitsgeschichte, Utopien entwickeln, Utopiefähigkeit befreien, große Zusammenhänge einzuordnen, eigene berufliche Rolle, Selbstentfaltung, Konventionen und Technologien von Menschen gemachte veränderbare Übereinkünfte,		
67.	braucht (berufliche) Bildung Zeit, Ruhe und Distanz zum aktuellen Tun, Gelernte zu hinterfragen, mit Zukunftsängsten und -wünschen auseinanderzusetzen		
68.	Kritisch: Berufsschulen nutzen ihre Möglichkeiten für unabhängige Lernprozesse nicht		
69.	Bildung ist die Aufgabe der Berufsschule, Betriebe sind keine Bildungseinrichtungen		
70.	Mündigkeit um Erhaltung der Demokratie willen zu fördern		
71.	Kritisch: obsessive, sich ergebende Anpassung = Weg des geringsten Widerstands		
72.	Anpassung aus Überzeugung: Verwertungslogik selbst als		

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion
	Selbstverwirklichung umgedeutet, das Bestehende richtig und alternativlos, materielle Profilierung		
73.	Anpassung aus Angst: Rolle leidend angenommen, um unvorteilhafte Konsequenzen oder soziale Ausgrenzung zu vermeiden		
74.	Widerstand: Selbstverwirklichung als Streben nach Emanzipation		
75.	Berufsbildung ohne Persönlichkeitsentwicklung degradiert das Menschliche		
76.	Auf Emanzipation gerichtete Bildung: Schwimmen gegen den Strom		
77.	Widerstand bei Heranwachsenden auch durch Zwang herausbilden		
78.	Zwang dort legitimierbar, wo ihr Ziel die Befreiung davon ist		
79.	Lehrkräfte an beruflichen Schulen selber ihre eigene Vision über die ideale berufliche Bildung		
80.	Vision: nicht nur philosophieren, umsetzen, ohne zu politisieren oder zu dogmatisieren		

5.6 ANHANG 6 GEMEINSAMKEITEN DER DREI THEORIEN

TABELLE 3: GEMEINSAMKEITEN DER DREI THEORIEN

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion	gemeinsamer Aspekt
1.	Kern: „emanzipative Subjektwerdung“ (2)	natürliche Tendenz, sich mit seinen Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und initiativ einzubringen, um sich verbunden zu fühlen, im Zentrum: das Selbst, Entwicklungsprozess (2)	nur das Ich, das seiner Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit bewusst ist... (16)	Subjekt/Selbst/Ich
2.	Humanismus: jeder Mensch sollte sich entfalten können (18)	organismisch: fundamentale Tendenz des Menschen zur andauernden Integration der eigenen Entwicklung in sein Selbst jeder Mensch hat die natürliche Tendenz, sich mit seinen Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und initiativ einzubringen, um sich verbunden zu fühlen, eudämonischen Glückforschung (12): Persönlichkeit eines Menschen in Bewegung, die es zu entwickeln gilt (13)	Ehrfurcht gehört allem Lebendigen und seinem Wachstum (17) Erweiterungspotenzial der Grenzen (28)	Persönlichkeitsentwicklung
3.	nicht wie die manipulierten Massen überall auf brausende Worte und Führerrufe reagieren (6) geistige Geburt durch Bildung: selber kritisch denken (31) Kritisch: soziale und selbstre-	3 Bedürfnisse befriedigt: autonome Orientierung psychische Gesundheit und effektives Verhaltensergebnisse (37) eudämonischen Glückforschung (12)	sorgfältige Unterscheidungen, Abwägungen und Entscheidungen zu starken Persönlichkeiten führen, die nicht manipulierbar sind und dem Sog der Masse	starke Persönlichkeiten

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Themenzentrierte Interaktion	gemeinsamer Aspekt
	flexive Kompetenzen im Dienst der Reproduktion (62)		widerstehen können (37)	
4.	Gesellschaft ist gestaltbar (20)	Integration: Veränderung der Motivation (33)	Die Arbeit mit TZI soll die Menschen ermächtigen, sich in ihrem Rahmen aktiv an der Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen (32)	Veränderung ist möglich
5.	Vision: menschenwürdige Gesellschaft, wo die Menschen selbstbestimmt und solidarisch miteinander ihre Lebensverhältnisse gestalten Kritisch: Leistungs- und Selektionsdruck sowie Konkurrenzdenken miteinander (61)	natürliche Tendenz, sich mit seinen Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und initiativ einzubringen, um sich verbunden zu fühlen, (2)	Die Arbeit mit TZI soll die Menschen ermächtigen, sich in ihrem Rahmen aktiv an der Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen“ Chairperson (ich) du zählst, dein Leid zählt (32)	Gemeinschaft
6.	Pädagogik – Kraft der Selbstbefreiung (7) Pädagog:innen Hauptrolle im Mündigwerden (29)	Autonomieunterstützung, Anteilnahme von signifikanten Erwachsenen wichtig (35)	Vorbild: partizipierende Leitung ⁵¹	Rolle der Pädagogik
7.	Notwendigkeit der Qualifikation (50)	seinen Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und initiativ einzubringen, um sich verbunden zu fühlen, (2) Kompetenz (das Streben nach Selbstwirksamkeit) (5)	Fähigkeiten und Wissen sind wichtig (26)	Qualifikation

5.7 ANHANG 7 GEMEINSAMKEITEN – KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND THEMENZENTRIERTE INTERAKTION IM VERGLEICH

TABELLE 4: GEMEINSAMKEITEN – KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND THEMENZENTRIERTE INTERAKTION IM VERGLEICH

	kritische Bildungstheorie	Themenzentrierte Interaktion	gemeinsamer Aspekt
1.	Auschwitz nicht noch einmal (5), Mündigkeit um Erhaltung der Demokratie willen zu fördern (70)	Frage, was helfen könnte, zu verhindern, „dass Menschen andere Menschen in ihrer Existenz bedrohen und/oder auslöschen (2)	nicht nochmal Auschwitz
2.	Drang zu einem gewußten Verhältnis (4) Lebensverhältnisse bewusst zu gestalten, anstatt die Umstände passiv hinzunehmen und zu erleiden (3)	Steigerung „des Bewusstseins über innere und äußere, auch gesellschaftliche Bedingungen der persönlichen Entwicklung (11)	Bewusstsein
3.	Lebensverhältnisse bewusst zu gestalten, anstatt die Umstände passiv hinzunehmen und zu erleiden (3) Vision: nicht nur philosophieren, umsetzen, ohne zu politisieren oder zu dogmatisieren (80)	Die Arbeit mit TZI soll die Menschen ermächtigen, sich in ihrem Rahmen aktiv an der Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen“ (32)	aktiv Gesellschaft gestalten
4.	Gesellschaftskritik (8)	scharfe Gesellschaftskritik + menschlich versöh-	Gesellschafts-

⁵¹ Dieser Stichpunkt befindet sich nicht in Tabelle 2, er wurde neu hinzugefügt. Auf die partizipierende Leitung wurde bei der Vorstellung der TZI nicht weiter eingegangen, bei dem Vergleich scheint eine Ergänzung allerdings sinnvoll, da sich die TZI auch mit der Leitungsrolle als Modell (Hintner, Middelkoop & Wolf-Hollander, 2009, S. 185) beschäftigt.

kritische Bildungstheorie		Themenzentrierte Interaktion	gemeinsamer Aspekt
		nender Appel (50)	kritik
5.	nach Mittelalter: nicht Gott ist verantwortlich, sondern der Mensch gestaltet (12)	kein allwissender Gott bestimmt den Weg/ übernimmt die Verantwortung für Handeln und Konsequenzen (9)	kein Gott
6.	Bildung kulturelle Funktion: Orientierung und Sicherheit durch Normen und Werte nach der Erschütterung (16)	Positiv: nach dem erschütternden Verlust alter Orientierungssysteme rückt TZI die Suche nach neuen Werten in den Vordergrund (47)	Neuorientierung an Werten
7.	kollektive Mündigkeit: Natur verantwortungsvoll nutzen, nicht zerstören (28)	Die Erde zählt. Das Universum zählt (23)	Ökologie
8.	Lehrende sollten selber mündig sein (32)	Partizipierende Leitung, Vorbildrolle, TZI-Seminar für Berufsschullehrkräfte an Uni Rostock: intensive biografische Selbstreflexion, Erprobung TZI mit Themen, die für sie selbst und ihre Lebenssituation relevant waren (60) TZI-Weiterbildungen: Lehren in Schule (52)	Lehrer als Vorbilder
9.	Schülerinnen und Schüler im Klima der gegenseitigen Achtung an Themen als Sachen der Menschen herangeführt (36)	Vier-Faktoren-Modell, vier Faktoren beeinflussen Prozesse und Interaktionen in Gruppen gleichwertig, Für die einzelnen Personen steht das Ich, für das Miteinander in der Gruppe das Wir, für die zu bewältigende Aufgabe, das gemeinsame Anliegen der Gruppe das Es oder auch das Thema und unter dem Globe werden die Rahmenbedingungen der Gruppe gekennzeichnet, müssen nicht in jeder Arbeitseinheit mit gleichen Zeit- und Kräfteanteilen vorkommen (38)	im Klima der Achtung Themen bearbeiten - Thema und Wir
10.	Lehrende: kämpferisches pädagogisches Selbstverständnis: gegen die Herabwürdigung der Heranwachsenden zum zukünftigen Humankapital (34) Auf Emanzipation gerichtete Bildung: Schwimmen gegen den Strom (76)	stetiges Ringen „um die humane Gestaltung der Gesellschaft im jeweiligen Umfeld der Einzelnen“ (33)	Kampf
11.	Kritisch: obsessive, sich ergebende Anpassung = Weg des geringsten Widerstands (71)	anstatt zu resignieren oder sich der Ohnmacht zu ergeben, solidarisch, autonom und kreativ zu handeln (15)	nicht resignieren

5.8 ANHANG 8 GEMEINSAMKEITEN – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

TABELLE 5: GEMEINSAMKEITEN – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

	Themenzentrierte Interaktion	Selbstbestimmungstheorie	gemeinsamer Aspekt
1.	innere und äußere Grenzen unserer Freiheit (27)	Autonomieunterstützendes soziales Umfeld → selbstbestimmte Motivation → häufiger Neugier, günstigere Selbsteinschätzung, mehr Interesse, höhere wahrgenommene schulische Kompetenz, Eigenständigkeit bei Problembewältigung, Schulfreude, gute Misserfolgsbewältigung (61) kontrollierendes soziales Umfeld → selbstbestimmte Motivation → Gegenteil von s. oben (62)	Grenzen - Umfeld
2.	bei besonders kleiner Entscheidungsfreiheit möglich ist, Einfluss zu nehmen (13)	Bedürfnis nach Autonomie (das Streben nach Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit) (4)	Freiheit ist wichtig
3.	Losgelöst von den humanistischen Werten: Allmacht und Ohnmacht einzunehmen und so die eigene Teilmacht Chairperson-Postulat als	drei angeborene, handlungsleitende menschliche Bedürfnisse (3)	Autonomie geht nicht allein

