

Ruth C. Cohn, Zur Humanisierung der Schulen

Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der themenzentrierten Interaktion (TZI) ¹

Erziehungsziele und -methoden gehören zusammen. Wenn sie nicht im Einklang miteinander stehen, wird das Ziel verfehlt. Ich habe mich überzeugt, daß die Schulsysteme in Amerika und in Deutschland, die fast universelle Sehnsucht nach Erziehung zur Demokratie und sozialen Gerechtigkeit nicht fördern. Beide arbeiten mit dem Rivalitätsprinzip, das ich für eine destruktive Grundlage halte.

Ich bin geneigt, diese Tatsache weniger als Manipulation politischer und ökonomischer Machtbedürfnisse einzelner Gruppen anzusehen, denn als eine generelle (alle Schichten miteinbeziehende) Unfähigkeit, sich von althergebrachten Erziehungsgedanken abzulösen, die, als das öffentliche Schulwesen aufkam, Fortschritt bedeuteten, die aber heute den Antiquariatswert von Übersee-Brieftauben haben.

Erziehung im human-demokratischen Sinn dagegen, deren Ziele gleichwertige Schätzung von Person, Gemeinschaft, sozialer Gerechtigkeit und Wissen sind, bedarf neuer Gedanken und Strukturen. Diese sind *durch psychologische und sozialpädagogische Erfahrungen*, so denke ich, realisierbar geworden. Ich glaube, daß diese früher utopisch anmutenden Ziele durch klärende Benützung neuer wissenschaftlicher Systeme (wie z. B. Psychoanalyse und Feldtheorie) in erreichbare Nähe der Kindererziehung und des Schulwesens gerückt sind; und daß unter der bedrohlichen Situation der Zerstörung aller irdischen Erziehungsreformen, die zur Vermenschlichung führen können, keinen Aufschub vertragen.

Das Rivalitätsprinzip

Wenn wir behaupten, daß *>Ich<* und *>Wir<* und *>unsere Welt<* wichtig sind, ergeben sich folgende Fragen für den Erzieher:

- Wer bin ich? — Was ist mir wichtig? — Für mich? — Für meine Schüler? — Für alle?
- Wer bist du (seid ihr), Schüler? — Was ist dir (euch) wichtig? — Was willst du (wollt ihr)?
- Was sind die Gegebenheiten, in denen wir uns befinden? — Was wollen, was müssen wir lehren/Lernen, tun? Welches *Müssen* ist unumgänglich, welches *Wollen* können wir verändern? — Wie?
- Wie wählen wir im Hier-und-jetzt die Aufgabe (das Thema) zur Bearbeitung?

Meine Schreibmaschine wird zum durchsichtigen »Fernsehschirm«. Aus ihm sehen mich mitleidige und verächtliche Gesichter von Lehrern und Schülern an: »In welcher Zeit lebst du? Seit wann geht es um unsere Wünsche und Interessen?«

»Wir sind doch abhängig von den Notwendigkeiten des Abverlangten, an dem unsere Existenz hängt — die jetzige als Lehrer, die zukünftige als Schüler —: Noten, Promotion, Vorschriften, Lehrpläne.«

»Ich habe Schüler, deren Namen ich kaum kenne — 200 Kinder, die ich je einmal in der Woche 45 Minuten sehe.« »Es kann noch schlimmer kommen, wenn der neue Plan durchgeführt wird, wo 7jährige Kinder *>frei wählen<* dürfen, was sie lernen wollen und mit ihren Büchern Stunde um Stunde gruppenlos von Klassenzimmer zu Klassenzimmer traben werden und weder andere Kinder noch ihre Lehrer näher kennenlernen.« Nein, ihr mich anschauenden, fast resignierten Lehrer, Schüler, ich bin kein Utopist. Die Tatsache, daß etwas so ist, bedeutet nicht, daß es so bleiben muß. Sie bedeutet klares, neues Denken und Tun.

Solange ein Schulsystem nicht zur Individuation der Lehrer und Schüler und zu ihrer Freude und Effektivität beiträgt, solange sie nicht zur Emanzipation von Wirklichkeitssinn führt und die Probleme der menschlichen Jetzt-Geschichte nicht im Vordergrund stehen, solange *müssen* wir das Erziehungssystem verändern. Solange Minoritäten durch Abstimmung oder Ausschließung — finanziell

¹[1]Die Teilnehmer eines Workshops für Lehrer, die nach theoretischen und praktischen Hilfen für den Unterricht suchten, weckten bei mir das Gefühl der Dringlichkeit, dies zu schreiben. Ich möchte an dieser Stelle besonders Dr. med. Gerd Iversen danken, der als Teilnehmer an diesem Workshop, als sozial engagierter Arzt und als Herausgeber des *Schleswig-Holsteinischen Ärzteblattes* mein Schreiben während und nach dem Seminar mit fast autoritärer Suggestionskraft unterstützte! Danke, Gerd!

oder mit Gewalt — unterdrückt werden, gilt es zu erforschen, warum so einfache Fragen wie die obigen mit »Weltfremdheit« abgetan werden müssen, obwohl die Not der Lehrer und Schüler vielen wohlmeinenden Menschen in der Seele brennt.

Wenn ich, du, wir in dieser Welt wichtig sind, ist unsere Aufgabe, einander kennen und miteinander *kooperieren* zu lernen und diese eine Welt, in der und durch die wir leben, zu pflegen anstatt sie zu zerstören.

Wenn wir jedoch auch nur ein paar Schritte in eine der üblichen Schulen hineingehen, schlägt uns ein anderer Geist entgegen:

Wäre es dir möglich, wenn du ein kleiner Schüler wärest, neben einem anderen kleinen Schüler zu sitzen, der »1« und »2« auf seiner Schreibe stehen hat und freundlich lächelnde Augen der Lehrer empfängt, und du nicht? Wäre es dir möglich ihn oder sie zu lieben? — Du selbst hast eine »5« oder »6« auf dem Stück Papier, das dich fröhlich gemacht hatte, denn bei dir zu Hause »spielte« man nicht schreiben und malen, wie es bei deinem Nachbarn der Fall war. Du hast auch früher nie irgendwo an einem Tisch gespielt oder gar mit Bilderbüchern hantiert; — du lerntest, schnell zu rennen, dich und Dinge, die du irgendwo fandest oder nahmst, zu verstecken und die Gesichter der Erwachsenen zu studieren (wann sie gefährlich Würden). Langsam würdest du auch, auf deiner festgeschraubten Kettenbank, lernen, daß »5« und »6« bedeutet, daß du nicht Klassensprecher sein darfst oder Pflanzen gießen (und das gerade könntest du gut!) — Würdest du lernen, dich selbst zu lieben, wenn andere auf dich herabschauen? — Autorität zu respektieren, die dich nicht achtet? (Denn wenn die Lehrerin auch belehrende Worte sagt und versucht, dir etwas beizubringen: Du weißt, daß sie nicht mag, wie du sprichst: in einzelnen Worten, in Lauten, nicht in grammatisch richtigen Sätzen.) — Und darüber hinaus: Mutter spricht zwar selbst nicht so, aber sie haut dich, wenn du nicht »gut bist und lernst«; denn das weiß sie auch von früher, daß »5« und »6« böse Zahlen sind.

Würdest du, als Oberprimaner, deinen Mitschülern helfen, das Mathematik-Examen zu bestehen, wenn du weißt, daß nur die Allerbesten eine Chance haben, zum Universitätsstudium zugelassen zu werden, und es gibt nur wenige Plätze?

Würdest du dich mit Lehrmethoden und Techniken befassen, und in abendlangen Runden mit deinen Studenten freie Stunden in fruchtbaren Diskussionen und Aktionen verbringen, wenn du weißt, daß der einzige Weg für dich zu einer geachteten und stabilisierten Universitätskarriere eine enorme Anzahl von dir geschriebener und gedruckter Seiten ist?

Kurz gesagt: *Der Geist der Schulen ist vom Rivalitätsprinzip geprägt*, — spätestens von der ersten Klasse ab, hindurch bis zum Abitur, Dr.-Titel und Ordinarius.

Das Rivalitätsprinzip aber bedeutet die Organisation des unverdünnten Egoismus. Im Erziehungswesen bedeutet dies Rivalisieren um Noten, um bevorzugte Stellung, zuerst um die Gunst des Lehrers, dann in Universitäten, Behörden und Stellungen. Nur ich oder du können reüssieren, nicht wir. (Resultat: besser ich als du.) Die Balance zwischen Ich-Gerichtetheit und Wir-Antrieb ist permanent gestört. Persönliche und soziale Krankheit sind das Resultat. Mir sind Fälle bekanntgeworden, wo Schüler systematisch Arbeiten ihrer Kameraden versteckten oder zerstörten, um besser in der Klassenleistungskurve abzuschneiden. Der Diebstahlhandel für Examensfragen schnellte in die Höhe. Mit der immer wachsenden Rivalitätskampagne verschwinden oft auch letzte Spuren von Gemeinschaftssinn im Klassenleben, selbst die traditionelle unschöne, aber immerhin noch Solidarität zeigende Verbrüderung gegen Erwachsene (der kranke, doch immerhin nicht ausgestorbene Kooperationsantrieb).

