

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 61 (1974)  
**Heft:** 14-15

**Artikel:** Zur Humanisierung der Schulen : vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der themenzentrierten Interaktion (TZI)  
**Autor:** Cohn, Ruth  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-531635>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 07.03.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

**ZG: Regierung unterzeichnet Hochschulkonkordat**  
*Aus den Verhandlungen des Zuger Regierungsrates*

Der Regierungsrat unterzeichnet das Zentralschweizer Hochschulkonkordat vom 16. Januar 1974. Die Weiterleitung des Konkordats an den Kantonsrat wird zurückgestellt, bis das Konkordat durch die verfassungsmässigen Instanzen des Kantons Luzern genehmigt worden ist.

Im weitem wird die «LG-Technikerschule Zug» im Sinne des Bundesgesetzes über die Berufsbildung als Weiterbildungsschule anerkannt. Gemäss dem kantonalen Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung wird sie mit maximal 40 Prozent der anrechenbaren Kosten subventioniert werden, vorausgesetzt, dass der Bund ebenfalls einen angemessenen Beitrag leistet und der Kantonsrat den erforderlichen Kre-

dit bewilligt. Das von der Firma Landis & Gyr erlassene Reglement wird genehmigt.

**FR: Studenten fordern indexierte Stipendien**

Mit einer Petition fordern 602 Studenten der Universität Freiburg als «kurzfristige Massnahme» die Indexierung der Stipendien, nachdem seit dem Rückzug der Lausanner-Modell-Initiative kein konkreter Vorschlag für die Verbesserung der Ausbildungsfinanzierung mehr besteht. Die Petition fordert hauptsächlich die laufende Indexierung aller Stipendien, und zwar beim jeweils provisorisch zugesprochenen Betrag. Auf weite Sicht kann das Problem der Ausbildungsfinanzierung nach Auffassung der Petitionäre aber nur durch eine einheitliche Regelung auf Bundesebene und damit durch die Aufhebung der Zuständigkeit der Kantone auf diesem Gebiet gelöst werden.

## **Zur Humanisierung der Schulen \***

Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion (TZI)

Ruth Cohn

### **Vorwort**

Gerade habe ich ein 14tägiges Seminar beendet, eine interaktionelle Arbeitsgemeinschaft über «Lehren und Lernen in Schulen und Hochschulen»; 14 Tage in Schweizer Bergen mit Lehrern, Theologen und Ärzten, meist jüngeren Deutschen, einigen älteren, einigen Schweizern.

Ich bin Psychotherapeutin, seit 1941 in den Vereinigten Staaten, und seit 1969 oft in Europa. Durch die Nazizeit jung aufgeschreckt zum sozialpolitischen Nachdenken, trieb mich der Wunsch, nicht nur mit einzelnen und Kleingruppen zu arbeiten, sondern Modifikationen psychotherapeutischer Prozesse für Schul- und Kommunikationswesen nutzbar zu machen. Die Themenzentrierte Interaktion (TZI), die aus diesem Suchen und der Einbeziehung moderner Praktiken und Erkenntnisse entstand, ist ein Kommunikations- und Erziehungssystem. Der folgende Artikel entstand aus dem Eindruck dieses Seminars und dem leidenschaftlichen Wunsch der Lehrer, von der Methode etwas zu lernen, was sie von ihrer täglichen Not zwischen der Erfahrung was ist und dem Wunsch was sein könnte, entlasten könnte.

Beim Durchlesen des unter grossem Zeitdruck geschriebenen Manuskriptes scheint es mir nun so, dass mein Herz so voll und schwer war, dass in meine Feder etwas mehr Schärfe einfloss, als es unter neutralen Umständen geschehen wäre. Jedoch hoffe ich, dass der Leser versteht, dass für ihn wie für mich Wandel nur durch Erkenntnis des zu Verwandelnden entstehen kann.

Und Wandel, das weiss ich, ist notwendig.

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 ab-

zulösen, 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 alles 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 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 Wirklichkeits-sinn 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 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 es unsere Aufgabe, einander kennen und miteinander kooperieren zu lernen und diese eine Welt, in der und durch die wir leben, zu pflegen, statt 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 Schreibtafel 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, was «5», «6» bedeutet, und warum 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 Aller-Besten eine Chance haben, zum Universitätsstudium zugelassen zu werden, und es gibt nur wenig 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 deinen geschriebenen gedruckten 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 Revalisieren um Noten, um bevorzugte Stellung, zuerst um die Gunst des Lehrers, dann um 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 Kooperationstrieb).