	Themenzentrierte Interaktion	Selbstbestimmungstheorie	gemeinsamer Aspekt
	Freibrief zum Egoismus (40)		
4.	Herausforderung der Chairperson: zwischen Allmacht und Ohnmacht: Teilmacht (41)	drei angeborene, handlungsleitende menschliche Bedürfnisse (3)	Kompetenz geht nicht allein
5.	Cohn: lebendiges Lernen auch an Schulen, ganzheitlich: Intellekt, Emotionalität und Körper, d. h. Denken, Fühlen und Handeln (52) TZI Vorreiter ganzheitliches Lernen (56)	Qualität von kognitiven Lernprozessen (Elaboration), -ergebnissen (Verständnis) und Anwendung von der Qualität der Lernmotivation maßgeblich beeinflusst	motivationale Faktoren wichtig für das Lernen
6.	Lehrkräfte bilden nach Weiterbildung einen TZI spezifischen pädagogischen professionellen Habitus aus (54)	Verbesserungsvorschläge: Soziale Verbundenheit: • zur Gruppen und Ausbilden-den/Lehrkräften zugehörig fühlen • gruppenspezifische Veranstaltungen am Anfang • informellen Austausch bewusst ermöglichen • Auszubildende/Lehrkräfte zeigen Wertschätzung, Anerkennung und Interesse (58)	Wertschätzung, Anerkennung der Lehrenden
7.	in der deutschen Pädagogik auf hohe Resonanz (51) TZI in Schulentwicklungsprozessen angekommen (55)	in der Berufsbildungsforschung hohe Akzeptanz (49)	Akzeptanz da

5.9 ANHANG 9 POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

TABELLE 6: POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE –
KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Potenzial des Unterschieds
1.	Frage: Wie kann das hohe Vernunftvermögen ausgebildet werden? (39)	Qualität von kognitiven Lernprozessen (Elaboration), -ergebnissen (Verständnis) und Anwendung von der Qualität der Lernmotivation maßgeblich beeinflusst (53)	Antwort: kognitive Lernprozesse durch Motivation förderbar
2.	Frage: Wie kann der humane Gebrauch von Rationalität herausgebildet werden? (39)	nach sozialer Verbundenheit (das Streben nach Einbettung in eine soziale Gemeinschaft, die das Überleben ermöglicht) (6)	Antwort: human werden durch Kontakt mit Humanem, Verständnis anstatt Verstand
3.	Frage: Wie kann Rationalität zur Selbsterkenntnis führen? (40) Frage: Wie können unterbewusste Vorgänge ermittelt, bewusst gemacht und bearbeitet werden? (41)	Entwicklung von Autonomie stark von Achtsamkeit abhängt (42)	Antwort: Achtsamkeit = offenes Bewusstsein und interessierte Aufmerksamkeit für all das, was in und um einen geschieht
4.	Frage: Wie können Heranwachsende das Leiden ertragen, das durch die Bewusstmachung erzeugt wird? Frage: Wie können sie darin unterstützt werden, Widerstandskraft zu entwickeln, um Enttäuschungen zu verkraften? Wie kann (selbst)zerstörerische Rebellion als Reaktion vermieden werden? (41)	AKSV bedeutungsvoll für die persönliche Integrität, für den persönlichen Wachstum und für das Glücklich-Sein (9) 3 Bedürfnisse befriedigt: autonome Orientation psychische Gesundheit und effektives Verhaltensergebnisse (37) Kompetenz (das Streben nach Selbstwirksamkeit) (5)	Antwort: Wenn ich glücklich bin, geht es mir gut, bin stark, wenn ich Alternativen sehe, motiviert bin, handeln kann, fühle mich kompetent, geht's mir besser.
5.	Frage: Wie können sie darin unterstützt werden, Widerstandskraft zu entwickeln, um Enttäuschungen zu verkraften? (41)	eudämonische langfristige Lebensziele (z.B. Zugehörigkeit, Generativität oder persönliche Entwicklung) führen zu mehr Gesundheit, besserer	Antwort: hohe idealistische Ziele sind langfristig gesünder, machen

kritische Bildungstheorie		Selbstbestimmungstheorie	Potenzial des Unterschieds
		Performanz und Glücklich-Sein (40) autonom motivierte Verhaltensweisen: energetisierende Wirkung (43)	glücklicher, das stärkt sie, energetisierend
6.	Frage: Wie kann (selbst) <u>zerstörerische Rebellion</u> als Reaktion vermieden werden? (41)	Selbst steuert Verhalten durch Intention (Motivation) (18) Zustandekommen von Orientation begründet in der Umwelt (36) unpersönliche Orientation (keine Bedürfnisse befriedigt): <u>Funktionsstörungen</u> und mangelnde Vitalität (39)	Antwort: Rebellion ist nicht aus der Luft gegriffen, man hat Einfluss auf die Intention, Motivation, Handeln über die 3 Bedürfnisse
7.	Anpassung aus Überzeugung: Verwertungslogik selbst als Selbstverwirklichung umgedeutet, das Bestehende richtig und alternativlos, materielle Profilierung (72)	identifizierte Motivation: Tätigkeit an sich wenig Anreiz, dennoch erfüllt das Ergebnis ein selbst gestecktes Ziel und wird als selbstbestimmt erlebt (28) langfristiges Streben nach materialistischen Zielen (z.B. Wohlstand, Berühmtheit und Attraktivität) führen zu weniger Gesundheit, schwächere Performanz und Glücklich-Sein (41),	Erklärung, Zuordnung
8.	Anpassung aus Angst: Rolle leidend angenommen, um unvorteilhafte Konsequenzen oder soziale Ausgrenzung zu vermeiden (73)	externalen Motivation: Belohnung erhalten/Strafe vermeiden (30) introjierte Motivation: Druck von innen, um Selbstachtung aufrechtzuhalten, Werte, die nur teilweise in das Selbst integriert sind (31)	Erklärung, Zuordnung
9.	Widerstand: Selbstverwirklichung als Streben nach Emanzipation (74)	Intrinsisch: neugier- und interessenbasierte, spontane, freudvolle Tätigkeiten, Aufrechterhaltung keine von der Handlung trennbare Anstöße, optimales Anforderungsniveau (23) identifizierte Motivation: Tätigkeit an sich wenig Anreiz, dennoch erfüllt das Ergebnis ein selbstgestecktes Ziel und wird als selbstbestimmt erlebt (28) eudämonische langfristige Lebensziele (z.B. Zugehörigkeit, Generativität oder persönliche Entwicklung) führen zu mehr Gesundheit, besserer Performanz und Glücklich-Sein (40)	Erklärung, Zuordnung
10.	Vision: menschenwürdigen Gesellschaft, wo die Menschen <u>selbstbestimmt</u> und <u>solidarisch</u> miteinander ihre Lebensverhältnisse gestalten (21) kollektive Mündigkeit: <u>Natur</u> verantwortungsvoll nutzen, nicht zerstören (28)	Frage: Wohlbefinden unseres <u>Planeten</u> ? (46) Frage: Bedürfnisbefriedigung unserer <u>aller Mitmenschen</u> ? (47)	Bereicherung der SBT durch KBT
11.	Lehrkräfte verschleißen in Schule, Spiegelung der Zerrissenheit der Gesellschaft (35)	kontrollierte Orientation (SV etwa, K etwa, Autonomie nein) rigides Funktionieren, verringertes Wohlbefinden (38) unpersönliche Orientation (keine Bedürfnisse befriedigt): Funktionsstörungen und mangelnder Vitalität (39), kontrollierte Motivation führt zur Erschöpfung (44)	Erklärung, Zuordnung: Lehrer machen nicht das, was sie wollen!! Erschöpfung - Autonomiemangel, Amotivation: alle 3 Bedürfnisse
12.	Lehrkräfte an beruflichen Schulen selber ihre eigene Vision über die ideale berufliche Bildung (79)	Bedürfnis nach Autonomie (das Streben nach Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit) (4) natürliche Tendenz, sich mit seinen Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und <u>initiativ</u> einzubringen, um sich verbunden zu fühlen (2)	Erklärung, Zuordnung
13.	Kritisch: obsessive, sich ergebende An-	natürliche Tendenz, sich mit seinen	Korrektur:

	kritische Bildungstheorie	Selbstbestimmungstheorie	Potenzial des Unterschieds
	passung = Weg des geringsten Widerstands (71) Kritisch: einseitige Ausrichtung auf die Verwertbarkeit und Nützlichkeit, Vermittlung und Aneignung (51)	Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und initiativ einzubringen, um sich verbunden zu fühlen (2) organismisch: fundamentale Tendenz des Menschen zur andauernden Integration der eigenen Entwicklung in sein Selbst (15) dialektisch: permanente Interaktion mit der sozialen Umwelt (16) bedeutungsvoll für die persönliche Integrität, für den persönlichen Wachstum und für das Glücklich-Sein (9) Angst vor Entpolitisierung, Vermeidung von Psychologisierung (44)	Anpassung nicht so verteufeln, es geht um soziale Verbundenheit, Nützlichkeit nicht so verteufeln, Kompetenz gestaltet die Welt, alles natürlich, KBT selbst braucht Aneignung!! Ansonsten kommt Botschaft nicht an!
14.	Nietzsches Tradition in der Kälte des Universums besonders hinfällig und einsam (38)	Tradition der Positiven Psychologie (11)	Korrektur/Ergänzung bzgl. Haltung
15.	Kritisch: Berufsschulen nutzen ihre Möglichkeiten für unabhängige Lernprozesse nicht (68) Lehrkräfte an beruflichen Schulen selber ihre eigene Vision über die ideale berufliche Bildung (79)	BS: introjiertes und amotiviertes Lernen „beträchtlich häufig“, nur zum Teil selbstbestimmt motiviert gelernt (55)	Probleme an BS bestätigt, spezifiziert, Plus: Chance durch KBT sich neu zu profilieren, Raum für Bildung bieten! denn Schüler sind jetzt im System so wie es ist, nicht motiviert
16.	Frage: Methodik – wie? (43)	Verbesserungsvorschläge: Soziale Verbundenheit: <ul style="list-style-type: none"> • zur Gruppen und Auszubildenden/Lehrkräften zugehörig fühlen • gruppendynamische Veranstaltungen am Anfang • informellen Austausch bewusst ermöglichen • Auszubildende/Lehrkräfte zeigen Wertschätzung, Anerkennung und Interesse (58) 	konkrete Vorschläge Methodik
17.	Frage: Methodik – wie? (43)	Verbesserungsvorschläge: Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • kriterienbezogene, individuelle Bewertung • konstruktive, informierende Feedbacks • Auszubildende holen Feedback eigenverantwortlich ein • Peer-Feedbacks initiieren, anleiten (59) 	konkrete Vorschläge Methodik
18.	Frage: Methodik – wie? (43)	Verbesserungsvorschläge: Autonomie: <ul style="list-style-type: none"> • herausfordernde Aufgaben: Verantwortung und Freiräume schrittweise einführen • Ziel vorgeben - Tempo, Lösungswege, Hilfsmittel frei (60) 	konkrete Vorschläge Methodik
19.	keine führende oder populäre Theorie (48)	empirische Studien belegten (10) in der Berufsbildungsforschung hohe Akzeptanz (49)	Plus: Verbindung mit SBT bringt Legitimation