Das Übergewicht vom Stoff lernen gegenüber der Möglichkeit zu denken, schöpferisch zu sein (dieses schöne deutsche Wort selbst ist in Mißkredit geraten) und die Vernachlässigung menschlicher Interaktion kennzeichnet die Schulwelt des Rivalitätsprinzips. Rohe Vergleiche von guten und schlechten Schülern in Worten und Zahlen, die sie beschämen, sind unermüdliche Repräsentanten merkantilen Geistes. Die Schule widerlegt nicht die tägliche Fütterung durch Fernsehen: von Schönheitskönigin über Geld-für-Quiz-Produktionen zu bezahlten Sportspitzenleistungen, die (an sich nichts böses) vielen Kindern (fast der Majorität in den USA) den Eintritt in Sportteams unmöglich machen. *Vergötterung physischer Gewalt ist nur der letzte Ausläufer einer systematischen Erziehung zum Überwältigen des anderen.*

Die *Lehrerausbildung* ist im wesentlichen auf Stofflernen ausgerichtet. Junge Lehrer studieren nächstelang Massen an Fakten und einige Theorien, die sie bis zum Examen in ihren Gehirnfächern deponieren müssen. Wenig Zeit bleibt für praktische Pädagogik, die sie überwiegend als Praktikanten von älteren Lehrern mitbekommen, die ihrerseits von Stoff und Papiermengen überschwemmt werden und selten ihren ursprünglichen Enthusiasmus bewahren könnten. Der junge Lehrer, selbst wenn er auf modernen pädagogischen Hochschulen war und von neuen Methoden hörte, findet sich, oft verzweifelt,

in Klassenräumen, wo von Interaktion zwischen Schülern kaum etwas übrig ist, außer sich unter oder überlegen zu fühlen. Ohne genügende Erfahrung und Unterstützung durch andere Lehrer fehlt ihm die Möglichkeit, seine Kenntnisse konstruktiv anzuwenden.

Psychopathologie gehört fast nirgends zum Lehrplan. Ohne psychologische und psychotherapeutische Beratung (in den meisten deutschen Schulen), mit ungenügenden Sonderschulen und Sonderklassen (sowohl in Anzahl als in der Auswahl behinderter Schüler — schwachbegabte zusammen mit intelligenten, emotionell Verstorbenen und physisch Behinderten) werden Lehrer in eine unmögliche Situation gebracht. Ohne Hilfe müssen sie mit schwierigen Kindern arbeiten, die verstört sind und stören. Nur wenn ihr Aufschrei sehr laut wird, werden einzelne Kinder von den Klassen entfernt. Diese Kinder bleiben oft Gezeichnete, deren Weg nicht weiter führt als zur ungenügenden Sonderschule, ins Spital oder etwas später ins Gefängnis und in die Verlassenheit.

Das Rivalitätsprinzip — mit seinem Sprößling leeres Stofflernen ohne Rücksicht auf Person und Kooperation — spiegelt sich auch in der Anordnung der Schulräume wider. Pulte, Tische, Bänke stehen in Reih und Glied, das Katheder in hierarchischer Position zentral ihnen gegenüber. Die Raumverteilung wirkt als manipulatorisches Instrument, die Begegnung von Ich und Du der Schüler und freundliche Beziehung zum Lehrer zu hemmen oder unmöglich zu machen.

Die Grausamkeit von Stoffanbetung anstelle von *lebendigem Lernen* drückt sich besonders in der Volksschule in traditionellen Schulräumen aus, wo ganz junge, kleine Menschen in Reihen gesteckt werden — so grausam wie Kühe im nie-zu-verlassenden Kuhstall (nicht ganz so grausam wie Hühner auf Drahtböden) — sie alle dürfen nur »fressen«, was man ihnen reicht, sich nicht bewegen, und — wenn sie Kinder sind — nicht miteinander reden.

Lernstunden übersehen den Körper, Turnstunden den Geist der Schüler. Beide verlangen, daß der Student seine ganze Anstrengung für Leistungen hergibt, die weder er noch sein Lehrer bestimmt haben und die weder seiner inneren Entfaltung, noch seinen zwischenmenschlichen Beziehungen, noch den in der Welt notwendigen Erfordernissen Rechnung tragen.

Und noch einmal möchte ich betonen, daß ich hinter diesen bitteren Tatsachen keine böswillige Manipulation von herrschenden Menschen oder Klassen sehe, sondern die Schwierigkeit, neue Prinzipien und Techniken den humandemokratischen Bedürfnissen der Welt zuzuordnen.

Das tragische Moment in dieser Situation, so scheint mir, ist das Phänomen der Unbewußtheit, wie es in allen Unterdrückungssituationen (z. B. der Sklaven) dominant ist. Die Situation ist so schlimm, daß sie verdrängt wird. Viele Lehrer, fast ohne es zu merken, resignieren, geben die Hoffnung auf, daß Lehren ihnen Freude und Entwicklungsmöglichkeiten geben könnte. Schüler kommen selten auf den Gedanken, daß ein Lernen ohne Rivalität in Noten und Prüfungen möglich wäre und daß es unter allen Umständen viele Lerngebiete gäbe, die sie ebenso begeistert und freiwillig lernen könnten wie Rock-Musik, Automarken und Sexualexperimente. Ich glaube, daß die »Generationenkluft« eng mit unlebendigem Schullernen verbunden ist: Die Erwachsenen haben das Kreative und Spielerische (fast auch das Nützliche) aus dem Unterricht entfernt. Was übrig bleibt sind Sehnsucht oder Resignation, Suche nach Führung von außen (da Innenführung nicht gelehrt, sondern abgedrosselt wurde), oder Auflehnung gegen alle Autorität, auch der sachlichen und förderlichen, Auflehnung nicht gegen Unmenschliches, sondern gegen Menschen — mit voraussehbarem Blutvergießen, Drogen-Narkose und Tod.

Ich glaube, daß Kinder und Erwachsene »etwas leisten« wollen. Ich glaube, daß das Wort »Leistungsdruck« aufkam, nicht weil Leistung an sich gehaßt wird, sondern fremd-verlangte-Leistung, die nicht mit innerem Sein und den Bedürfnissen Nächster oder Bedürftiger verbunden ist.

Schüler und Lehrer funktionieren gleichermaßen unter dem Diktat bewertender Zahlen, die existentiell nichts mit ihnen zu tun haben. Sie weinen und lachen, bekommen Lob und Tadel, Promotion oder Entlassung durch persönlichkeitsfremde Nummern, die je nach Land 1—6 oder A—F heißen — Nummern, die fremd-verordnete, ich-fremde Leistungen etikettieren, selbst wenn ursprüngliches Interesse da war. Die Leistung und ihre Nummernetikette spricht nicht *zu* der Person, sondern *über* sie.

Diese Zahlen klassifizieren Personen aus der Fernglasperspektive der Fremdleistung und des äußeren Benehmens; sie berauben den Menschen seiner Personhaftigkeit und stempeln ihn zum auswechselbaren Leistungsroboter. Im Bann des Rivalitätsprinzips werden zwar allgemeine Fähigkeiten der Alters- und Intelligenzstufen untersucht und welches Material integriert werden *könnte*; nicht aber *welches* Material für *diesen* Menschen in *dieser* Situation, in *diesen* Umständen und in *dieser* Gemeinschaft Bedeutung hat. Unlebendiges Lernen dient weder der Person noch der Gemeinschaft, noch der kontemporären Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft oder irgendeiner anderen sachlichen Notwendigkeit außer vorübergehenden Schein-Konjunkturen und Schein-Vergnügungen

einzelner Bevorzugter, die selbst auch durch Magengeschwüre und Herzinfarkte ihren Beitrag an das Destruktionsreservoir des Rivalitätsprinzips bezahlen.

Ich habe als Therapeutin und Gruppenleiterin auch mit »Ausbeutern« gearbeitet und bin zu der Überzeugung gekommen, daß auch die »Ausbeuter« — weniger sichtbar als andere — unter dem Rivalitätsprinzip leiden, und manche viel von ihrer Macht über andere aufgeben würden, wenn sie wüßten, wie. Auch sie stecken im System. Viele Menschen der Oberschicht leiden unter Angst, die zwar in mehr Bequemlichkeit eingebettet ist als die der Unterschicht, aber nicht weniger schmerzhaft ist.

Im allgemeinen wird in der Rivalitätsschulwelt von Menschen durch klassifizierende Zahlen und unmenschliche Nicht-Begegnungen die Wissensspreu von dem Wissensweizen fein säuberlich geschieden. Die Weizenpflanzen sind fast ausschließlich Kinder begünstigter und begünstigender elterlicher Verhältnisse (finanziell, intellektuell und emotionell), während die Spreu der Unbemittelten (in Geld oder Vorbildung oder Anlage) zur sozialen oder naturgegebenen Ungerechtigkeit hinzu nun auch noch das Beschämtwerden in Schulen erleiden muß, was ihnen den letzten Impuls Zum Überwinden der Handikaps und zur Entwicklung eines tragfähigen Selbstbewußtseins vergällt.