Das Übergewicht vom Stofflernen 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 nächtelang 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 konnten. 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 Intelligenen, emotionell Verstörten und physisch Behinderten) werden Lehrer in eine unmög-



liche 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 leeren Stofflernens 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 insbesondere 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 human-demokratischen 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 vor der Hoffnung, 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 Stoffgebiete gäbe, die sie ebenso begeistert und freiwillig lernen könnten wie Rock-Musik, Automarken und Sportresultate. 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 «leisten» wollen. Ich glaube, dass das Wort «Leistungsdruck» aufkam, nicht weil Leistung an sich gehasst wird, sondern fremdverlangte-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, Promotionen oder Entlassung durch persönlichkeitsfremde Nummern, die je nach Land 1–6 oder A–F heissen; Nummern, die fremdverordnete, 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, klassifizierenden Zahlen und unmenschlichen 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 zur Überwindung der handicaps 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 Wollen 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 überwältigende negative Aussage wirklich notwendig? Hätte ich nicht stattdessen über Reformversuche schreiben sollen? Und feststellen, wieviel Positives traditionelle Schulen in den letzten zweihundert Jahren geleistet haben, sogar auch im so-

zialen 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 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 hämöopathischen Dosen hilfreich und nützlich sein kann, z. B. im Hockeys- 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 frühstücke 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 wurde 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; bei differenzierten Tieren gehört dazu Zuneigung.» – 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 von 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 scheint mir besonders tragisch, dass einige der neuen Reformationsideen Fakten übersehen, die sie zum Scheitern bringen müssen. Ich halte z. B. die Reformationsidee der freien Wahl von Fächern an sich für wünschenswert; dagegen würde sie (wie es in Schweden bereits nachgewiesen wurde!) 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.

### **Das System der Themenzentrierten Interaktion (TZI)**

Als axiomatische Grundlage benütze ich Albert Schweitzers Begriff: «Ehrfurcht vor dem Leben» und schliesse in sein Postulat die Ehrfurcht vor Wachstum und Bewusstwerdung ein. Ich akzeptiere auch das physikalische Postulat der «relativen Absolutheit unserer Wirklichkeit», d. h., ich erkenne die Wirklichkeit als gegeben an, die Menschen in ihrer (relativen) Sinnen- und Gedanken-erfahrung als gemeinsam erleben (z. B., dass wir leben und sterben und Gegenstände gemeinsam erkennen). – «Wir leben in

Abhängigkeit von einem Grundverhältnis, das selbst nicht Gegenstand unseres Denkens werden kann» (Viktor v. Weizsäcker). Als zu dieser Wirklichkeit gehörend stipuliere ich als Tatsache, dass jeder Mensch eine psychobiologische Einheit, also ein Ganzes sei und gleichzeitig Anteil ist von grösseren sozialen und kosmischen Einheiten (Familie, Gruppe, Nation, Inter-Nation, Universum). Zugleich eignet ihm ein Mass an freien Entscheidungsmöglichkeiten, das bei gesundem Zustand und in sozial-ökonomisch günstigen Bedingungen recht umfassend, bei Krankheit, Unterdrückung und Armut minimal sein kann.

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 Reparatuer von Computern, 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.

Aus einer als axiomatisch postulierten Wirklichkeitsschau, dass der Mensch sowohl eine Einheit, ein psychobiologisches Ganzes, als auch ein An-Teil grösserer Einheiten (sozial-kosmisch) sei, leite ich hypothetisch ab, dass diese Tatsache sich auch in seinem psychologischen Sein spiegele und er sowohl selbst-bezogene als auch gemeinschafts-bezogene Antriebe in sich erlebt. Die Balance dieser sich oft widersprechenden, oft miteinander durchwebten Bedürfnisse in der Realität zu verwirklichen, ist Aufgabe bewusster Existenz.

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 überhandnimmt 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).

In gesunder Balance sind die egoistischen und gemeinschaftlichen Antriebe nur partiell widersprüchlich. Sie sind meist miteinander verwoben: Gemeinschaftsbestrebungen werden durch egoistische hindurchgeleitet, und selbstbezogene Wünsche in gemeinschaftsuchenden Antrieben erlebt. Nur wenn diese Vermischung längere Zeit hindurch statisch wird, sind Menschen und Zivilisationen krank. Es scheint mir, dass solche Disbalance in verschiedener Richtung in westlichen und östlichen Kulturen heute vorliegt: In westlichen Nationen überwiegt «Egoismus», eingeübt durch das Rivalitätsprinzip, in östlichen die «Selbstaufgabe», sei es in traditioneller Form der Sehnsucht nach dem Nirwana oder in moderner Form diktiert der Gruppengesellschaft.