5.10 ANHANG 10 POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

TABELLE 7: POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE –
KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND THEMENZENTRIERTE INTERAKTION IM VERGLEICH

kritische Bildungstheorie		Themenzentrierte Interaktion	Potenzial des Unterschieds
1.	Kritisch: In vorherrschende Ordnung (Chaos?) integrieren? Armut, Migration, Klima, Depression, Rassismus, Angst vor Überfremdung, Digitalisierung, Benachteiligte, Diskrepanzen, Hunger, Verschwendung, Umweltzerstörung, Finanzmarktkrisen (58)	gesellschaftstherapeutischer Auftrag der TZI (31)	Therapie + gesellschaftliche Themen können zusammenkommen
2.	Frage: Wie kann das hohe Vernunftvermögen ausgebildet werden? (39)	antiintellektuelle Tendenzen (46)	Vorwurf
3.	Wie kann der humane Gebrauch von Rationalität herausgebildet werden? (39)	Was möchte und brauche ich (Ich-Aspekt), <u>was wollen und brauchen die anderen</u> (Wir-Aspekt), was erfordert die Aufgabe (Es-Aspekt) und was erfordert, ermöglicht oder verhindert der Globe? (39) lädt ein, Ohren und Augen für das tiefe Leid anderer zu öffnen (14) Ehrfurcht gehört allem Lebendigen und seinem Wachstum (17) Ich zähle, mein Leid zählt (20), du zählst, dein Leid zählt (21), Wenn du dich nicht um mein Leid scherst und mir dein Kummer gleichgültig ist, werden wir beide von Hunger, Krankheit und Massenmord ausgelöscht werden (22) Die Erde zählt. Das Universum zählt (23) bewertende Entscheidungen (Empathie und Solidarität als tragende Motiv) (18) wir sind vor und für unser Gewissen verantwortlich (24)	Verstand – Verständnis durch <u>Empathie</u> (Leid anderer) gute Frage Weg von zu viel Thema und Kognitives, anderes mit einbeziehen! bewusst machen
4.	Frage: Wie kann Rationalität zur Selbsterkenntnis führen? (40)	psycho-biologische Einheit (4) Neuere neurowissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen Bild Cohns über die psycho-biologische Einheit (5) Cohn: lebendiges Lernen auch an Schulen, ganzheitlich: Intellekt, Emotionalität und Körper, d. h. Denken, Fühlen und Handeln (52)	Zur Selbsterkenntnis führt die Beschäftigung mit sich selbst (Gefühle, Werte), nicht die Rationalität, kognitives nicht so überbetonen
5.	Frage: Wie können unterbewusste Vorgänge ermittelt, bewusst gemacht und bearbeitet werden? (41)	Steigerung „des Bewusstseins über innere und äußere, auch gesellschaftliche Bedingungen der persönlichen Entwicklung (11)	durch TZI! wie: siehe unten, Bewusst machen ist zentral
6.	Frage: Wie können Heranwachsende das Leiden ertragen, das durch die Bewusstmachung erzeugt wird? (41) Kritisch: In vorherrschende Ordnung (Chaos?) integrieren? Armut, Migration, Klima, Depression, Rassismus, <u>Angst vor</u> Überfremdung, Digitalisierung, Benachteiligte, Diskrepanzen, Hunger, Verschwendung, Umweltzerstörung,	Bewusstsein über die eigene Angst und Unfreiheit erlaubt mehr Freiheit (6) die konkrete Existenz des einzelnen Menschen, Antlitz der anderen, persönlicher Kontakt (49)	im WIR aufgehoben sein Ängsten Raum geben, anstatt zu unterdrücken dadurch Freiheit gewinnen entsprechend handeln

kritische Bildungstheorie		Themenzentrierte Interaktion	Potenzial des Unterschieds
	<p>Finanzmarktkrisen (58)</p> <p>braucht (berufliche) Bildung Zeit, Ruhe und Distanz zum aktuellen Tun, Gelernte zu hinterfragen, mit <u>Zukunftsängsten</u> und –wünschen auseinanderzusetzen (67)</p> <p>Anpassung aus Angst: Rolle leidend angenommen, um unvorteilhafte Konsequenzen oder soziale Ausgrenzung zu vermeiden (73)</p>		
7.	<p>Frage: Wie können sie darin unterstützt werden, Widerstandskraft zu entwickeln, um Enttäuschungen zu verkraften? (41)</p> <p>Kritisch: obsessive, sich ergebende Anpassung = Weg des geringsten Widerstands (71)</p>	<p>TZI: ein anthropologisch-pädagogisches, emanzipierendes und <u>persönlichkeitsstärkendes</u> Konzept → politisches Handeln wenn gewollt (30)</p> <p>nur das Ich, das seiner Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit bewusst ist, kann unmenschlichen Gruppendynamischen Prozessen und Machtstrukturen entgegenwirken (16)</p> <p>sorgfältige Unterscheidungen, Abwägungen und Entscheidungen zu starken Persönlichkeiten führen, die nicht manipulierbar sind und dem Sog der Masse widerstehen können (37)</p>	<p>Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit bewusst werden</p> <p>persönlichkeitsstärkendes Konzept</p>
8.	<p>Frage: Wie kann (selbst)zerstörerische Rebellion als Reaktion vermieden werden? (41)</p>	<p>anstatt zu resignieren oder sich der Ohnmacht zu ergeben, solidarisch, autonom und kreativ zu handeln (15)</p> <p>Allmacht und Ohnmacht einzunehmen und so die eigene Teilmacht wahrnehmen (40)</p> <p>bei besonders kleiner Entscheidungsfreiheit möglich ist, Einfluss zu nehmen (13)</p> <p>Die Arbeit mit TZI soll die Menschen ermächtigen, sich in ihrem Rahmen <u>aktiv</u> an der Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens zu <u>beteiligen</u>“ (32)</p> <p>TZI zielt darauf ab, soziale Ungleichheiten in der unmittelbaren Face-to-Face-Kommunikation in einer Gruppe abzubauen, und eine sachgerechte, an der <u>Lösung von Problemen</u> und an emanzipatorischen Lernprozessen orientierte Kommunikation zu fördern (49)</p>	<p>Handlungsalternativen (Thema, Globe) ausarbeiten</p>
9.	<p>Bildung soll: Sinn vermitteln, Überwindung des “Schlechtem“ wappnen, ermutigen, dem sich nicht zu ergeben, Machtstrukturen, Gewordenheit und Auswirkungen verständlich machen, <u>eigene Lebensgeschichte</u> bewusst machen, Gesellschaft gestaltbar, begeistern für Menschheitsgeschichte, Utopien entwickeln, <u>Utopiefähigkeit</u> <u>befreien</u>, große Zusammenhänge einzuordnen, <u>eigene berufliche</u></p>	<p>Die Arbeit mit TZI soll die Menschen <u>ermächtigen</u>, sich in ihrem Rahmen aktiv an der Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens zu <u>beteiligen</u>“ (32)</p> <p>Allmacht und Ohnmacht einzunehmen und so die eigene Teilmacht wahrnehmen (40)</p> <p>Steigerung „des <u>Bewusstseins</u> über innere und äußere, auch gesellschaftliche Bedingungen der persönlichen Entwicklung (11)</p>	<p>Räume wieder für Bildung durch TZI nutzen</p>

kritische Bildungstheorie		Themenzentrierte Interaktion	Potenzial des Unterschieds
	<p><u>Rolle</u>, Selbstentfaltung, Konventionen und Technologien von Menschen gemachte veränderbare Übereinkünfte (66)</p> <p>braucht (berufliche) Bildung Zeit, <u>Ruhe</u> und Distanz zum aktuellen Tun, Gelernte zu hinterfragen, mit Zukunftsängsten und –wünschen auseinanderzusetzen (67)</p> <p>Kritisch: Berufsschulen nutzen ihre Möglichkeiten für unabhängige Lernprozesse nicht (68)</p>	TZI: ein anthropologisch-pädagogisches, emanzipierendes und persönlichkeitsstärkendes Konzept → politisches Handeln wenn gewollt (30)	
10.	<p>Methodik – wie?</p> <p>Vision: menschenwürdige Gesellschaft, wo die Menschen selbstbestimmt und solidarisch miteinander ihre Lebensverhältnisse gestalten (21)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kern: „emanzipative Subjektwerdung“ (2) selbstbestimmte Subjekte 2. Solidarität in der Klasse/Gesellschaft 3. Fachthemen bearbeiten, Lebensverhältnisse gestalten 4. in Verbindung mit Problemen der Welt <p>Pädagogik – Kraft der Selbstbefreiung (7)</p> <p>Pädagog:innen Hauptrolle im Mündigwerden (29)</p>	<p>Vier-Faktoren-Modell, vier Faktoren beeinflussen Prozesse und Interaktionen in Gruppen gleichwertig, Für die einzelnen Personen steht das Ich, für das Miteinander in der Gruppe das Wir, für die zu bewältigende Aufgabe, das gemeinsame Anliegen der Gruppe das Es oder auch das Thema und unter dem Globe werden die Rahmenbedingungen der Gruppe gekennzeichnet, müssen nicht in jeder Arbeitseinheit mit gleichen Zeit- und Kräfteanteilen vorkommen (38) + SBT: richtige Motivation: K+A+SV</p> <p>Postulat der Chairperson: Autonomie, Selbstverantwortung. Sei dein eigener Chairman. jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen, mache dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewusst. Benütze deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide dich verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her (34)</p> <p>Chairperson: viele Facetten ausbalanciert wahrnehmen, anschließend verantwortete Entscheidung treffen (35)</p> <p>Hilfsregeln: bestimme, wann du reden oder schweigen willst und was du sagst (42)</p> <p>Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust (43)</p> <p>konkreten Hilfsregeln: „wie <u>die erwünschte Selbstverantwortung in der Gruppe, im Hier und Jetzt, unter Leitung geübt werden kann</u> (45)</p> <p>bewertende Entscheidungen (Empathie und Solidarität als tragende Motiv) (18)</p> <p>sorgfältige Unterscheidungen, Abwägungen und Entscheidungen zu starken Persönlichkeiten führen, die nicht manipulierbar sind und dem Sog der Masse widerstehen können (37)</p> <p>Prozess der eigenverantwortlichen Handlung und Selbstmitteilung: zuerst bewusst denken und fühlen, dann</p>	<p>kann man im Unterricht üben</p> <p>Gruppenphase 3: Offenheit ist da</p> <p>nicht nur der Pädagoge, sondern auch der Setting maßgeblich! – Methodik</p> <p>klare, konkrete Regeln für den Umgang in BS aber Axiomen mit beachten</p> <p>sorgfältige Unterscheidungen – bewusst machen im Unterricht</p> <p>Bewusstmachung des Prozesses, Schritte transparent machen</p>