Es ist fünf Uhr morgens. Es ist die dritte Nacht, die ich schreibend verbringe. Leistungsleidenschaft, nicht Leistungsdruck. (Ich habe Glück. Ich bin sozial und ökonomisch frei und von innerem Willen angespornt.)

Aber ich fühle mich unsicher. Ich tue etwas, was ich nie in meinen Unterrichtsgruppen tue: Ich zeige das Negative auf, bevor ich positive Möglichkeiten skizziere.

Ist diese überwältigend negative Aussage wirklich notwendig? Hätte ich nicht statt dessen über Reformversuche schreiben sollen? Und feststellen sollen, wieviel Positives traditionelle Schulen in den letzten zweihundert Jahren geleistet haben, sogar auch im sozialen Fortschritt? Die familiäre Wärme im kleinen Schulhaus; die jahrelange Beziehung zu einem oder wenigen Lehrern, die die ausschließliche Beeinflussung durch Eltern und Familie ergänzte; die Möglichkeit, viel mehr zu lernen, als zu Hause möglich war; auch Ärmeren zumindest Bücher und Lernbedingungen zu verschaffen; Freundschaften zu ermöglichen und zu begünstigen (und ich selbst war ein zufriedenes Schulkind, in Berlin — vor 40 Jahren und mehr)! Vielleicht, wenn ich gelassen wäre und mehr Zeit hätte, würde ich manches anders schreiben. Aber ich habe zwei Jahre Notizen und Tonbandsammeln hinter mir — über Lehren und Lernen in Schulen —, immer darauf wartend, mehr zu wissen und auszusortieren. Jetzt, nach diesem Seminar der leidenschaftlichen Sorge, will ich nicht mehr auf Perfektion warten. Das Übel des Rivalitätsprinzips ist deutlich genug.

Eine Erkenntnis steigt auf, die mich erleichtert: Ich kritisiere nicht Menschen, etwa »schlechte Lehrer«, »verantwortungslose Bürokraten«, »kalte Ausbeuter«, »dumme Schüler«, »gedankenlose Ideologen«, »gleichgültige Eltern« etc., sondern stelle ein durchgängig grausames, weil unrealistisches Prinzip heraus, das wohlmeinende Menschen vergiftet, wie ein unsichtbares, unriechbares Gas. Und ich stelle dieses Gift so negativ dar, wie ich glaube, daß es dargestellt werden muß, um »gesehen« und »gerochen« zu werden, weil sonst, wenn wir es nicht realisieren, das Gift nicht unschädlich gemacht werden kann (das —wie viele Gifte — in homöopathischen Dosen hilfreich und nützlich sein kann, z. B. im Hockey- oder Schachspiel, vorausgesetzt, daß sie Spiele und nicht Totschlagszeremonien sind). Und ich fühle mich auch erleichtert, weil ich jetzt endlich tue, woran ich methodisch glaube: auch in der Darstellung von Stoff persönlich und interaktionell zu bleiben, von mir zu euch zu sprechen, d. h. »mich nicht vorzuenthalten« und den Leser um Gemeinschaft zu bitten.

Ich frühstückte auf meinem Hotelbalkon. Es verblieben mir drei Scheiben Brot. Es war sinnlos, sie dem Hotel zurückzugeben; sie wären nur Mitglieder von unsortiertem Müll geworden. So zerbröckelte ich eine Scheibe und warf sie auf das Dach unter meinem Balkon. Sofort kam ein kleiner Schwarm von Vögeln und pickte sie auf. Dann entfiel mir ein (sehr großer Brocken. Ein Sperling flog damit weg und Würde von anderen verfolgt und belagert. Es gab Krieg. Dann warf ich eine Menge Bröcklein der zweiten Scheibe hinunter und das friedliche Mahl nahm seinen Fortgang. Die dritte Scheibe fand nur langsame, uninteressierte Abnehmer. Der Schwarm hatte sich anderen Interessen zugewandt. — »Rivalität«, dachte ich, »hat auch bei Vögeln seinen Ursprung in der Knappheit von Gütern«. Dann fielen mir meine ein- und zweijährigen Menschen-Freundlein ein: wie unendlich gern sie andere füttern, wenn sie dabei nicht zu kurz kommen; und wie bitterlich sie weinen, wenn ihnen mehr weggenommen wird, als sie bereit sind zu geben. Und ich war wieder voller Staunen über diese Illustration des Rivalitäts- und Kooperationsprinzips.

Ich glaube, daß die Aufwärtsentwicklung des wachsenden Menschen sich kaum auf die primitivsten Regungen, sondern mehr auf ihre vernünftige Handhabung bezieht; daß es auf die Verminderung von Existenzangst ankommt und die Befriedigung wesentlicher elementarer Bedürfnisse (inklusive der nach Zuneigung und Anerkennung); daß naturgegebene Mängel nur durch Verstehen, Liebe und sozial-ökonomische Gerechtigkeit ertragen werden können; und daß in unserer güter- und gedankenverknüpften Welt *jeder* Isolationismus Angst und Aggression auslösen muß.

Es erscheint mir besonders tragisch, daß einige der neuen Reformideen Fakten übersehen, die sie zum Scheitern bringen müssen. Ich halte z. B. die Reformidee der *freien Wahl von Fächern* an sich für wünschenswert; dagegen würde sie (wie es in Schweden bereits nachgewiesen Würde!) schädlicher sein als die traditionelle Schule, wenn sie Kindern, vor allem jüngeren, den *notwendigen Schutz und die menschliche Betreuung von Klassenlehrern und Klassenkameraden entzieht*. Die letzte

Geborgenheit einer umgebenden Bekanntheitsatmosphäre, wo man sich bei Namen und Eigenart kennenlernen kann, verschwindet hinter wandernden Füßen, die alle 45 Minuten heimatlos von Raum zu Raum dirigiert werden, wo sie Fremde, immer nur Fremde antreffen! — Die finstere Analogie des *Hospitalismus* der Jahrhundertwende steigt auf, wo steril gehaltene, der Zärtlichkeit und Bemutterung entzogene Säuglinge starben oder verkümmerten: Müssen wir erst konkret solchen *Hospitalismus in Schulen* erleben und Kinder zu leiblich oder seelisch verkümmerten Krüppeln oder Abgewandten erziehen, wenn der Stand unseres Wissens diese Resultate zu *früher Entpersönlichung* des Unterrichts mit fast eindeutiger Sicherheit voraussagen kann?

Und eine gleichermaßen wohlmeinende, verhängnisvolle Methodik scheint mir in manchen amerikanischen progressiven Versuchen vorzuliegen, wo Riesenräume ohne Zwang (und oft ohne Innenstruktur) zur Gemeinsamkeit, nicht aber zum Tun oder Lernen auffordern. Ich war wochenlang Hospitantin in einer Schule, wo Jugendliche sich nicht ihrer Mäntel entledigten, Coca-Cola-Flaschen den Fußboden besiedelten und die angesagten Arbeitsgruppen kaum je zustandekamen. Die Jugendlichen waren freundlich und zugewandt; sie kamen oder kamen nicht zur Schule und lebten auf einer Schutzinsel gegen Forderungen und Anforderungen. Sie lernten wenig, außer der Wärme ihrer Gefühle (selten tief, selten in engeren Beziehungen). Oft langweilten sie sich. Als ich die Lehrer danach fragte, sagten sie: »Erst müssen sie Vertrauen und Liebe erfahren, bevor sie lernen können.« — Ich glaube, es fehlte und wird ihnen fehlen das Korrelat zur Liebe: sich selbst und die Welt kennen und verstehen zu lernen und sich in ihr zu bewähren und zu verwirklichen.

Es gehört ins politisch-ökonomische und ärztlich-therapeutische Gebiet, den Rahmen individueller und kooperativer Freiheitsmöglichkeiten zu erweitern; ins psychologisch-pädagogische, die vorhandenen persönlichen Gegebenheiten individuell und in Gruppen zu fördern. Sich selbst nur als Produkt (der Familie und Gesellschaft) zu sehen und nicht auch als Produzent von beiden, beruht auf einem (heute von der Physik als unhaltbar angesehenen, undurchlässigen) Kausalprinzip, das nicht die Tatsachen unerklärter Wahrscheinlichkeiten und das Phänomen freier Wahl mit einschließt. Der Psychotherapeut ist nie ein Reparatteur von Komputern, der Pädagoge nie ganz hoffnungslos. Es gibt fast immer - auch im Verstörtesten - Ansatzpunkte von Wahlmöglichkeiten. Für den Bürger und Politiker bedeutet dies, Bedingungen zu schaffen, in denen alle Menschen optimale Entwicklungschancen haben.