### **Das System der Themenzentrierten Interaktion in Gruppen**

begünstigt einen Prozess dynamischer Balance zwischen inneren Strebungen und äusseren Gegebenheiten. Sie postuliert eine Arbeitshypothese: Ich und Du und Du sind gleich wichtig, und die Welt, in der und durch die wir leben, hat die gleiche Wichtigkeit. Ich und Du und Du müssen uns einander und der Welt zuwenden, um uns zu erhalten und zu fördern.

Die Welt begegnet uns nie als Ganzes. Der jeweilig winzige Ausschnitt des wahrnehmbaren oder erfühlbaren oder denkbaren Universums, auf den ich und Du und Du unsere Aufmerksamkeit wenden, ist unser gemeinsamer Fokus, unser «Thema» – in der «Strukturformel der TZI» –, das «ES». Wenn ich und Du uns auf ein Es beziehen, entsteht ein «Wir».

Eine Gruppe ist «die Menge»: Ich, Wir, Es. Strukturelle Arbeitshypothese: In jeder Gruppe seien Ich, Wir, Es gleich wichtig. Bei der



Leitung einer Gruppe gilt es, diese «Gleich-Wichtig»-Forderung im Prozess dynamischen Gleichgewichtes zu verwirklichen.

Eine Gruppe besteht nie ausserhalb aller menschlichen, irdischen und universellen Gegebenheiten. Jedes Phänomen in einer Gruppe ist nie allein im Kreis der Gruppe eingeschlossen. Jede Situation und Bewegung innerhalb der Gruppe ist auch von Gegebenheiten ausserhalb dieser Gruppe beeinflusst, von

- der persönlichen Geschichte und Situation jedes Teilnehmers,
- seiner Zwischenbeziehung zu jedem anderen innerhalb und ausserhalb der Gruppe,
- der räumlichen und zeitlichen Gruppenexistenz in einer bestimmten Umgebung (und aller Personen und materiellen, sozialen Gebundenheiten, Mängel und Fülle, Hierarchien, emotionellen Bindungen etc.).

Die TZI-Strukturbezeichnung für dieses Element einer vielschichtigen, im didaktischen Bezug zur Gruppe stehenden Umgebung ist der Globus, eine zwiebelartig gelagerte, in allen Richtungen durchlässige Kugel: Einfluss von innen nach aussen und von aussen nach innen begünstigend.

Visuell ist diese Struktur so vorstellbar:

Die Gruppe ist eine Struktur von Ich, Es, Wir im Globus.

Die erweiterte Arbeitshypothese heisst nun: ICH, WIR, ES sind gleich wichtig im Globus. Leitung einer Gruppe bedeutet, die dynamische Balance innerhalb des (didaktischen, beeinflussenden und zu beeinflussenden) Globus zu verwirklichen.

Oder etwas ausführlicher: Es ist die Aufgabe jeder interaktionellen Gruppe, ihre eigene Gemeinschaft (Wir), die einzelne Person (Ich) und ihr Thema (Es) gleich wichtig zu nehmen und innerhalb der gegebenen und veränderbaren Bedingungen die optimale Balance aller Wichtigkeiten herzustellen.

Die Bedeutung dieser einfachen, fast banal aussehenden abstrakten Formel für das Erziehungs- und Organisationswesen ist von unabsehbarer Auswirkung. Ihre Anwendung durchbricht das Rivalitätsprinzip und führt zum lebendigen Lernen im Kooperationsmodell individualisierter Gemeinschaft in der Schule.

Im therapeutischen Bereich bedeutet sie den Anspruch an die Verantwortung des Arztes

und Therapeuten, innere und äussere Gegebenheiten des Patienten zu beachten (psychodynamische Faktoren, Selbstwahrnehmungsmöglichkeiten und Umwelteinflüsse) und zusammen mit dem Patienten Wege zu seiner Gesundung zu suchen. Der Patient wird von der Rolle, Behandlungsobjekt zu sein, erlöst und wird zum Handelnden in seiner Suche nach Heilung.