kritische Bildungstheorie		Themenzentrierte Interaktion	Potenzial des Unterschieds
		<p>entscheiden und abschließend sprechen bzw. handeln.(44)</p> <p>TZI zielt darauf ab, soziale Ungleichheiten in der unmittelbaren Face-to-Face-Kommunikation in einer Gruppe abzubauen, und eine sachgerechte, an der Lösung von Problemen und an emanzipatorischen <u>Lernprozessen orientierte Kommunikation</u> zu fördern (49)</p> <p>Losgelöst von den humanistischen Werten: Allmacht und Ohnmacht einzunehmen und so die eigene Teilmacht Chairperson-Postulat als Freibrief zum Egoismus (40)</p>	konstruktive Lösungen durch Kommunikation
5.	<p>Methodik – wie? Erlernen für Lehrkräfte</p> <p><u>Bildung ist die Aufgabe der Berufsschule</u>, Betriebe sind keine Bildungseinrichtungen (69)</p> <p>Berufsbildung ohne Persönlichkeitsentwicklung degradiert das Menschliche (75)</p> <p>Lehrkräfte an beruflichen Schulen selber ihre <u>eigene Vision</u> über die ideale berufliche Bildung (79)</p> <p>Lehrkräfte <u>verschleißen</u> in Schule, Spiegelung der Zerrissenheit der Gesellschaft (35)</p> <p>individuelle Mündigkeit: <u>Selbstverantwortung</u>, Selbstbeherrschung (27)</p>	<p>TZI-Weiterbildungen: Lehren in Schule (53)</p> <p>TZI-Seminar für Berufsschullehrkräfte an Uni Rostock: intensive biografische Selbstreflexion, Erprobung TZI mit Themen, die für sie selbst und ihre Lebenssituation relevant waren (60)</p> <p>TZI in Schulentwicklungsprozessen angekommen (55)</p>	<p>extra für Schulen schon extra Weiterbildungen – Möglichkeiten sind schon da, TZI zu erlernen (Ausbildung, Weiterbildung für Lehrkräfte</p> <p>und dadurch sich als BS-Lehrkraft neu profilieren, Bildungsauftrag wahrnehmen</p> <p>in der TZI-Weiterbildung Raum für Selbstreflexion f. Lehrkräfte, eigene Rolle</p>
6.	<p>Auschwitz <u>nicht</u> noch einmal (5)</p> <p><u>nicht</u> wie die manipulierten Massen überall auf brausende Worte und Führerrufe reagieren (6)</p> <p><u>Widerstand</u>: Selbstverwirklichung als Streben nach Emanzipation (77)</p> <p>Gesellschaftsbild eher <u>negativ</u> (widersprüchlich, irrational, kapitalistisch, gewinnorientiert, grundlegend unmündig) (25)</p> <p>Nietzsches Tradition in der <u>Kälte</u> des Universums besonders <u>hinfällig</u> und <u>einsam</u> (38)</p> <p>Wie kann (selbst)zerstörerische Rebellion als Reaktion <u>vermieden</u> werden? (41)</p>	<p>Positiv: nach dem erschütternden Verlust alter Orientierungssysteme rückt TZI die <u>Suche nach neuen Werten</u> in den Vordergrund (47)</p>	<p>nicht nur „kein“ und „nicht“ und „vermeiden“ – sondern mehr wofür, was und wie?</p>
7.	<p>Gesellschaftskritik (8)</p> <p>Viele Kritikpunkte (46); (51)-(63)</p>	<p>scharfe Gesellschaftskritik + menschlich versöhnender Appel (50)</p>	<p>nicht nur scharfe Kritik sondern Versöhnung</p>
8.	<p>aufgrund des Respekts für alle das Strengste gegen sich zu denken (37)</p> <p>Angst vor Entpolitisierung, Vermeidung von Psychologisierung (44)</p>	<p>Was möchte und brauche ich (Ich-Aspekt),(39)</p>	<p>kein harter sondern zugewandter Umgang mit sich selbst</p> <p>Selbstachtung in der TZI</p>
9.	<p>Bildung soll: Sinn vermitteln, Überwindung des „Schlechtem“</p>	<p>Kritik an TZI: theoretische Unschärfe, Theoriemangel, passive Nabelschau,</p>	<p>KBT betont Macht, Ergänzung der TZI durch</p>

	kritische Bildungstheorie	Themenzentrierte Interaktion	Potenzial des Unterschieds
	wappnen, ermutigen, dem sich nicht zu ergeben, <u>Machtstrukturen</u> , Gewordenheit und Auswirkungen verständlich machen, eigene Lebensgeschichte bewusst machen, <u>Gesellschaft gestaltbar</u> , begeistern für Menschheitsgeschichte, Utopien entwickeln, Utopiefähigkeit befreien, große Zusammenhänge einzuordnen, eigene berufliche Rolle, Selbstentfaltung, Konventionen und Technologien <u>von Menschen gemachte veränderbare Übereinkünfte</u> (66) historischer Materialismus: gesellschaftliche Verhältnisse kennen (Ökonomie, Produktion, Technik, <u>Macht</u>) (9)	antiintellektuelle Tendenzen, <u>Machtstrukturen/Habitus/Globe</u> zu wenig beachtet (46)	KBT
10.	keine führende oder populäre Theorie (48)	in der deutschen Pädagogik auf hohe Resonanz (51) TZI in BB marginal, immer nur dann, wenn methodisch-didaktische Fragen oder subjektorientierterer Diskurs (58)	Legitimation?

5.11 ANHANG 11 POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

TABELLE 8: POTENZIALE DURCH UNTERSCHIEDE –
THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

	Themenzentrierte Interaktion	Selbstbestimmungstheorie	Potenzial des Unterschieds
1.	Bewusstsein über die eigene Angst und Unfreiheit erlaubt mehr Freiheit (6) Steigerung „des Bewusstseins über innere und äußere, auch gesellschaftliche Bedingungen der persönlichen Entwicklung (11) Der Mensch ist für sein Leben – ob er das will oder nicht – verantwortlich (8) Für diese persönliche Entfaltung ist jeder Mensch selbst verantwortlich (12) wir sind vor und für unser Gewissen verantwortlich (24)	Zustandekommen von Orientation begründet in der Umwelt (36) Frage: Wohlbefinden unseres Planeten? (46) Frage: Bedürfnisbefriedigung unserer aller Mitmenschen? (47) Kritik an SBT: zu eng gefasst, viele Forschungen ergänzen die SBT mit anderen Theorien (63)	Bewusstseinsbildung für Verantwortung in der SBT nicht erkennbar s. KBT – SBT durch TZI Bereicherung der SBT: soziale, ökologische Verantwortung
2.	natürliche Tendenz, sich mit seinen Kompetenzen in der sozialen Umwelt selbstbestimmt und initiativ einzubringen, um sich verbunden zu fühlen (2)	Vier-Faktoren-Modell, vier Faktoren beeinflussen Prozesse und Interaktionen in Gruppen gleichwertig, Für die einzelnen Personen steht das Ich, für das Miteinander in der Gruppe das Wir, für die zu bewältigende Aufgabe, das gemeinsame Anliegen der Gruppe das Es oder auch das Thema und unter dem Globe werden die Rahmenbedingungen der Gruppe gekennzeichnet, müssen nicht in jeder Arbeitseinheit mit gleichen Zeit- und Kräfteanteilen vorkommen (38)	kann gut zugeordnet werden – Globe fehlt
3.	Kritik an TZI: theoretische Unschärfe, Theoriemangel, passive Nabelschau, antiintellektuelle Tendenzen, Machtstruktu-	empirische Studien belegten (10) Zustandekommen von Orientation begründet in der Umwelt (36)	Autorin keine empirische TZI-Studie bekannt – Untermauern, Legitimation, Ergänzung mit

Themenzentrierte Interaktion		Selbstbestimmungstheorie	Potenzial des Unterschieds
	ren/Habitus/Globe zu wenig beachtet (46)		Schwerpunkt Rolle Umwelt
4.	eigene Sicht auf menschliche Motivation (3)	wichtig, sollen (Ethos und Moral), möchten (der eigene Wunsch), müssen (die Realität) und wollen (das Ergebnis der Abwägung von sollen, möchten und müssen) auseinanderzuhalten (36)	definitiv Bereicherung für TZI, müssen-wollen... ist nicht klar! Direkt danach im Beispiel schon falsch verwendet!
5.	Cohn: lebendiges Lernen auch an Schulen, ganzheitlich: Intellekt, Emotionalität und Körper, d. h. Denken, Fühlen und Handeln (52)	Motivation schlechter an BS (56) als im Betrieb (57) Noten an BS bewirken negative Affekte und ein qualitativ schlechteres Lernverhalten, sind „Schüsse in den Ofen“ (62)	Alternative, neues Profil TZI: authentisches Miteinandersein Räume an BS neu nutzen, keine Notenvergabe sondern Persönlichkeitsentwicklung
6.	Cohn: lebendiges Lernen auch an Schulen, ganzheitlich: Intellekt, Emotionalität und Körper, d. h. Denken, Fühlen und Handeln (52)	Verbesserungsvorschläge: Soziale Verbundenheit: •zur Gruppen und Auszubildenden/Lehrkräften zugehörig fühlen •gruppendedynamische Veranstaltungen am Anfang •informellen Austausch bewusst ermöglichen Auszubildende/Lehrkräfte zeigen Wertschätzung, Anerkennung und Interesse (58)	Forderungen legitimieren TZI als gruppendedynamische Veranstaltung
7.	TZI in BB marginal, immer nur dann, wenn methodisch-didaktische Fragen oder subjektorientierterer Diskurs (58)	in der Berufsbildungsforschung hohe Akzeptanz (49)	Legitimation

5.12 ANHANG 12 GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

TABELLE 9: GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE –
THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

Themenzentrierte Interaktion		kritische Bildungstheorie	Grenzen durch Unterschiede
1.	Postulat der Chairperson: Autonomie, Selbstverantwortung. Sei dein eigener Chairman. jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen, mache dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewusst. Benütze deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide dich verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her (34)	soziokulturelle Geburt – Erziehung, Anpassung, Zwang (mit Ziel der Befreiung) (30)	Freiwilligkeit – Zwang
2.	gesellschaftstherapeutischer Auftrag (11)	soziokulturelle Geburt – Erziehung, Anpassung, Zwang (mit Ziel der Befreiung) (30) Widerstand bei Heranwachsenden auch durch Zwang herausbilden (77) Zwang dort legitimierbar, wo ihr Ziel die Befreiung davon ist (78)	„Therapie“ nicht in Machtverhältnis (Zwang)!!
3.	TZI-Seminar für Berufsschullehrkräfte an Uni Rostock: intensive biografische Selbstreflexion, Erprobung TZI mit Themen, die für sie selbst und ihre Lebenssituation relevant waren (60)	Pädagog:innen – keine Therapeut:innen!	Wieviel TZI-Fachwissen reicht? Persönlichkeitsentwicklung für Studierende oder Vermittlung? (keine eigenen Themen sondern Unter-

	Themenzentrierte Interaktion	kritische Bildungstheorie	Grenzen durch Unterschiede
			richtsthemen?)
4.	passive Nabelschau (46) TZI: ein anthropologisch-pädagogisches, emanzipierendes und persönlichkeitsstärkendes Konzept → politisches Handeln wenn gewollt (30)	Vision: nicht nur philosophieren, umsetzen, ohne zu politisieren oder zu dogmatisieren (80)	politisch... ist es möglich in Machtstrukturen? Widerstand in der Klasse? „Na vielen Dank...“
5.	antiintellektuelle Tendenzen (46)	Frage: Wie kann das hohe Vernunftvermögen ausgebildet werden? (39)	Rolle der Rationalität zu unterschiedlich?
6.	Persönlichkeitsentwicklung: Berufsbildung ohne Persönlichkeitsentwicklung degradiert das Menschliche (75)	Kritisch: Schülerschaft von Berufsschulen erwartet, sie gezielt auf die Abschlussprüfungen vorzubereiten (56)	Erwartung der Schülerschaft - Persönlichkeitsentwicklung geht das?