Reiner Egoismus (Selbst-Trieb) ist eine Krankheit, ebenso wie *reine Selbstaufgabe* (Gemeinschafts-Antrieb). Sie kommen im Effekt auf dasselbe hinaus: die Zerstörung eines Teilhabers und damit eines Teiles der Welt.

Ich glaube, daß die Krankheit des statischen oder übergewichtigen Egoismus dann entsteht, wenn Existenzangst überhand nimmt und unerträglich ist, so daß das Interesse an der Wahrnehmung der Welt an den Wänden des eigenen Körpers haften bleibt (eine Selbstverständlichkeit, wenn man als Gefangener vor dem feindlichen Kannibalenfeuer sitzt).

Themenzentrierte Interaktion im Unterricht²

Die »Gleich-wichtig-Hypothese« der TZI (bezogen auf Ich-Wir-Es und Globus) stellt meiner Ansicht nach implizit das Fundament jeder humanistischen Theorie und Praxis dar. Ich bin so wichtig wie Du und wie Wir; wir alle sind interdependent, wechselseitig abhängig von der Welt als Ganzem — dem großen »Es«, das uns stützt und durchdringt, das andererseits nach unserer Unterstützung und Interaktion verlangt. Niemals ist jedoch die Welt als ganzes im Fassungsbereich unserer Sinne und unseres Geistes. Wir können nur Splitter von ihr im Nacheinander begreifen. Diese winzigen Teile sind als Bezugspunkte unserer wechselnden Aufmerksamkeit unser unmittelbares »Es«. In Therapiegruppen mögen dies die Probleme einer Person sein, die allgemein bedeutsam sind; oder es mag ein Thema sein wie »Wie werde ich mit Angst (oder Schmerz) fertig?«. Eine Organisationsgruppe mag den »Aufbau wirksamer Kommunikationswege in unserer Organisation« Zum Thema haben; im Klassenzimmer mögen es Themen sein wie »Ich und die Elektrizität« — »In London gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts geboren — wie hätte mein Leben ausgesehen?« — »Ich bin ein Mann. Ich bin eine Frau. Ich bin ein Junge. Ich bin ein Mädchen. — Was ist Rolle — was Realität?« Der humanistische Therapeut oder Lehrer ist bestrebt, sowohl den eigenen als auch den Freiheitsbereich

²[Dieser Abschnitt ist verändert gegenüber der im Schleswig Holsteinschen Ärzteblatt und der Schweizer Schule erschienenen Fassung. Ich habe den damals unter mehr Druck geschriebenen Aufsatz später in englischer Fassung erweitert und amerikanisiert (Revolutionary Evolution in Classrooms) und diesen Teil zusammen mit Wolfgang Ramacher rückübersetzt! Die in den Beiträgen 8 und 9 dieses Buches enthaltene Darstellung der TZI wird hier vorausgesetzt.

der Schüler in ihren Wahlmöglichkeiten zu erweitern und zu vertiefen.

Das ist gewiß nicht leicht. Als menschliche Wesen sind wir die Einheit »Ich« und zugleich Teil des »Wir«. Diese Gegebenheiten bedingen im Bewußtsein ein paradoxes Hin-und-her-Schwingen zwischen unserer Existenz als selbständiger Einheit und der Existenz als Teilchen sozialer und kosmischer Systeme. Wir sind immer autonom und immer interdependent. Daraus folgt: Jedes Ich trägt volle ich-bezogene Verantwortung für sich selbst, trägt partielle Verantwortung für jeden anderen Menschen (graduell mehr für Menschen, denen wir uns näher verbunden fühlen) und für die situativen Gegebenheiten, in denen wir leben (den Globus, in dem und durch den wir in Interaktion stehen).

»Dynamisches Balancieren« ist ein Kerngedanke der TZI. Damit ist die Aufgabe gemeint, innerhalb des existentiellen Paradoxons (biologische Einheit und zugleich sozial-kosmischer Anteil zu sein) immer wieder Balance herzustellen: Balance zwischen den Ich-Wir-Es-Faktoren der Gruppe, Balance zwischen physischen, emotionalen, intellektuellen und spirituellen Bedürfnissen und Wünschen, Balance zwischen Geben und Empfangen, Hören und Sprechen, Aktivität und Ruhe etc.

Zur Betonung der Schwerpunkte ICH — WIR - ES im Klassenzimmer:

Struktur, Verlauf, Balance

In themenzentriert interaktionell arbeitenden Klassen ist es Aufgabe der Lehrer, Struktur, Arbeitsverlauf und Balance zielgerecht zu initiieren. Der Lehrer agiert gleichzeitig als Hüter der Organisation der Arbeitsstrukturen und des interaktionellen Prozesses, als Fachmann und Didaktiker und als menschliches Wesen, das die gleichen Grundbedürfnisse hat wie seine Schüler. Es ist Aufgabe des Lehrers, die Klasse als Gruppe zu fördern und nicht mit einer Ansammlung untereinander beziehungsloser und rivalisierender Menschen zu arbeiten. Der Lehrer versucht, sich der eigenen persönlichen Wünsche und Bedürfnisse ebenso bewußt zu sein wie der seiner Schüler, und dementsprechend zu handeln. Der Lehrer betont die Wichtigkeit der Gruppe im Sinne eines interaktionellen Wir, das Schüler und Lehrer einschließt; er betont die Wichtigkeit von Aufgaben, Themen, Studien und Aktionen. Der Lehrer betont die Gegebenheiten der Welt und die Wichtigkeit der Fertigkeiten zu ihrer Bemeisterung: mit anderen zu kooperieren und die Welt als Interaktion von Geben und Nehmen zu erkennen. (Autonomie und Interdependenz, Ehrfurcht vor dem Leben und Wachsen und Verantwortlichkeit sind axiomatische Grundvoraussetzungen des TZI-Systems.)

Nachfolgend skizziere ich einige Möglichkeiten, wie Lehrer eine dynamische Balance zwischen Ich-, Wir- und Es-Faktoren anstreben können. Selbstverständlich gibt es eine Vielzahl nützlicher, technischer Hilfen, deren Darstellung jedoch den Umfang dieser Ausführungen sprengen würde³.

Schwerpunktverschiebung zum ICH (Person) im Klassenzimmer

Die Betonung des »Ich« *schließt ein:*

— *den Lehrer zugleich als Leiter und als wichtigen Partizipanten der Klasse zu achten.* Er ist zugleich Sachautorität, führend in Strukturierungsfragen und ein Mensch mit den gleichen menschlichen Primärbedürfnissen wie seine Schüler. Darüber hinaus ist er für seine Schüler der Archetyp der Autorität — des Meisters, dem (unbewußt) magische Qualitäten zugeschrieben werden, die sie bewundern und/oder gegen die sie rebellieren.

den Lehrer als sich entwickelnden Menschen zu respektieren, der für sich selbst verantwortlich ist. (»Durch den Einfluß eines anderen Menschen gestützt zu werden«, setzt das Bewußtsein der eigenen Bedeutung voraus; ich respektiere den anderen, »weil er ist wie ich«.)

³TZI ist ein Kommunikationssystem, das nicht nur durch Lesen oder rasche Demonstrationen »gelernt« werden kann. Nach den Erfahrungen der WILL-Fakultät braucht man Ungefähr zwei bis drei Jahre an nebenberuflichen Kursen und Erfahrungen, um die TZI-Prinzipien und -Techniken zu integrieren (WILL-EUROPA, Basel, Rüdistr. 47). Das gilt für Therapeuten, die Gruppen leiten, für Lehrer, Organisatoren, Geistliche usw. Einige nützliche Elemente der TZI können jedoch leicht aufgenommen werden. Sie helfen, die Leitvorstellungen und Handlungsrichtungen eines Menschen neu zu orientieren. Ihre Anwendung ist besonders fruchtbringend in der eigenen Familie, Kommune oder in anderen Kleingruppen. Ich hoffe, daß die berufsmäßige TZI-Ausbildung in die Curricula der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten integriert und innerhalb der normalen Studienzeit realisiert werden wird.