### **Ich**

Ich bin «mein eigener chairman», mein eigener innerer Selbstleiter und Bote zu dir. Ich sehe meine Aufgabe: nach innen und nach aussen wahrzunehmen in der Ichtung vor meiner, nur von mir zu erfassenden Innenwelt, der Achtung vor der deinen und den Gegebenheiten, in denen wir verantwortlich sind um aller Existenz willen.

### **Wir**

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 optimale Nähe und Distanz. Optimale Handlung im Sinn des Themas ist nicht Selbstaufgabe, sondern angemessener anteil-hafter Beitrag.

### **Es**

«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.)

Der Lehrer ist der Hüter der Balance zwischen Ich-, Wir- und Es-Phasen. Die Betonung durch Aufmerksamkeit für diesen oder jenen Faktor ist ein fliessender Prozess, der durch das wechselnde Interesse der Gruppe und ihrer äusseren Gegebenheiten mitbestimmt ist.

In einer akademisch vorgeübten Klasse überschwemmt Sachbezogenheit (Stofflernen) leicht die interaktionellen Interessen und Verstärkungen einzelner, die aus Angst oder Ärger aus der Klassenarbeit und -bezogenheit herausfallen. Der Lehrer unter-



stützt 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 Sensitivitätstraining-geübten Klassen) 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. unbezogen auf sich selbst 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 antiautoritären (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?

### **Schwergewichtsverschiebung zum Thema**

Die meisten Themen können ansprechen, wenn sie in ihrem persönlichen Bezug zum Lernenden erkannt und nicht als Fremdkörper übergestülpt werden.

Die Primärfrage ist, wo die emotionellen und intellektuellen Beziehungspunkte jedes einzelnen zum Thema liegen und wie er diese entdecken kann. Themenfindung und Themenformulierung in der TZI sind eine Kunst, von der viel für den Verlauf des Unterrichts abhängt. Sie sollen sachlich, persönlich,

nicht zu eng und nicht zu weit gefasst sein etc. – Die Techniken der TZI können in diesem Rahmen nur andeutungsweise beschrieben werden<sup>1</sup>.

Der Lehrer unterstützt das Thema z. B. in folgender Art:

– Durch Aufteilung der Klasse in Klein- und Mittelgruppen, die verschiedene oder gleiche Unterthemen behandeln, die sie später ins Plenum zurückbringen. Es gibt Techniken, wie das Zurückgehen in die Grossgruppe von einer Gruppe zur anderen praktiziert werden kann. Kleingruppen können auch im traditionellen Klassenzimmer mit angeschraubten Bänken oder im Hörsaal geformt werden (z. B. Rückwärtsdrehen der vorderen Reihe zur hinteren in Gruppen von zwei und zwei oder drei und drei). Eine Referatvorgabe von wenigen Minuten kann zum Entdeckungs- und Austauschthema werden, das dann in die Grossgruppe mit grösserem Interesse zurückgebracht wird. (Strukturvorbereitung in Raum und Zeit sowie Themensetzung sind unerlässliche Massnahmen der Vorbereitung für den TZI-Lehrer.)

– Durch den Appell an die Schüler, ihre Eigen-Entscheidung zu fällen, ob und wie sie an den Stoff herangehen möchten. Der Lehrer übernimmt die Verantwortung für sein Lehren – z. B. Stoff-Vorgabe, Interaktion, Rollenspiel etc. Er fragt nach Ideen und Experimenten in Struktur und Inhalt, aber er bleibt verantwortlich für sein Lehren und nur für sein Lehren, nicht für das Lernen der Schüler und Studenten. Dieser Appell richtet sich an die Selbstverantwortung des Lernenden: «Be your own chairman (sei dein eigener innerer Selbstleiter und Bote), geh auf deine eigene Entdeckungsreise und verlange Hilfe, wenn du sie brauchst!»

– Durch die Erkenntnis, dass auch dieser Appell nur diejenigen erreicht, deren Vorerfahrung ihnen genügend Frei-Wahl-Raum gelassen hat, und dass junge oder unentwickelte Schüler zunächst in ihrem Sicherheitsgefühl unterstützt werden müssen, bevor sie ihren Freiraum finden; ein zu frühes Aufgeben von Klassenlehrern und familiärem Milieu führt nicht zur Wahlfreiheit, sondern zu grösserer Verlorenheit und Abhängigkeit.