5.13 ANHANG 13 GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE – SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

TABELLE 10: GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE –
SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE UND KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

	Selbstbestimmungstheorie	kritische Bildungstheorie	Grenzen durch Unterschiede
1.	Senatskommission für Berufsbildungsforschung: selbstbestimmt motiviertes Lernen anstreben (52) Bedürfnis nach Autonomie (das Streben nach Freiwilligkeit, <u>Zwanglosigkeit</u>) (4) diese drei Bedürfnisse über <u>das ganze Leben</u> hinweg (7)	soziokulturelle Geburt – Erziehung, Anpassung, Zwang (mit Ziel der Befreiung) (3)	Autonomie in der Erziehungsphase?
2.	3 Bedürfnisse befriedigt: autonome Orientation psychische Gesundheit und effektives Verhaltensergebnisse (37) Autonomieunterstützung, Anteilnahme von signifikanten Erwachsenen wichtig (35)	Provokation zum selber Denken: geistige Geburt durch Bildung: selber kritisch denken (31)	Provokation und soziale Verbundenheit?
3.	Zustandekommen von Orientation begründet in der Umwelt (36)	individuelle Mündigkeit: Selbstverantwortung, Selbstbeherrschung (27) (TZI auch: Selbstverantwortung)	Wo liegt die Verantwortung? Gegenpole in der Verortung der Verantwortung
4.	3 Bedürfnisse befriedigt: autonome Orientation psychische Gesundheit und effektives Verhaltensergebnisse (37)	Lehrende: <u>kämpferisches</u> pädagogisches Selbstverständnis: gegen die Herabwürdigung der Heranwachsenden zum zukünftigen Humankapital (34)	können Kämpfer glücklich werden?
5.	Auszubildende: s. sozial eingebunden fühlen, notwendig, sie sich ernst genommen und akzeptiert fühlen (50)	nicht wie die manipulierten Massen überall auf brausende Worte und Führerrufe reagieren (6) Widerstand: Selbstverwirklichung als Streben nach Emanzipation (77)	können verantwortlich denkende glücklich werden? Immer raus aus der sozialen Verbundenheit? Masse = starke Gemeinschaft

5.14 ANHANG 14 GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE – THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

TABELLE 11: GRENZEN DURCH UNTERSCHIEDE –
THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE IM VERGLEICH

	Themenzentrierte Interaktion	Selbstbestimmungstheorie	Grenzen durch Unterschiede
1.	Hohe Selbstwirksamkeit und ein stabiles Selbstkonzept sind	3 Bedürfnisse befriedigt: autonome Orientation psychische Gesundheit und effektives Verhaltens-	SBT ist <u>glücklich</u> , nicht nur

Themenzentrierte Interaktion		Selbstbestimmungstheorie	Grenzen durch Unterschiede
	zentrale Eigenschaften eines selbstverantwortlichen Menschen (10)	ergebnisse (37) Autonomieunterstützendes soziales Umfeld → selbstbestimmte Motivation → häufiger Neugier, günstigere Selbsteinschätzung, mehr Interesse, höhere wahrgenommene schulische Kompetenz, Eigenständigkeit bei Problembewältigung, Schulfreude, gute Misserfolgsbewältigung (61)	stabil und stark und <u>widerstandsfähig</u>
2.	nach <u>sozialer Verbundenheit</u> (das Streben nach Einbettung in eine soziale Gemeinschaft, die das Überleben ermöglicht) (6)	sorgfältige Unterscheidungen, Abwägungen und Entscheidungen zu starken Persönlichkeiten führen, die nicht manipulierbar sind und dem <u>Sog der Masse widerstehen</u> können (37)	soziale Verbundenheit vs. Widerstand Masse?
3.	TZI-Seminar für Berufsschullehrkräfte an Uni Rostock: intensive biografische Selbstreflexion, Erprobung TZI mit Themen, die für sie selbst und ihre Lebenssituation relevant waren	Kompetenz der Studierende? Sie fühlen sich sehr unsicher...	Uni: ermöglicht Kompetenz?

5.15 ANHANG 15 ERGEBNISSE DES THEORIEVERGLEICHS



ABBILDUNG 21: ERGEBNISSE DES THEORIEVERGLEICHS, EIGENE DARSTELLUNG

5.16 ANHANG 16 „LEHRJAHRE SIND KEINE HERRENJAHRE. LEHRJAHRE SIND MENSCHENJAHRE.“

TABELLE 12: STREITGESPRÄCH „LEHRJAHRE SIND MENSCHENJAHRE“ MIT THEMATISCHEN ZUORDNUNGEN

Dialog	Aspekte der Theorien
- So, und du willst mir jetzt klarmachen, dass wir in der Ausbildung nicht ausbilden sollen, sondern Psychokram machen.	Persönlichkeitsentwicklung
- Na ja...	
- Aber die Ausbildung ist doch dafür da, dass die Leute den Beruf erlernen! Das sagt auch echt <i>jeder</i> ...	verwertbare Qualifikation
- Das mag sein...	
- Und wieviel Bock die Leute auf so 'n Zeug bei den Metallern zum Beispiel haben, das kann ich dir jetzt schon sagen.	Widerstand der Schülerschaft
- Du kennst die Leute...	
- Und dann müsste ich noch mehr machen, Fortbildungen dazu und alles...	Widerstand der Lehrkräfte
- Das ist wohl wahr...	
- Ich meine, ich freu mich, wenn ich den Unterricht so einigermaßen hinkriege und mir die Leute nicht wegpennen oder die Bude auseinanderreißen...	Verschleissen der Lehrkräfte
- Hm...	
- Und eh, würde ich mit solchen Weltrettungsvorschlägen als Neuling kommen... ich hör schon, was die Direktorin zu mir sagt... „Schön unsere Methoden weitermachen, und jetzt nicht gleich aufmüpfig werden als Anfänger, nur weil man grad von der Uni kommt und alles besser weiß... Die Praxis nimmt schon den Idealismus, keine Sorge, erstmal schön funktionieren und dann schauen wir, wieviel Kraft Sie noch haben, hier das System auf den Kopf zu stellen...“	Anpassungsdruck Anpassung aus Überzeugung/Angst
- Na jaaa, ich weiß es nicht, jetzt lass mich mal auch was sagen!	
- Na...	
- Also. Ich habe nicht gesagt, dass wir <i>anstatt</i> sondern <i>zusätzlich</i> zur Ausbildung bzw. gleichzeitig die Persönlichkeit entwickeln sollen.	
- Ich bin aber kein Psychologe!	Unsicherheit der Lehrkräfte
- Jaaa! Das bist du nicht, ich auch nicht. Aber wir sind Pädagogin und Pädagoge. Wenn du denkst, du hast nur das Fachliche zu vermitteln, dann geht das Ganze gehörig in die Hose!	Ratio im Übergewicht in der Ausbildung
- Ja, was denn?	
- Na guck mal unsere Gesellschaft an, Naturkatastrophen, Globalisierung, Flucht, Digitalisierung und die damit verbundenen Ängste, Rassismus und Depression.	„kranke“ Welt
- Na jetzt mal langsam! Das alles sollte ich heilen, oder wie? Als popeliger Berufsschullehrer, als Anfänger?	Ohnmacht
- Nein, ich sage nicht, dass du das alles heilen sollst! Aber wir sollen unseren Beitrag dazu leisten. Du, wir kriegen unsere Kohle von der Gesellschaft. Die wollen, dass wir hier Frieden haben, dass es einfach mal klappt in diesem Land.	Teilmacht, Berufsbildung als Teil des Bildungssystems
- Ja, aber das klappt doch wunderbar, wenn die Leutchen einigermaßen den Beruf erlernen! Und selbst <i>das</i> tun sie ja nicht mal ordentlich...	Anpassung
- Ich seh das anders. Wenn du sie nur fachlich auf das Berufsleben vorbereitest, suggerierst du automatisch, dass das Arbeitsleben und unsere Gesellschaft so wie sie sind, prima sind. Man muss sich nur einfügen, weitermachen, fertig. Aber das ist Quatsch! Guck dir die Welt an! Wenn	Argumentation kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie

Dialog	Aspekte der Theorien
wir so weitermachen, dann reiten wir uns alle schön in die...	
- Aber nein! Warum holst du die Probleme der Welt in die Schule? Lass mal einfach die Dinge da, wo sie hingehören!	
- Ich hol doch nix künstlich in die Schule! Meinst du tatsächlich, dass du dich von diesen Problemen abgrenzen kannst? Du stellst dich doch nur einfach blind! Guck mal, du wirst definitiv paar Geflüchtete und Migrantinnen in deiner Klasse haben, die Sprachprobleme haben, die aber die Prüfungen bestehen sollen, es gibt ja Fachkräftemangel. Und dann direkt neben denen hast du die, die mega Angst vor Überfremdung haben. Dann auch die mit Behinderung, die Inklusion soll ja weitergehen. Dann musst du dich mit der Digitalisierung auseinandersetzen, was dir jetzt vielleicht nicht schwerfällt, aber du kriegst die Angst und den Widerstand der älteren Kolleg:innen hautnah mit, das sag ich dir, und dann viel Spaß bei der gemeinsamen Umsetzung im Team...! Und jetzt die Fridaysdemos wegen Klima mit Fehlzeiten. Du musst dich positionieren, du musst Entscheidungen treffen!	großdimensionierte gesellschaftliche Probleme betreffen alle, auch die Schule
- Worauf willst du hinaus.	
- Ich will sagen, dass wir die Ängste nicht künstlich in die Schule holen. Die Ängste sind da. Nehme ich sie ernst, gebe ich ihnen Raum, dann bleib ich am Menschen. Mach ich das nicht, kratze ich nur an der Oberfläche und trage dazu aktiv bei, dass sich Ausschwitz wiederholt.	den Ängsten Raum geben
- Na, aber das ist schon von ganz schön weit her geholt!!	
- Nein, ist es nicht! Bei Ausschwitz war das Problem, dass nachher alle gesagt haben, „Ich habe nur gemacht, was man mir gesagt hat“. Knopf an der Gaskammer drücken? Geht klar. Chef hat gesagt, mach ich. Die haben die Verantwortung komplett abgegeben!	Ausschwitz vermeiden durch Verantwortungsübernahme
- Ach Mann, wann hört es endlich auf mit diesem ewigen Wühlen in der Geschichte, wann koppeln wir uns endlich davon ab, was unsere Vorfahren gemacht haben? Warum sind wir immer noch Schuld dran, was die da gemacht haben?!	
- Nein nein, nicht schuld daran! Aber verantwortlich dafür, dass es sich nicht wiederholt! Das willst du ja auch nicht!	
- Hm. Na was wolltest du mit dem Knopfdrücken nochmal?	
- Ach ja. Also, mir ist klar, es gab damals den mega Massendruck und die Leute suchten Orientierung in der Krise. Aber zu einfache Lösungen auf superkomplexe Probleme sind verdächtig! Und vor allem wenn sie unmenschlich sind! Und die Menschen haben vergessen, dass die anderen auch Menschen sind.	das Humane zählt, jeder zählt
- Ja, sowas ist echt bescheuert. Aber was mach ich denn, popeliger Anfänger?	Ohnmacht
- Also ich versteh schon deine Angst, die Unsicherheit, dass du erstmal den Unterricht überhaupt schaffen willst, dass du es richtig gut machen willst, dass dir die Anerkennung der Schulleiterin wichtig ist, dass du dich in die Gemeinschaft da einfügen möchtest. Aber stell dir vor, wir verändern nichts, wer verändert dann was?	Verständnis für Anpassung, Notwendigkeit der Veränderung
- Hm... Aber die wollen nicht, dass wir was verändern.	
- Natürlich nicht! Weil Veränderung das Alte hinterfragt! Und das ist das Normalste der Welt. Die haben Angst, dass sie kritisiert werden, die haben Angst, versagt zu haben. Aber das zeigt nur, dass ihnen deine Anerkennung wichtig ist! Dass sie es richtig machen wollten und es ihnen schmerzt, wenn sie nicht alles geschafft haben!	Veränderung/Widerstand ist notgedrungen kämpferisch, Empathie
- Na, so habe ich das auch noch nicht gesehen...	
- Aber Anerkennung, gute Leistung kann man doch mit Veränderung unter	