- die Anleitung, wie Schüler vom »*ich muß das lernen*« zum »*ich will es lernen*« kommen können. Dazu sind Stunden *interaktioneller oder privater Besprechung* nötig, um Störungen aus dem Weg zu schaffen und persönlichen Bezug zu Themen zu finden.
 - anzuerkennen, daß *Werte* keine bleibenden Errungenschaften sind, sondern *Leitlinien für das Leben* darstellen (nicht zu erwarten, daß ich ein Idealbild — oder eine andere Art von Bild — darstelle; daß ich weder zu wissen habe, was ich nicht weiß — ich mag wünschen, es herauszufinden —, noch zu sein habe, was ich nicht bin; lieber real zu sein, als eine Rolle zu spielen).
 - als selbstverständlich vorauszusetzen, daß Menschen Rücken haben, die schmerzen, Mägen, die sich verkrampfen und Kehlen, die sich wie zugeschnürt anfühlen können, oder daß man sich leicht und behaglich fühlen kann — und diese Gegebenheiten in Überlegungen und Handlungen zu berücksichtigen.
 - daß wir Gedanken haben können, in denen blitzartig Erkenntnisse aufleuchten, oder daß wir uns leer und ausgebrannt fühlen können.
 - den Glauben zu berücksichtigen, von einem höheren Wesen geliebt zu werden, oder die Überzeugung, daß nichts Jenseitiges existiert (zwischen Glauben und Wissen zu unterscheiden).
 - *sich bewußt zu sein, daß jemand eine Kindheit in Licht und Liebe erlebt haben mag und daß ein anderer in Elend, Hunger und Lumpen aufwuchs* oder zu einer kalten und zerbrochenen Familie gehörte — und dieses Wissen in der Praxis in *entsprechendes Verhalten* umzusetzen.
 - *sich um Wahrheit zu bemühen und niemals zu sicher zu sein*; zu irren und neue Wege zu suchen; weder ein Tugendmuster noch ein unkontrolliert impulsiver sein zu müssen.
 - *weder Gehirntrichter zu bedienen, noch die Lebensfreude des Gebens abzudrosseln*.
 - *sich bewußt zu sein, daß niemand über gleichmäßige Kräfte verfügt*, sondern daß es auch innere Ebbe und Flut gibt, die akzeptiert werden müssen.
 - zu versuchen, frühe schädliche Einflüsse zu verstehen und zu überwinden. (Dazu gehört auch, nach Prinzipien des Rivalisierens oder der »Verdinglichung des Menschen« erzogen worden zu sein.)
- zu versuchen, sich der *Übertragungen und Gegenübertragungen bewußt zu sein*: als Illusionsvorstellungen, die Menschen aus den Erfahrungen der Kindheit mitbringen — und daß es diese Illusionen durch Konfrontation mit der Realität aufzuarbeiten gilt. (Dies schließt ein, daß Lehrer leicht als Archetypen der Autorität gesehen werden — die Illusion des Meisterbildes: Vater/Mutter sind unfehlbar oder... im Guten oder Grauenhaften allmächtig.)
- Mißerfolge, Leistungen, Gefühle, Verwundbarkeiten zuzugestehen — zu versuchen, fairer mit anderen umzugehen und die eigene Fehlbarkeit zu akzeptieren.
 - darauf zu achten, daß *Aussagen kongruent* mit dem inneren Erlebnis sind, aber weder taktlos noch selbstdestruktiv, hinzuarbeiten auf zunehmend offenere Kommunikation durch *Verminderung der Verwundbarkeiten* und durch Auswahl des Auszusagenden nach dem Prinzip „selektiver Authentizität“.
 - *auf Interessen und Gefühle ernsthaft einzugehen — nicht nur auf Leistungen und Interaktionen. Gefühle sind, was sie sind. Aktionen bedürfen der Kontrolle.* Gefühle brauchen keine Rechtfertigung und Zensorschaft, sondern Verständnis. Sie mögen sich ändern oder nicht. »Sei nicht wütend« ist eine sinnlose Aussage. »Ich sehe, daß du wütend bist — irgend etwas muß dich aus der Fassung gebracht haben« mag einen sinnvollen Dialog einleiten und zur Veränderung führen. *Meine Wut ist mein Eigentum; meine wütende Handlung unterliegt zwischenmenschlicher Verantwortung.*
 - *Schülern und Studenten mit der Grundbotschaft der TZI zu begegnen* (dem Alter und Reifegrad angepaßt): »*Du bist dein eigener Chairman, deine eigene Leitperson.* Höre auf deine inneren Stimmen — deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen, Ideen; brauche all deine Sinne — höre, sehe, rieche, nimm wahr. Gebrauche deinen Geist, dein Wissen, deine Urteilskraft, deine Verantwortlichkeit, deine Denkfähigkeit. Wäge Entscheidungen sorgfältig ab. Niemand kann dir deine Entscheidungen abnehmen. *Du bist die wichtigste Person in deiner Welt, so wie ich in meiner.* Wir müssen uns untereinander klar aussprechen können und einander sorgfältig zuhören, denn dies ist unsere einzige Brücke von Insel zu Insel. Mach dir bewußt, was für dich zu sagen und zu hören wichtig

ist. Rufe uns, wenn du Hilfe brauchst. Vermutungen sind ein mühseliges und unsicheres Geschäft; wir können viel sicherer sein, wenn wir unsere Gedanken eindeutig und authentisch äußern. Riskiere auch zu erfragen, was du haben willst — vielleicht wirst du es bekommen, vielleicht auch nicht. Das ist die Wirklichkeit. Wir müssen sie zu akzeptieren lernen.

Wenn du unfähig bist, dich für das zu interessieren, was im Klassenraum vor sich geht — wenn du ärgerlich, zu gelangweilt bist oder Schmerzen hast, oder zu aufgeregt über etwas, das dich freut, so daß du dich nicht konzentrieren kannst —, sag es!

Störungen und Aufregungen haben Vorrang (wenn du dich beim besten Willen nicht konzentrieren kannst oder den besten Willen nicht hast).

— als Lehrer zu wissen, daß man nur für das eigene Lernen und Lehren Verantwortung trägt und nicht für das der Schüler. Jedoch im Paradox des Lebens akzeptiert der Lehrer innerhalb dieser existentiellen Entscheidung eine Teil-Verantwortlichkeit auch für das Lernen seiner Schüler; er beachtet in der Art und Auswahl seines Lehrens Fortschritt und Feedback seiner Studenten als hilfreiche Wegweiser für Selbsterkenntnis und methodische Revisionen. So lehren Schüler ihre Lehrer, besser zu lehren, und Lehrer ihre Schüler, besser zu lernen. Durch den Prozeß von Lehren und Lernen zwischen Lehrern und Schülern geschieht die Entdeckung lebendigen Lernens und Lehrens für beide.

Schwerpunktverschiebung zum ES (Thema, Aufgabe) im Unterricht

»Es« ist wichtig als das zu bewältigende Thema, unser gemeinsamer Fokus in der Gruppe. (In einer Therapiegruppe ist es die persönliche Schwierigkeit und ihre Lösung, in einer Organisation das Erarbeiten optimaler Strukturen, in einer Schulklasse der Konvergenzpunkt zwischen dem öffentlichen Lehrplan und den Interessen des Lehrers und der Schüler.)

In einer akademisch vorgebildeten Klasse überschwemmt Sachbezogenheit (Stofflernen) leicht die interaktionellen Interessen und Verstörtheiten einzelner, die aus Angst oder Ärger aus der Klassenbezogenheit und

-arbeit herausfallen. Der Lehrer unterstützt die Kommunikation dieser »Herausgefallenen« mit der Hypothese, daß er und die Klasse Verantwortung für die persönliche Bedrängtheit jedes einzelnen teilen; er unterstützt Kommunikation, er erzwingt sie nicht.

In einer Ich-und-Wir-bezogenen Klasse (in fortschrittlichen Schulen oder in Klassen, die Sensitivitätstrainings kennen) überwiegen oft interaktionelle und Ich-betonte Strebungen, die vom Sachthema wegführen. »Verstörtheiten« und »leidenschaftliche Interessen« werden zum übergewichtigen Anliegen aller oder einzelner. Der TZI-Lehrer unterstützt dann die Rückbeziehung auf das Thema mit der Hypothese, daß es notwendig sei, gegebene Aufgaben zu bearbeiten. Diese Hypothese ist leicht durch den Hinweis auf das Dach eines Hauses vertretbar, das vor der Regenperiode geflickt werden soll, was sachlich evident ist. Sie ist schwer zu vertreten, wenn Schüler den Stoff als irrelevant, d. h. als nicht auf sich selbst bezogen erleben. Dabei wird das »zu flickende Dach« durch ein undurchsichtiges Ziel ersetzt. Der einzige Grund Zum Lernen ist hier ein Sekundärmotiv, »das Abitur«, »die Versetzung«.

Dieselbe Situation besteht bei dem Befolgenmüssen undurchschaubarer (oder »ungerechter«) Gesetze. Der Lehrer wird zum Polizisten oder zum Anwalt: Wie kann ein Gesetz, ein System beeinflußt werden? Ist Umsturz ohne innere persönliche Veränderung imstande, das eingeübte Rivalitätsprinzip und seine dazugehörigen autoritären und anti-autoritären (beides unsachliche Haltungen) Elemente zu überwinden? Oder Würde eine Machtverschiebung von einer Schicht zur anderen resultieren, die wieder nicht zu einer echten Gemeinschaft aller wird?