Dialog	Aspekte der Theorien
einen Hut kriegen!	
- Ach Gott, aber wie...	Ohnmacht
- Ich glaub, erstmal musst du dich entscheiden. Was willst du? Willst du das System bedienen oder bist du bereit, es zu verbessern. Mit all deinen Kompetenzen und Möglichkeiten. Und willst du die Schüler:innen zum Bedienen oder zum Verbessern befähigen?	Wertende Entscheidungen sind notwendig
- Jaaa, das klingt schon gut aber ich weiß nicht... die Realität an der Schule! Die hören nicht zu oder sind noch voll die Kinder!	
- Ja, das mein ich, Motivation und Persönlichkeitsentwicklung. Und damit mein ich jetzt nicht, dass wir den Clown spielen oder uns künstlich irgendwelche Belohnungen ausdenken müssen. Wir müssen schon methodisch-didaktisch guten Unterricht machen, der motiviert, weil wir grundsätzliche Dinge im Lernprozess berücksichtigen (Vorkenntnisse aktivieren usw.). Aber Motivationsförderung kann dann super greifen, wenn das die Autonomie, die Kompetenz und die soziale Verbundenheit in der Klasse fördert. Wir haben echt ein Motivationsproblem an der Berufsschule, und das müssen wir anpacken.	Motivation (keine externale) und Persönlichkeitsentwicklung, Grundbedürfnisse – SBT Motivationsproblem an der Berufsschule
- Ja, das mit der Motivation ist mir schon klar. Und was ist mit der Persönlichkeitsentwicklung?	
- Darunter musst du dir nichts Megagroßes vorstellen. Es geht darum, dass man den Leuten immer wieder die Möglichkeit gibt, über sich nachzudenken. Über ihre Meinung und über ihre Gefühle.	Selbstreflexion
- Gefühle, Gefühle! Was haben Gefühle an der Schule verloren, bitte schön?! Gar nichts! Wir sind da, um was zu lernen...!	Gefühle sind wichtig im Lernprozess
- Also du meinst, wir sollen nur das Kognitive an der Schule bedienen.	
- Das ist doch Lernen oder nicht.	
- Oh-oh. Find ich gar nicht... Ich finde, Lernen klappt dann am besten, wenn wir den ganzen Menschen berücksichtigen und dazu gehören auch Gefühle. Aber da musst du echt keine Angst haben. Die Gefühle sind eh da, und die Leute werden motivierter dabei sein, weil sie sich als Menschen gesehen fühlen.	Mensch als psychobiologische Einheit
- Aber ich habe bisschen Angst, was ist, wenn es ausartet? Wenn man den Gefühlen freien Lauf lässt? Und ein fetter Konflikt entsteht? Dann steh ich da und habe den Salat.	Unsicherheit der Lehrkräfte
- Ja, das ist auch möglich. Aber mit TZI weniger wahrscheinlich. Man vereinbart am Anfang erstmal paar Regeln, aber das ist gar nicht die Hauptsache. Die Zeit, in der sie sich mit sich selbst beschäftigen, lässt sie auf sich fokussieren und so kommen sie eher weg von Vorwürfen und Anschuldigungen. Und dann sprechen sie über sich in der Gruppe, in der Kleingruppe oder so, und das macht sie als Menschen sichtbar. Und das verbindet!	TZI – Ich: Selbstreflexion, Wir: authentischer Kontakt
- Ach ich weiß nicht... Das klingt für mich sehr nach einer Selbsthilfegruppe, mit viel Geheule.	
- Na wenn sie heulen, dann heulen sie doch ein bisschen, das ist doch nicht so schlimm! Dadurch ist es noch keine Selbsthilfegruppe! Was ist daran so schlimm, wenn jemand heult?	
- Ich weiß nicht. Ich fühl mich da so schuldig, so hilflos... Ich weiß nicht, was ich machen soll...	
- Meistens gar nichts. Nur abwarten, das geht vorbei. Den Raum halten.	
- Hm. Das klingt gut, aber ich kann das glaub ich gar nicht.	
- Aber das kannst du lernen, das kann jeder lernen. Dafür sind z.B. auch die TZI-Fortbildungen super. Du beschäftigst dich auch mit dir selbst, mit	

Dialog	Aspekte der Theorien
deinen Gefühlen, und du kannst es lernen, auch mit Weinen besser umzugehen, wenn du mit deinem Weinen im Klaren bist.	
- Hm. Meinst du?	
- Ja, davon bin ich überzeugt. Und ich finde es richtig gut, dass wir auch sowas machen, uns um unsere eigene Persönlichkeitsentwicklung kümmern. Es ist glaube ich, meine persönliche Aufgabe und Verantwortung, gut für mich zu sorgen.	notwendige, selbstverantwortete Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkräfte
- Das klingt so egoistisch.	
- Ja, das sehen viele so. Aber guck mal, wenn jeder die Verantwortung für sich übernimmt, dann ist es für die Umgebung leichter, es wird alles so viel klarer.	Selbstverantwortung
- Du meinst wirklich, dass wir dann einander nicht brauchen?	
- Nein, so meine ich das nicht. Wir brauchen einander, aber wir wissen, dass wir die anderen um etwas bitten können, und wenn es ihnen grade nicht in den Kram passt, dann kann ich weitersuchen. Ist das nicht herrlich, wenn die anderen aus freien Willen und gerne etwas für uns tun, und nicht, weil sie denken, sie müssen?	Autonomie bei gleichzeitiger Abhängigkeit, identifizierte Motivation
- Das klingt alles schön, aber auch so unendlich naiv, so weltfremd...	
- Es ist vielleicht weltfremd, weil es das nicht so oft gibt, noch nicht. Aber nur weil es das noch nicht so oft gibt, heißt es nicht, dass das immer so bleiben muss. Und ich möchte, indem ich meinen Beitrag dazu leiste, dass sich das ändert. Und genau diese Einstellung möchte ich bei meinen Schüler:innen schaffen. Überlegt euch, wie ihr die Dinge seht, wie es euch damit geht, und wie ihr dazu stehen wollt, wie ihr handeln wollt. Welche Spuren wollt ihr hier in dieser Welt hinterlassen, es liegt an euch.	Utopien als Leitsterne, wertende Entscheidungen bei Schüler:innen fördern, Selbstverantwortung für das Gewissen
- Ja, aber nicht nur an ihnen.	
- Ja, das ist mir klar! Aber der Teil, der in ihrer Macht steht, wie sie den gestalten, das liegt nur an ihnen. Und auch regelmäßig zu überprüfen, was tatsächlich in ihrer Macht steht. Können sie wirklich nur so viel Einfluss nehmen? Und genau diese Frage macht es nochmal deutlich, dass wir einander brauchen. Wir schaffen das alleine nicht. Und es reicht auch nicht, wenn nur Einige die Verantwortung übernehmen. Sie schaffen das ohne uns auch nicht. Und dieses Wissen, hey, ich brauche die anderen definitiv immer wieder, macht mir vielleicht nochmal das Herz auf, dass ich auch für sie da sein <i>will</i> . Und zwar nicht, weil ich muss, sondern weil ich will, weil ich es verstanden habe, dass wir voneinander abhängig sind.	Teilmacht, gegenseitige Abhängigkeit
- Ja, aber jetzt zurück zur TZI. Das passt gar nicht zu Mathe zum Beispiel!	Ratio-TZI?
- Doch! Stell dir vor, da gibt es Mathelehrer:innen, die das so machen, es wurde auch untersucht und festgestellt dass es sogar richtig gut passt ⁵² .	
- Wirklich?! Nnee!	
- Doch! Aber nochmal, es geht nicht darum, in den intimsten Privatproblemen der Schüler:innen rumzuwühlen, sondern ihnen Zeit zu geben, ihre eigenen Einstellungen, Gefühle und Gedanken <i>zum Thema</i> bewusst zu machen.	Grenzen der TZI, Ziel der TZI
- Na das klingt schon mal besser.	
- Und es geht auch darum, dass es ihnen bewusst wird, dass sie im Beruf nicht nur das Fachliche berücksichtigen müssen, sondern auch das hu-	Bewusstseinsbildung für Verantwortung

⁵² Siehe dazu den Beitrag von Lengnink und Prediger: *Lebendiges Mathematiklernen: Der Blick der Themen-zentrierten Interaktion auf die Mathematikdidaktik*. (2001).

Dialog	Aspekte der Theorien
mane und unsere Umwelt.	
- Na ja, das mit der Umwelt ist ja der neue Hype.	
- Es ist gar nicht so neu, in der Theorie zumindest.	
- Ja, und das Humane? Was meinst du damit?	
- Ja, dass sie für sich und für ihre Mitmenschen, halt für alle Menschen die Verantwortung übernehmen.	soziale Verantwortung, Globe
- Jaja, und wir retten dann auch Afrika und alles.	
- Nein! Berücksichtigen heißt nicht, dass ich die komplette Verantwortung für sie übernehme. Aber das ich halt meinen Beitrag dazu leiste.	Teilmacht
- Aber was ist das schon!	
- Na ja, 100%. Deine 100%. Wenn jeder denkt, mein Beitrag ist viel zu klein, das zählt eh nicht, dann haben wir eine riesige Masse, die ihre Verantwortung leugnet. Natürlich können wir nicht <i>alles</i> alleine schaffen. Aber das, was für uns möglich ist, das sollten wir tun.	Abhängigkeit
- Na, ich seh da nicht so viele Möglichkeiten für mich.	
- Bist du dir da so sicher? Dass dir immer und alles vorgeschrieben wird?	
- Ne, das gar nicht! Es gibt ja auch viele Sachen an der Schule, wo ich sag, eh Leute, sagt mir doch, wie ich das machen soll, aber dann wissen sie es plötzlich nicht, und ich steh alleine mit meinen Fragen da. Und ich soll was ausdenken und wenn es schief läuft, habe ich den Salat! Na vielen Dank!	Ausrichtung auf Anpassung
- Ja, das ist blöd, wenn man sich alleine fühlt. Und gleichzeitig glaube ich, dass genau da die Freiräume, unsere <i>Spielräume</i> sind. Wo wir uns entscheiden können und dabei unsere humanen und ökologischen Werte einbeziehen können. Mal was ausprobieren, gestalten können. Und genau das sollten wir den Schüler:innen auch weitergeben.	Freiräume suchen, nutzen
- Hm.	
- Ich glaube, es ist enorm wichtig, dass die Schüler:innen wissen, dass sie kritisch denken können und auch sollen.	kritisches Denken
- Noch mehr kritisieren? Noch mehr rumjammern und alles doof finden? Haben wir das nicht schon genug?	
- Kritisch denken heißt für mich nicht, zu sagen, was ich alles blöd finde. Kritisch denken heißt für mich, dass ich die Machtstruktur immer wieder hinterfrage. Muss ich wirklich das System jetzt so, und zwar genau so, an all diesen Stellen bedienen? Habe ich tatsächlich gar keine Freiheiten? Und kann ich mich dahinter stellen, was jetzt hier abläuft? Kann ich das vertreten, stimmt das mit meinen Werten überein? Will ich hier so mitmachen? Ist das sozial gerecht und ökologisch genug für mich?	Machtstrukturen hinterfragen, wertende Entscheidungen treffen
- Oh, Mann, wenn du so anfängst, dann macht irgendwann keiner mehr mit in deinem Unterricht! Dieses ständige Hinterfragen... Ist es das, was du willst?	widersprechende Eigeninteressen bei Mündigkeit
- Da muss ich dann auf jeden Fall nachdenken, was ich anders machen kann, und da könnten sie ja auch mitgestalten. Sie sollten ja auch sagen, wie das ihnen passen würde, welche Werte sie vertreten und nicht nur abwerten und sich zurückziehen.	konstruktive Kritik
- Das werden sie nicht machen.	
- Warum?	
- Weil sie das nicht können.	
- Das ist gut möglich. Sie können das nicht. Noch nicht. Und daran sollen wir arbeiten.	
- Ich weiß nicht. Wo kommen wir hin, wenn jeder anfängt, überall seine Meinung zu sagen, zu protestieren, alles verbessern zu wollen? Ich mei-	Machtstrukturen

Dialog	Aspekte der Theorien
ne im Betrieb müssen sie ja am Anfang auch einfach spüren...	
- Was meinst du damit?	
- Na ja, im ersten Lehrjahr musste ich auch einfach die Drecksarbeit machen und heute ist es für die Azubis auch nicht anders. Ich weiß nicht, ob wir da unseren Schüler:innen viel helfen, wenn wir sie da aufstacheln... sie sind den Ausbildungsplatz sofort los.	
- Findest du das gut? Mit der Drecksarbeit?	
- Na ja, gut nicht, aber es ist halt nun mal so.	
- Und das heißt, das soll auch so bleiben?	Veränderung ist möglich
- Nein! Aber ich kann das alleine nicht ändern...	Ohnmacht
- Ja, alleine kannst du es nicht, das hatten wir schon paarmal!	Teilmacht
- Ja, aber für die Betriebe lohnt es sich nicht, dass der Meister putzt! Dann schaffen sie viel weniger Facharbeit! Es ist das Normalste der Welt, dass die Anfänger den Dreck wegmachen müssen.	Gewordenheit verstehen, überprüfen
- Aber warum wagen wir es nicht, mal ein bisschen anders zu denken? Warum soll das so bleiben? Willst du, dass dein Kind in der Ausbildung als Putzkraft missbraucht wird?? Stell dir vor, die Lehrlinge dürften von Anfang an mehr Fachliches mitmachen, dann lernen sie doch schneller und bringen der Firma auch mehr als in der Rolle der Putzkraft.	Utopien entwickeln
- Ne, ich glaube, wenn man sie verwöhnt, dann werden sie nur aufmüpfig. Lehrjahre sind nur mal keine Herrenjahre.	Anpassung aus Angst
- Jetzt redest du, wie deine Schulleiterin.	
- Stimmt, Mist.	
- Das ist die Macht. Wir klammern uns so an der Hierarchie und vergessen dabei, dass wir alle Menschen sind, die ihren Beitrag leisten wollen und dazugehören möchten. Wir verwöhnen sie doch nicht, wenn sie bedeutungsvolle Aufgaben bekommen. Sie wachsen daran und haben eher Respekt und brauchen Unterstützung. Unsere Unterstützung. Sie wollen doch ihre Arbeit gut machen. Und ja, Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Ich sag nicht, dass sie dann im Betrieb den Chef spielen sollen und dass wir das in der Berufsschule unterstützen sollen. Nein. Aber dass sie die Geschehnisse reflektieren sollen, ihre Werte bewusst machen, und auch dann wertschätzend kommunizieren, entsprechende Handlungsalternativen anbieten können, das ist mein Ziel. Lehrjahre sind keine Herrenjahre, richtig. Aber sie sind definitiv Menschenjahre.	vermeidbare Hierarchie hinterfragen, Bedürfnisse anerkennen Ziele der Bildung: Reflexion, Bewusstmachen, wertende Entscheidungen, machbare Handlungsalternativen, wertschätzend im Kontakt
- Und das geht über TZI?	
- Ja, das glaube ich. Und sicher nicht nur. TZI ersetzt nicht unser Fachwissen und die ganze Didaktik, Methodik. Das ist nur <i>ein</i> Ansatz von vielen. Aber es ist wohl geeignet, um das Verantwortungsbewusstsein für sich selbst, die anderen und die Umwelt zu entwickeln.	TZI für Förderung von Verantwortungsbewusstsein
- Ach, du überzeugst mich bald, so n Mist.	
- Und guck mal, hättest du das auch nicht gern als Schüler gehört, wie dringend deine gestalterische Kompetenz in der Welt gebraucht wird? Und herzlich willkommen ist? Weil die bisherigen Lösungen zu diesen Missständen geführt haben? Wäre es nicht schön gewesen, zu hören, dass deine autonomen, wertenden Entscheidungen unerlässlich sind für die Umwelt und dein eigenes Glück? Dass du es in der Hand hast? Zu hören, dass es Menschen auf dieser Erde gibt, die genau deinen Einsatz benötigen, um ein menschenwürdiges Leben leben zu können? Dass du gebraucht wirst mit all deinen Kompetenzen aber auch mit deinen autonomen Ideen? Oder die Ermutigung zu hören, dass du dich weder lang-	Ermutigung, motivierende Alternativen ermutigen, die Bedürfnisse und die Verantwortung (Selbst, sozial, ökologisch) zu berücksichtigen

Dialog	Aspekte der Theorien
<p>weilen noch überfordern musst, weil du nicht allein bist? Dass wir aber dein Mögliches dringend brauchen? Weil wir nur dann die großen Probleme, die uns allen so viel Angst machen, anpacken können, wenn wir alle mitmachen? Und dass wir die Probleme nicht hilflos angucken müssen, dass wir nicht alternativlos ausgeliefert sind, sondern handeln können, am besten alle! Dazu gehörst auch du! Du zählst! Auch du darfst verantwortungsvoll <i>und</i> glücklich sein! Und ich auch. Wäre das nicht schön für dich als Anfänger, jetzt genau das von deiner Schulleitung zu hören?</p>	
<ul style="list-style-type: none">- Oh ja, das wär schon schön...	
<ul style="list-style-type: none">- Lass uns das doch an unsere Schüler:innen weitergeben...	

VI. LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, T. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T. W. (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit* (S. 92 – 109). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Arndt, E. (2009). TZI und Schule. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 322–327). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BBiG, Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), zuletzt geändert durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581). Verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ [13.06.2019].
- Begley, N. (2010). The Psychological Adoption and Adaptation of Eudaimonia. Verfügbar unter <http://positivepsychology.org.uk/psychological-adoption-eudaimonia/> [01.07.2018].
- Bernhard, A. (2014). *Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heydorns* (Pädagogik und Politik, Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Toronto: Budrich.
- Boniwell, I. (2008). *What is Eudaimonia? The Concept of Eudaimonic Well-Being and Happiness*. Verfügbar unter <http://positivepsychology.org.uk/the-concept-of-eudaimonic-well-being/> [22.05.2019].
- Büchter, K. & Kipp, M. (2014): Von der Lehrlingsbewegung zur „Befähigung zur Mitgestaltung“ – (ent-)politisierte Jugend als Leitidee der Lehrerbildung? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3*, 1-23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil3/buechter_kipp_profil3.pdf [01.06.2019].
- Cancarpusat, A. & Haueis, G. (2004). *Mut zur Kritik. Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik*. Verfügbar unter: <https://kritische-bildungstheorie.de/index.php?page=dokumente&subpage=gamm> [03.05.2019].
- Cohn, R. C. (2009). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C. & Terfurth, Ch. (Hrsg.) (1993). *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule* (16. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Csikszentmihályi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. (Originaltitel: Beyond Boredom and Anxiety. The Experience of Play in Work and Games. 1975). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), 223–238. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:0111-pedocs-111739](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111739) [13.04.2019].
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2001). On Happiness and Human Potentials. A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology* 52, 141–166.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne* 49 (3), Verfügbar unter: 182–185. doi:10.1037/a0012801 [03.05.2019].
- Dlugosch, A. (2009). Kritische Anfragen an das Konzept. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 237–241). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckardt, C., Lemken, M., Ratschinski, G., Struck, P., del Estal, M. & Sommer, J. (2015). Evaluation des BMBF-Programms zur "Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten" – zweiter Zwischenbericht. Bonn: BMBF-Online-Publikation. Verfügbar unter: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/2.%20Zwischenbericht_BOP-Evaluation_2015.pdf [23.11.2019]
- Euler, P. & Pongratz, L. A. (Hrsg.) (1995). *Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heidegger und Heydorns*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ewert, F. (2008). *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, Erfahrungen und Reflexionen*. Wiesbaden: VS Research.
- Faßhauer, U. (2009). 1. Axiom: existenziell-anthropologisches Axiom. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 80-85). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fromm, E. (1945). *Die Furcht vor der Freiheit*. Zürich: Steinberg.
- Gamm, H.-J. (1993). *Standhalten im Dasein. Nietzsches Botschaft für die Gegenwart*. München & Leipzig: List.
- Gebhardt, A., Martínez Zaugg, J. & Metzger C. (2014). Motivationale, emotionale und selbstwirksamkeitsbezogene Dispositionen von Auszubildenden und deren Wahrnehmung der Lernumgebung und Lernbegleitung im betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26*, 1-23.

- Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe26/gebhardt_etal_bwpat26.pdf [16.06.2019].
- Georg, W. (1993). Verlieren Beruf und Arbeit an Bedeutung? Wertigkeit von Beruf und Arbeit für die personale Existenz. In Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen und Kollegschen in Nordreihn-Westfalen (Hrsg.): *Berufliche Kompetenz ist Lebensperspektive. Weiterentwicklung berufsbildender Schulen und Kollegschen* (S. 31-46). Krefeld: Joch von Acken.
- Greving, H. (2009). Ruth C. Cohn. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 18-23). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Harteis, C., Bauer, J., Festner, D. & Gruber, H. (2004). Selbstbestimmung im Arbeitsalltag. *Unterrichtswissenschaft* 32 (2), 128–142. Verfügbar unter: [nbn://de:0111-opus-58100](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-58100) [13.04.2019].
- Hartmann, E. (2016). *Wie viele Sklaven halten Sie? Über Globalisierung und Moral*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hater, K. (2012). Der Globe, das sind wir. Mit Pierre Bourdieu verstehen, wie wir den Globe agieren. *Themenzentrierte Interaktion*, 26 (2), 31–42. Verfügbar unter: <https://www.psychosozial-verlag.de/28158> [03.06.2019].
- Hecker, W. (2009). Einflüsse der Humanistischen Psychologie. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 38-42). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hintner, R., Middelkoop, T. & Wolf-Hollander, J. (2009). Partizipierend Leiten. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 183-188). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holler, I. (2012). *Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen*. Paderborn: Junfermann.
- Horkheimer, M. (1985). Begriff der Bildung. In Horkheimer, M. (Hrsg.) *Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (S. 409-419). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- ibp, Institut für Berufspädagogik (2019). „Frauen sind doch mitgemeint!“ *Gendersensible Sprache in wissenschaftlichen Arbeiten – eine Mini-Einführung*. Verfügbar unter https://www.ibp.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IBP/Aktuelles/Leitfaden_geschlechtergerechte_Sprache.pdf [23.06.2019]

- Jochah, H. (2009). Historische und politische Grundlagen. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 27-32). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser, F. (2016). Berufliche Bildung und Emanzipation. Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht. In Ragutt, F. & Kaiser, F. (Hrsg.), *Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf* (S. 181–198). Paderborn: Schöningh.
- Kaiser, F. (2017). *Berufsschullehrerinnen und -lehrer als kritisch Gestaltende beruflicher Bildung. Konsequenzen für das berufspädagogische Studium*, Köln. Vortragsfolien zum Vortrag auf den Hochschultagen berufliche Bildung am 15. März 2017 in Köln. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017praesentationen/WS10-7_Kaiser.pdf [22.05.2019].
- Kaiser, F. (2018). Theme Centered Interaction in Critical Vocational Teacher Education: An Introduction Into an Ethical Founded Method and Model to Strengthen Self-reflexive Autonomy and Socially Responsible Action. In *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 5 (3), 191-207. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-161198> [15.05.2019].
- Kaiser, F. (2019). Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen. Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In Kalisch, C. & Kaiser, F. (Hrsg.), *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse* (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 48, S. 35–47). Bielefeld: wbv.
- Kaiser, F. & Ketschau, T. J. (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In Wittmann, E.; Minnameier, G. & Wuttke, E. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 1-18). Opladen u. a.: Budrich. Verfügbar unter: file:///C:/Users/Anna%20Hanf/Downloads/Kaiser_KetschauKritisch-emanzipatorischeBerufsbildung_JahrbuchBWP2019Frankfurt.pdf [03.05.2019].
- Kanitz, A. v. (2009). 3. Axiom: pragmatisch-politisches Axiom. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 90-94). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kanitz, A. v. (2009). Einführung zu den Axiomen und Postulaten. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 78-79). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kanitz, A. v., Lotz, W., Menzel, B., Stollberg, E. & Zitterbarth, W. (2015). Themenzentrierte Interaktion (TZI) – eine kurze Einführung. In Kanitz, A. v., Lotz, W., Menzel, B., Stollberg, E. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Elemente der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Texte zur Aus- und Weiterbildung* (S. 11-18). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Verfügbar unter <https://gutenberg.spiegel.de/buch/beantwortung-der-frage-was-ist-aufklarung-3505/1> [20.06.2019].
- Keel, D. (2009). Hilfsregeln. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 195-200). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klemmer, G. (2009). Phasenmodelle der Gruppenentwicklung. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 201-206). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KMK (Hrsg.) (2010). Beschluss der Kultusministerkonferenz. Erklärung der Kultusministerkonferenz für eine Zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung. München: Luchterhand. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_12_09-Gestaltung-der-dualen-Berufsausbildung.pdf [06.06.2019].
- Koch, A. F. (2015). Der Tag der Abschlussprüfung ist der erste Tag in Freiheit? Motivationsrelevante Faktoren und Freude an der betrieblichen Ausbildung. In Stock, M., Schlögl, P., Schmid, K. & Moser, D. (Hrsgs.) *Kompetent – Wofür? Life Skills - Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung* (Beiträge zur Berufsbildungsforschung, S. 320-337). Studien-Verlag
- Kramer, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht. Ansatzpunkte und Barrieren* (Dissertation). Kiel.
- Kügler, H. (2009). Vier-Faktoren-Modell der TZI. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 107-114). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kutscha, G. (2019). Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35*, 1-19. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf [03.05.2019].

- Lankau, R. (2015). Fragen Sie Alexa. Die Entmündigung des Individuums durch die Vermessung der Welt. In Dammer, K.-H., Vogel, T. & Wehr, H. (Hrsg.), *Zur Aktualität der kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 277-279). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lengnink, K. & Prediger, S. (2001). Lebendiges Mathematiklernen: Der Blick der Themenzentrierten Interaktion auf die Mathematikdidaktik. *Bildung und Erziehung* 54 (3), 333-353. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/view/j/bue.2001.54.issue-3/bue.2001.54.3.333/bue.2001.54.3.333.xml> [26.06.2019].
- Löhmer, C. & Standhardt, R. (2010). *TZI – die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Einführung in die Themenzentrierte Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Loo, H. v. d. & Reijen, W. v. (1997). *Modernisierung. Projekt und Paradox*. München: dtv.
- Olk, T. (1985). Jugend und gesellschaftliche Differenzierung - Zur Entstrukturierung der Jugendphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Beiheft, 290-302.
- PONS Online-Wörterbuch (2019). Latein-Deutsch. Verfügbar unter <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=&l=de&in=la&lf=la&qnac=> [24.06.2019].
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft* 24 (3), 217–234.
- Reiser, H. (2009a). Pädagogische Grundlagen. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 43-47). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reiser, H. (2009b). TZI als professionelles pädagogisches Konzept. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 210-212). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reißig, B. (2013). Das Ende der „Normalbiografie“. In DJI-Impulse: *Ausgegrenzt, benachteiligt, marginalisiert. Junge Menschen zwischen Inklusion und Exklusion*. 104 (4), 4–6.
- Rosenberg, M. B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten*. Paderborn: Junfermann
- Röhling, J. G. (2009). Chairperson-Postulat. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 95-100). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ruth Cohn Institute for TCI-international (2015a). Themenzentrierte Interaktion/TZI. Seminare 2015. Basel: o. V.. Verfügbar unter: https://seminare.ruth-cohn-institute.org/files/public/pdf/SVZ/endgueltigeFassung_SVZ15.pdf?s=2411aa69eb3e7866ff60e2203dc8bae220d9e8cb [10.06.2019].

- Ruth Cohn Institute for TCI-international (2015b). Was ist TZI? Themenzentrierte Interaktion. Basel: o. V.. Verfügbar unter: https://www.ruth-cohn-institute.org/tl_files/content/zentraleinhalte/dokumente/TZI-Broschuere/WAS-IST-TZI.pdf [25.05.2019].
- Schapfel, F. (1997). Themenzentrierte Interaktion als ein Strukturinstrument beruflicher Bildungsprozesse: Chancen und Grenzen eines pädagogisch-therapeutischen Zugangs und dessen Gestaltungspotential auf der Basis wertender Entscheidungen im Zusammenhang mit einem betrieblichen Modellversuch. In J. Rützel, & F. Schapfel (Hrsg.), *Gruppenarbeit und Qualität: Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung* (S. 347-366). Alsbach: Leuchtturm-Verl. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-212133> [03.05.2019].
- Schapfel-Kaiser, F. (2009). TZI und Berufs(aus)bildung. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 332-336). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schirlbauer, A. (2009). Erziehung Macht Disziplin. Bemerkungen zum pädagogischen Machtbegriff ohne ständige Rücksicht auf Foucault. In Bünger, C., Mayer, R., Messerschmidt, A. & Zitzelsberger O. (Hrsg.), *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Festschrift für Ludwig A. Pongratz* (S. 85-94). Paderborn: Schöningh.
- Schneider, W. L. (1999). Verschiedene Möglichkeiten, Theorien miteinander zu vergleichen, oder: Wie vergleicht man Weber und Luhmann?. In Greshoff, R. & Kneer, G. (Hrsg.), *Struktur und Ereignis in theorievergleichender Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider-Landolf, M. (2009). System der TZI. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 67-77). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schropp, H. (2018). Glücksförderung lohnt sich! Wer benachteiligten Jugendlichen den Weg ins Erwerbsleben erleichtern will, muss positive Impulse setzen. In *IAB-Forum: das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit*. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/gluecksfoerderung-lohnt-sich-wer-benachteiligte-jugendlichegezielt-foerdern-will-muss-positive-impulse-setzen/?pdf=6530> [6.2.2018].
- Seligman, M. (2015). *Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens*. München: Goldmann.
- Sommer, J., Ratschinski, G., Struck, P. & Eckardt, C. (2016). Evaluation des BMBF-Programms zur "Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten" – dritter Zwischenbericht. Bonn: BMBF-Online-

- Publikation. Verfügbar unter: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Zwischenbericht_Nr3_Evaluation_BOP_160314.pdf [23.11.2019].
- Sperber, W (2009). Struktur – Prozess – Vertrauen. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 176-182). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spielmann, J. (2009). Was ist TZI?. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 15-17). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stollberg, D. & Schneider-Landolf, M. (2009). Lebendiges Lernen. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 147-153). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vogel, P. (2009). 2. Axiom: ethisches Axiom. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 86-89). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weber, M. (2009) *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5., Aufl.). Tübingen: Mohr.

ROSTOCKER SCHRIFTEN DER BERUFSPÄDAGOGIK – BAND 4

Die Rostocker Schriften der Berufspädagogik wenden sich an Interessierte im Feld der Berufsbildungsforschung, der Berufsbildungspolitik und -praxis. Ziel der Schriftenreihe ist es die Arbeit am Institut für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock zugänglich zu machen und damit Anstöße zur Weiterentwicklung der Forschung und Praxis zu geben. Zugrunde liegt den herausgegebenen Schriften ein Verständnis, dass der beruflichen Bildung die Aufgabe zukommt, kritische Gestaltungskompetenz in Qualifizierungsprozesse für berufliche Tätigkeiten zu entwickeln und so mündige, reflexive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern.

ROSTOCKER PAPERS OF VOCATIONAL EDUCATION – VOL. 4

The Rostock papers for vocational education address researchers, politicians and practitioners and those interested in the field of VET. The aim of these publications is to promote the public perception of the research work and findings at the Institute for Vocational Education (ibp) at the University of Rostock and to provide new ideas for the development of research and practice. The basis of these published works is an understanding that VET has the task of promoting critical competencies during the qualification processes to facilitate informed, reflective participation in the workplace and in society.

ISBN 978-3-86009-522-5