Ich bin überzeugt, daß jede Veränderung gesellschaftlicher Ordnung, die allen Menschen Rechnung tragen soll, sowohl ökonomische als auch humanistische Reformen durchführen muß. Wenn Menschen nicht innerlich human fühlen und denken, wird jede ökonomische Reform nur zur Schichtenveränderung führen, nicht aber zur Aufhebung der Ungerechtigkeit und Grausamkeit. Umgekehrt: Humanistische Erziehung ohne ökonomische Reform ist unmöglich; denn humanisierende Erziehung muß zum Nachdenken und Handeln im Sinn der Vermenschlichung der politischen und ökonomischen Situation führen. Es erscheint mir so, daß nur eine relative Gleichzeitigkeit dieser beiden reformatorischen Strömungen eine Katastrophe größten Ausmaßes verhindern könnte.

Die meisten Themen können ansprechen, wenn ihr persönlicher Bezug zum Lernenden erkannt wird und sie nicht als Fremdkörper übergestülpt werden. Die Primärfrage ist, wo die emotionalen und intellektuellen Beziehungspunkte jedes einzelnen zum Thema liegen und wie er diese entdecken kann.

Jeder Lernende erfaßt nur ein kleines Stück der unendlich großen Welt. Dies Stückchen Welt, auf das sich eine Person oder Gruppe jeweils konzentriert, ist der Fokus des Gruppeninteresses: das »Es«. *Im lebendigen Unterricht ist Relevanz, d. h. Bedeutsamkeit des Themas, für jeden und alle die wesentliche Aufgabe*; das Es als Fokus der Interaktion ist der Inhalt des stofflich zu Meistern.

Alles Lernen vollzieht sich interaktionell. Das ist offensichtlich, wenn Menschen in einem Raum versammelt sind und jeder mit jedem kommuniziert. Es ist weniger deutlich, wenn Bücher oder Fernsehen die lebendige Gemeinschaft ersetzen. Doch sogar im Alleinsein dauert Interaktion in introjizierter Form an, dokumentiert durch die Sprache, unsere inneren Worte; in ihnen schlägt sich das kommunikative Leben nieder. Menschen, die kooperativ zusammenarbeiten, regen sich gegenseitig an und lernen voneinander. Die fruchtbarsten Themen ergeben sich aus Fragestellungen, die ihren Ursprung in den realistischen, täglichen und persönlichen Erfahrungen der Menschen haben. *Der Lehrer, der lebendiges Lernen fördert, fragt nicht, wie Studenten motiviert werden können, sondern wie er ihre Motivation finden kann.* Die Ausgangsfrage des Lehrers lautet nicht: »Wie motiviere ich die Schüler?«, sondern: »Wo und wie leben sie?« »Woran sind sie interessiert?« »Woran liegt mir?« »Wo liegen die Interessen des Gemeinwesens, in dem wir leben, und der Gesellschaft?«

Solche Themen-Findung kann sich nur langsam aus der geduldigen Arbeit vieler Eltern, Lehrer und Schüler heraus entwickeln. Die meisten Lehrpläne entstehen jedoch nicht auf solchem Arbeitsweg, sondern sind weitgehend mit traditionellen und oft sinnlos übernommenen Inhalten belastet. Diese Lehrpläne haben wenig oder nichts mit den Interessen von Lehrern und Schülern oder ihrer Umgebung zu tun. *Ein fixierter Lehrplan ist (notwendigerweise) immer hinter der Zeit zurück und von der Gegenwart entfernt.* Das ist ein bedauerlicher Bestandteil traditioneller Erziehung. Auf diese Weise werden Lehrer und Schüler gehindert, Themen von unmittelbarem Bezug aufzugreifen; ein Vorgehen, das sie auch zu Inhalten der relevanten Vergangenheit und zu Inhalten außerhalb der direkten Bezugsebene führen würde, und zwar im Rahmen eines folgerichtigen, begründeten Prozesses. Beim augenblicklichen Stand der Dinge können Lehrer und Schüler ihre Interessen nicht vertiefen und wachsen lassen, da sie nach der Methode toten Lernens — eine große Menge an Wissen in möglichst kurzer Zeit zu vermitteln — von Inhalt zu Inhalt getrieben werden, zum nächsten Bahnhof und zur nächsten Berechtigungsfahrkarte hin.

Selbst wenn wir heute noch den vorgeschriebenen Lehrplan akzeptieren (und zugleich als Bürger bekämpfen), *kann der Lehrer auch dem gegebenen Lehrplan doch noch Relevanz abgewinnen* (denn es wäre nicht fair, unsere Kämpfe von Kindern ausfechten zu lassen). Zudem ist das Erlernen des Personalisierens aller Themen für jeden Menschen hilfreich. Selbst trockene und fernliegende Sachgebiete enthalten interessante Elemente, wenn der Schüler lernt, persönlichen Zugang zu jedem Thema zu finden. Das personalisiert gefaßte Thema enthält immer die Frage: *»Und was bedeutet mir persönlich diese Fragestellung, diese Sache, diese Aufgabe?«* Ein solcher Einstieg in das Thema wird gewöhnlich nur für kleine Kinder als sinnvolles Verfahren akzeptiert. Dieser natürliche pädagogische Ansatz wird jedoch später als »infantil« abgelehnt, obwohl de facto alles relevante Erlernete (auch des Erwachsenen) im subjektiv Personalien wurzelt.

(Ich glaube, daß ein Zusammenhang besteht zwischen unserer universell — merkwürdig — distanzierten Gleichgültigkeit »fremdem Schicksal« gegenüber [Personen und Völkern gleichermaßen] und dem Schulwertungssystem der »Objektivität« von Wissen und Lernen. Ich halte für möglich, daß das jahrelange *Eintrichtern von persönlich irrelevantem Material gleichzeitig das Austreiben von Relevantem bewirkt, daß Empathie und Einfühlung weitgehend im Druck des Einscheffeln von emotional unwichtigem oder unverdaulichem »Bildungsgut« verloren gehen.*)

Die Möglichkeit, durch mehr personalisierende Methoden persönliche Relevanz auch in anscheinend unpersönlichen Sachgebieten zu finden, darf darum nicht dazu verwandt werden, über das Verstehen und Kombinieren von Sachverhalten und Ideen hinaus auch zum Ignorieren von lebenswichtigen Anliegen persönlicher und sozialer Art beizutragen. Wenn ein TZI-Lehrer unterrichtet, ist diese Gefahr nicht groß, da er und die Teilnehmer angeleitet werden, die Interessen des »Ich« und des »Wir« in Balance mit dem Interesse am »Es« zu halten.

Das Schwergewicht wird zum Thema verlegt durch die adäquate Themenfindung: Im idealen Fall würde das Thema nur aus den sinnbezogenen Interessen der Schüler, des Lehrers und der Zielsetzung der sozialen Umgebung, die für die Existenz der Schule mitverantwortlich ist, gesetzt werden. Dies würde bedeuten, Gemeinsames und Individuelles klarzustellen und Themen zu finden,

die alle Interessen miteinschließen, oder Untergruppen der Klasse für verschiedene Themen zu bilden. Es gäbe Freiheit für alle Studienthemen, Aktionsmöglichkeiten und Forschungsprojekte. Der Kompromiß, vorgegebene Themen außerhalb der direkten Bezugssphäre zu personalisieren, birgt eine Gefahr für den einzelnen wie für die Gesellschaft: *Schüler und Lehrer können von Problemen abgelenkt werden, mit denen sie sich aus natürlich er Betroffenheit heraus sonst leidenschaftlich auseinandersetzen würden* — z. B., ihre persönliche und soziale Umgebung zu erfassen und nach neuen Wegen des Zusammenlebens zu suchen. Ein oberflächliches Ansammeln von Fakten ohne persönlichen Bezug kann Schüler wie Lehrer gegenüber existentiell wichtigen Fragen blind werden lassen, und durch totes Lernen wichtige Zeit verschwenden.

Themenfindung und Themensetzung in Schulen mit vorgegebenen Lehrplänen verlangen die Fähigkeit, den obligatorischen Lernstoff mit dem inneren Interesse der einzelnen und der Klasse zu vereinen.

Zur Form des Themas:

Das Thema soll nicht so eng gefaßt sein, daß es zu wenig Raum für Assoziationen läßt und nicht so weit, daß es ins Grenzenlose führt. Wie alle Strukturen muß es Freiheit und Bindung anbieten:

- Das Thema soll konkret genug sein um Bilder und Gedanken zu stimulieren, doch nicht so scharf umgrenzt, daß es neue Perspektiven der Sache oder einzelne Personen ausschließt.
- — Das Thema soll so kurz und klar formuliert sein, daß es leicht im Gedächtnis haften bleibt, doch nicht so banal, daß es langweilt.
- Das Thema soll die Interessen aller Teilnehmer miteinschließen können und, wenn möglich, über sie hinausführen.
- Das Thema soll als Richtungsstütze dienen im Sinn der Zielsetzung des Lehrplans und der von Lehrern und Schülern.
- Das Thema soll dazu dienen, Interessen und Erfahrungen in Verbindung zu bringen.
- Das Thema soll so gesetzt werden, daß konstruktiv weiterführende Gedanken ermöglicht werden, die über das Problem hinausführen und nicht den Horizont einseitig einmauern.

Das Thema bedarf der Einführung.

Durch bloße Aufgabenstellung werden die meisten Menschen nicht hinreichend angeregt. Es ist oft auch schwer, sich neu auf ein Thema einzustellen, wenn man von irgendeiner anderen Aktivität herkommt oder noch nicht auf diese Arbeit eingestellt ist. Alle Einleitungen haben den *gemeinsamen Sinn, die Aufmerksamkeit und Gefühlslage auf das Thema hinzuleiten.*

Ein Thema kann auf viele Weise eingeführt werden:

Zum Beispiel:

- durch Aufforderung, an eigene Erfahrungen zu denken, die mit dem Thema in Verbindung stehen.
- durch visuelle Vorstellungen.
- durch eine einleitende Vorlesung, die anregend aber sehr kurz sein soll. (5 bis 7 Minuten — längeres Zuhören führt Schüler leicht in die langgeübte Passivität zurück, in der eigene Ideen unterdrückt werden.)
- durch ein »geführtes Schweigen«, in dem die Studenten zu ihrer eigenen Beziehung zum Thema geleitet werden.
- durch gegenwärtige oder vergangene Erfahrungen, die sich auf das Thema beziehen könnten.
- durch die jetzige Befindlichkeit und relevante Assoziationen aus der weiteren Gegenwart.
- durch Spiele, Dialoge, Rollenspiele oder auch Brain- und Heart-storming (»Hirn- und Herzstürme«).

Das Thema wird gestützt, wenn der Lehrer an der Fragestellung selbst wirklich interessiert ist und das Interesse der Schüler unterstützt. »Ich kann nicht wissen, wie du am besten lernst; ich würde dir aber gern helfen, daß du deinen besten Weg herausfindest.«

Obgleich der Lehrer keines anderen Leitperson sein kann, so kann er den Schülern doch oft helfen, durch das Erforschen von Ideen oder Fakten stimulierende Methoden oder Techniken zu finden. Die bloße Frage »Was wollt Ihr tun?« hat destruktiven Charakter. Der Kindergartenschmerz: »Müssen wir heute wieder das tun, was wir wollen?« zeigt

ein Bedürfnis nach Anregung und Strukturierung.

Die Herausforderung, die in der Übernahme der alleinigen Verantwortung für die eigene Wahlentscheidung liegt, setzt voraus, daß wir innerlich genügend frei sind, um wahrnehmen zu können, frei genug, um klares Zielbewusstsein, zureichendes Wissen und Alternativen anzustreben, um von diesen Grundlagen aus entscheiden zu können. — *Erziehung ist ein Prozeß, bei dem Herausforderungen und Aufgaben dem Leistungsvermögen und Reifegrad des Schülers entsprechend dosiert werden müssen.*

Manchmal hängen tiefere Störungen direkt mit der behandelten Fragestellung zusammen; diese Störungen gilt es zu erkennen und aufzuheben, bevor Lernen geschehen kann.

Es ist erstaunlich, wie *viele anscheinend tiefreichende Verstörtheiten gemildert und sogar aufgearbeitet werden können, wenn eine Klasse von Schülern in ihrem Verhalten zu Kooperation und aufrichtigem Wohlwollen gefunden hat.* Die Atmosphäre gegenseitigen Akzeptierens, die Ähnlichkeit menschlicher Schwierigkeiten und das Bedürfnis zu helfen sind mächtige Hilfskräfte. Oft sind sie sogar in Klassenzimmern stärker wirksam als in Therapiegruppen. Dieses unerwartete Phänomen mag dadurch erklärt werden, daß ein gemeinsames Anliegen vorhanden ist, daß alle Teilnehmer im gleichen Boot zum gleichen Ziel rudern und daß diese Gemeinsamkeit Spannung und Freude erregt.

(Dies trifft allerdings nur dann zu, wenn es zuvor gelungen ist, die Haltung des Rivalisierens hinreichend abzubauen.)

Das Thema wird unterstützt durch Lehrer, die Lehrer-Schüler und durch Schüler, die Schüler-Lehrer sind. Nichts ist hilfreicher für das Thema als das gemeinsame Bemühen um das Problem. Die meisten Lehrer gestehen bereitwillig ein, daß sich ihr eigenes Lernen intensiviert, als sie zu lehren begannen. Gleiches gilt für Schüler. *Geben und Erhalten sind existentielle Bedürfnisse. Eines dieser Bedürfnisse nicht ausleben zu können, führt zur Störung des inneren Gleichgewichts. Lehrer tun gut daran, von ihren Schülern und durch ihre Schüler zu lernen.*

Das Thema kann in Unterthemen aufgeteilt und so in keinen Diskussions-, Aktivitäts- oder Studiengruppen behandelt werden. Dadurch wird der Umfang des Behandelten vergrößert und zugleich jeder einzelne intensiv in Teilgebiete involviert. Die Unterthemen werden von den Kleingruppen wieder ins Plenum zurückgebracht, wobei jeder einzelne einen festen, Meinen Standort intensiv kennt.

Das Thema kann auch von Kleinstgruppen (3 bis 4 Studenten), in interaktionellen Lesegruppen *oder Schreibgruppen*, behandelt werden. Diese *»Interlesegruppen«* oder *»Interschreibgruppen«*, scheinen fast immer besonders anregend zu wirken. Im *»Interwriting«* wählen sich jeweils die Schüler ein beliebiges Unterthema, das sie in beliebiger Form bearbeiten können, allerdings mit dem Ziel, ihre Arbeitsergebnisse schriftlich zu fixieren. Resultate sind: Essays, Reportagen, Satiren, Gedichte, Abhandlungen, Schwänke, Märchen, vielfältige Forschungs- und andere Arbeitsprojekte etc., manchmal von allen, manchmal von einem oder zweien niedergeschrieben. Fast alle Schüler, sogar eingefleischte *»Nichtschreiber«*, haben Freude an dieser stimulierenden Erfahrung.

(*»Wie sind in einem Raum kleine Schreib- oder Gesprächsgruppen möglich, besonders, wenn die Pulte am Boden festgeschraubt sind?«* Sie sind möglich: Notfalls setzen sich die Personen auf die Pulte, um sich ansehen zu können. Hat ein Zimmer Platz für alle Teilnehmer, ist auch Platz da für kleine Gruppen!«)

Das Thema wird vor allem unterstützt, wenn möglichst viel Zeit auf intensive Arbeit mit einem Unterthema verwandt wird (Wagenschein: *»Exemplarisches Prinzip«*)⁴

Und ebenso wichtig: *Das Thema wird unterstützt dadurch, daß man nicht zu dicht daran kleben bleibt.* Wenn die Klasse zeitweilig vom Thema abweicht, geschieht meist mehr integratives Lernen, als wenn der Pfad allzu eng bemessen ist. Wenn persönliche und Gruppenbedürfnisse ernsthaft miteinbezogen werden — ob sie zum Thema gehören oder nicht —, arbeitet die Gruppe fließender und mit geringerem Druck.

Volles emotionales Einbezogenensein schlägt sich im Arbeitsgeist und in kreativer und kooperativer Aktion nieder.

⁴Das Thema wird unterstützt durch Flexibilität + Kreativität, z.B.: Jeder Schüler wählt für einige Zeit einen Autor über ein Sachgebiet und liest und forscht über ihn und seine Arbeit; dann treffen sich die *»Autoren-Kollegen«* zu einem *»Symposium«*, so daß alle Schüler mit allen gewählten Autoren in lebendigen Kontakt treten und einen von ihnen genau kennen (J. Fagan).

Ähnlich kann mit Geschichtsperioden umgegangen werden. Schüler übernehmen Rollen, wie z. B. Kaufleute, Regierende, Frauen, Bauersleute, Arbeiter, Handwerker, Kinder, Krieger, die sich dann auf *»dem Marktplatz«* treffen.

Schwerpunktverschiebung zum WIR (Gruppe) im Klassenzimmer

Wir sind wichtig als die »Ichs« aller Personen einer Gruppe in Interaktion. Unsere Wichtigkeit ist unsere optimale Beziehung zueinander, in der wir jedes Ich und unser Thema fördern. Optimale menschliche Beziehungen sind nicht maximale Nähe, sondern ich-angemessene Nähe und Distanz. Optimale Handlung im Sinn des Themas ist nicht Selbstaufgabe, sondern angemessener anteilhafter Beitrag.

Das Wir verbindet alle Gruppenmitglieder in ihrer am Es orientierten Interaktion. Wenn sich Bewußtheit von Selbst und Einbezogenfühlen in Gruppe und Thema bei jedem Gruppenmitglied vertiefen, gewinnt auch das Wir an Tiefe.

Der Lehrer verstärkt das Wir im Klassenzimmer:

- wenn er die *Würde jeder Person achtet* und das Bewußtsein von Autonomie und Interdependenz zu vertiefen sucht.
- wenn er dem Glauben Ausdruck gibt, daß Streben nach *Vervollkommnung unserer Fertigkeiten und kreativer Gebrauch unserer Begabungen angeborene Bedürfnisse des Menschen sind*, die nur durch persönliche und soziale Krankheit an ihrer Entfaltung gehindert werden können.
- indem er soweit wie irgend möglich Prinzipien der Kooperation anwendet — und nicht das Prinzip des Rivalisierens —, und so in der Gruppe die Bereitschaft fördert, schwächere und gestörte Schüler in Wir-heit und ihnen angemessene Aktivitäten der Klasse einzugliedern und damit Arroganz und Angst abzubauen. Dies vermindert oft die Verstörtheit oder führt den Schüler dazu, fachmännische Hilfe zu suchen.
- indem er *die Schüler konsequent dazu anhält, selbst die Verantwortung für ihre eigenen Entscheidungen und Wahrnehmungen, Gedanken, Urteile, Aktionen sowie für das Bewußtwerden von Gefühlen und Empfindungen zu übernehmen*. Mit dem Zuwachs an persönlicher Sicherheit und Selbstbestimmung steigert sich bei den Schülern auch die Fähigkeit, anderen gleiches Recht und gleiche Verantwortlichkeit zuzubilligen. Diese Haltung steht in diametralem Gegensatz zu den Zielvorstellungen des Gehorsams und der Angepaßtheit, die schwache Ichs nur dazu bringen können, eine vegetativ gesteuerte Herde zu bilden — unfähig zu einem starken Wir. (Das Wir kann nur so stark sein wie seine einzelnen Ich-Komponenten.)
- indem er Gruppenthemen (*»Ich«- und »Wir«-Themen*) in den regulären Arbeitsplan mit aufnimmt. Die dem Klassenleben innewohnenden Konflikte ergeben immer wieder thematische Fragestellungen. Sie können zum Zeitpunkt ihres Auftretens formuliert und in geplanten oder spontanen Klassendiskussionen bearbeitet werden. Themen müssen so formuliert sein, daß Problem und Lösungsrichtung angesprochen werden: »Ihr seid anders als ich; wie kann ich Verschiedenheiten schätzen lernen?« »Zurückhaltung und Aus-sich-Herausgehen — wann und wie ist es gut für mich und euch, wann nicht?«
- indem er den *Klassenraum in verschieden große Gruppen strukturiert*: Meine, mittelgroße und Plenumsgruppen. Eine Atmosphäre der Vertrautheit ist kaum in sehr großen Gruppen zu erreichen. *Vertrautheit wächst jedoch in kooperativ gelenkten Kleingruppen*; von dort überträgt sie sich leicht auf größere Gruppen. Die *Kleingruppen-Zusammensetzung muß variieren*, so daß alle Schüler mit allen anderen bekannt werden und sich keine festen Untergruppen bilden.
- indem er den Schülern so früh wie möglich Prinzipien des Gruppenleitens beibringt. Die Hilfs-»Regeln« der TZI sind fruchtbar, wenn sie als *Hilfen* und nicht als Dogmen aufgefaßt und vom Lehrer selbst praktiziert werden.

Hilfsregeln im Klassenzimmer können variieren und von der Klasse erfunden werden. Sie dürfen nicht dem Geist der existentiellen Postulate widersprechen⁵.

Hilfsregeln fürs Klassenzimmer:

- Wenn du kritisierst, versuche eigene Verbesserungsvorschläge hinzuzufügen.
- *Sage anderen Leuten nicht, wie und warum sie so oder so sind, sondern wie du auf sie reagierst.*

⁵]Siehe: Die Grundlagen der TZI: Axiome, Postulate, Hilfsregeln. In diesem Band. Die folgenden Hilfsregeln beziehen sich speziell auf die Anwendung von TZI im Klassenzimmer.

- Halte *Balance zwischen Teamarbeit und individuellen Beiträgen*; laß' keines zu kurz kommen.
- Fördere Begegnungsspiele und lasse jeden (behutsam) die Autobiographie jedes anderen kennenlernen. *Kooperatives Leben setzt Verstehen voraus. Der Hintergrund hilft, den Vordergrund zu erleuchten.*
- *Akzeptiere Aufgaben aus der Welt außerhalb des Klassenzimmers* — Aufgaben, die für die Realität relevant sind und das Prinzip der Kooperation über den Klassenraum hinauswirken lassen. Dadurch wird das *gruppendynamische »Wir — Die-da«-Phänomen vermieden*: »Wir sind gut — Die-da sind schlecht.«

Die Klasse ist eine Gruppe von zufällig zusammengekommenen Menschen. *Das Wir der Klasse als Teil eines »Erd-Wir« zu sehen, ist Aufgabe jeder humanistischen Schulung. Eine in sich gefestigte Gruppe akzeptiert Fremde und von außen herangetragene Angelegenheiten. Eine Gruppe mit grundsätzlichen Schwierigkeiten unter ihren Mitgliedern meidet Fremde nach Art der Hühner-Hackordnung. Über den erzieherischen Wert für die Klasse hinaus tragen solche nach außen wirkenden Aktivitäten das humanistische Prinzip in die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit hinein.*

Wir-heit wird besonders gefördert, wenn man das (undemokratische) Prinzip der Mehrheitsabstimmungen zur Entscheidung offener Fragen vermeidet. Obgleich Abstimmungen als demokratische Prozedur geschätzt sind, gleichen Majoritätsbeschlüsse autoritären Maßnahmen. Wie diese bieten sie dem Individuum keinen Schutz. Minoritäten, Repräsentanten anderer Meinung oder von geringerer Macht, werden unterdrückt. Verletztheit, Feindschaft, Apathie und Mangel an Bereitschaft zur Kooperation sind oft das Resultat (noch öfter die Rivalität durch Obstruktion, um zu beweisen, »daß wir es besser machen würden als Ihr«). *Solange sich Menschen dem Gesetz des Siegens und Verlierens unterwerfen anstelle des Zusammenspiels in Konsensus und Kompromiß, kann vernünftiges Denken und kooperatives Handeln selten zustande kommen.* (Daher ist oft ein äußerer Feind notwendig, um Kooperation und Gemeinschaft zustande zu bringen.)

Werden Menschen jedoch vor die Aufgabe gestellt, alle Gesichtspunkte einzuschließen und in Richtung eines für alle akzeptablen Konsensus' oder Kompromisses zu arbeiten, so ist Kooperation nötig. Experimente mit solchen Ideen haben mich überzeugt, daß der bloße Entschluß zu präzisen Aussagen und sorgfältigem Zuhören Entscheidungsprozesse ungeheuer positiv beeinflusst. Menschen, denen sorgfältig zugehört wird, sind weit mehr bereit, selbst sorgfältig zuzuhören. Sie müssen sich dann nicht überlegen — während ein anderer spricht —, was sie als nächstes sagen, wie sie angreifen oder sich verteidigen könnten. Die hebräische Version der Goldenen Regel besagt: »Liebe deinen Nächsten; er ist wie du.« Moderner Humanismus akzeptiert diese ethische Maxime und fügt einige Anregungen zu den Methoden hinzu, wie solche Anforderungen verwirklicht werden können. (Das ist die Hoffnung, die gesellschaftsbezogene und psychotherapeutische Theorien der menschlichen Welt am Rande ihrer Zerstörung anbieten.)

Pädagogik am Kreuzweg: »Verdinglichen« oder »Humanisieren?«

Heutzutage herrscht weitgehend Übereinstimmung, daß Menschen sich verändern oder verändert werden können. Die *Veränderungsmöglichkeiten* tendieren in zwei *diametral entgegengesetzte Richtungen*: zur *Mechanisierung und Entmenschlichung* oder zur *Hoffnung auf humanistische, revolutionäre Evolution*.

Dies sind die Verschiedenheiten:

- einerseits ein extremes Lohn/Straf-System — andererseits ein System behutsamen Verbesserns;
- einerseits indirekte Manipulation — andererseits direktes, offenes Führen;
- einerseits absichtliche Geheimhaltung von wichtigen Informationen (über Menschen, Dinge, Materialien) — andererseits offene Angebote zur Erkundung der Realität;
- einerseits Hunger oder Überfluß — andererseits angemessene Versorgung für alle;
- einerseits wahllose oder manipulative Eingriffe in chemische und elektronische Operationen — andererseits organismische Unterstützung und Vertrauen in interpersonale und therapeutische Möglichkeiten (Wachstumshilfe, die keine operative und mechanische Technik ausschließt, diese aber nur auf Spezial- und Not-Fälle beschränkt).

Humanistische Erziehung setzt neue Leitvorstellungen und eine neue Berufsbeschreibung für den

Lehrer vor aus. Die Prinzipien der »Verdinglichung« und des Rivalisierens, die unsere Schulen völlig durchdringen, müssen durch humanistische und kooperative Einstellung ersetzt werden. Hierzu bietet die »themenzentrierte Interaktion« eine realisierbare Möglichkeit.

Ruth C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, 1990⁹, Kapitel 13, S. 152 - 175