– Durch Anleitung, wie Schüler von «ich muss das lernen» zum «ich will es lernen» kommen können. Dazu sind Stunden inter-

aktioneller oder privater Besprechungen nötig, um Störungen aus dem Weg zu schaffen und persönlichen Bezug zu Themen zu finden.

- Durch Vermeiden von längeren Referaten (sei es von Lehrern oder von Schülern). Die Furcht, dass ohne Referat der Stoff nicht «erledigt» würde, ist berechtigt. Er wird aber auch nicht erledigt, wenn ein Vortragender hintereinander ohne Diskussions- und Denkzeit redet. Einflößen von Wissensgetränken hat unerwünschte Wirkungen: z. B. den Münchhausen's-Pferd-Effekt von unintegriertem reinem Hindurchfließen; oder den abgeschlossenen Karteieffekt, wo Wissen in Gehirnfächer eingeschlossen wird, das nur im selben Fach auffindbar bleibt, aber nicht in den assoziativen Denkprozess einbezogen werden kann (wodurch gelehrte Dummheit entsteht).

- Durch das Interesse des Lehrers am Stoff. Echtes Interesse und Kommunikation zünden. Wenn er an bestimmten Gebieten nicht interessiert ist, kann er versuchen, sein Interesse durch Interaktion ausserhalb oder innerhalb der Schule zu erhöhen oder Schüler zu finden, die dieses spezielle Interesse haben. Sie werden dann zu Lehrern und dürfen etwas von sich geben, was der Lehrer nicht hat.

- Durch Einführen von kurzen Schweigepausen vor, bei und nach Referaten und Interaktionen. Schweige- und Denkzeit ist nötig. Lebendiges Lernen verlangt Pausen zum Gärungs- und Integrationsprozess. Zu viele und zu schnelle Stoffgaben verhindern geistige Tätigkeit. Das Einsinken einer einzigen wichtigen Idee (eines Autors oder Klassenmitglieds) kann lange Zeit in Anspruch nehmen. Zeit lassen zum Denken und Austausch ist auf die Dauer ökonomischer als intellektueller Dauerlauf.

- Durch das Auffinden autonomer Motivation der Schüler und Studenten. «Motivieren zur Eigen-Motivation» ist besser als «Motivierung zur Fremdmotivation». Der Lehrerausspruch ist dann nicht «Das ist interessant», sondern «Was ist Dir interessant?» und (echtes) «Mir ist interessant...». Der Begriff «jemand zu motivieren» ist verführerische Manipulation; der Begriff «meine, deine, unsere Motivation» zu finden und zu kombinieren (zusammenlegen oder getrennt lassen), ist echte Leitung.

- Durch flexible Themenunterstützung; 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.

- 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.

Oder Schüler wählen ein Unterthema und studieren es in Kleinstgruppen (3 bis 4 Personen) und wählen verschiedene Wege, darüber schriftlich oder malend oder dramatisch zu berichten<sup>2</sup>.

### **Schwergewichtsverschiebung zum Ich**

Der Lehrer ist als Leiter ein wichtiger Partizipant seiner Klasse. Er ist zugleich Sachautorität, Strukturierender und ein Mensch mit den gleichen menschlichen Primärbedürfnissen wie seine Schüler. Darüberhinaus 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.

Ich deute Lehrer-Aufgaben kurz an, so wie ich sie innerhalb TZI-Klassen sehe:

- Sich selbst immer besser kennenzulernen, speziell in seiner Beziehung zu Schülern, Autoritäten und ihrer Art zu lehren.

- Die einzelnen Schüler kennenzulernen in bezug auf sie selbst und ihr Zuhause.

- Mit Schülern immer wieder neu zu lernen, das Fach und seine Beziehung zu den Lernenden, die immer andere sind als die früheren Schüler. Seinen Schülern nicht ein Idealbild perfekten Wissens und Könnens vorzugaukeln, sondern ein Lernender zu bleiben. Nichts ist hilfreicher für Schüler, als vom Lehrer das Lernen zu erlernen.

- Sich zu erlauben, die Person zu sein, die er ist – mit Gefühlen, Gedanken, Erlebnissen; und nicht eine Rolle zu spielen, wie er glaubt, sein zu sollen. Einer, der sucht, Fehler macht, zu Aufgabe und Mitmenschen zurückfindet; einer der kein zwanghafter Mu-

sternensch ist, noch ungezügelt und impulsiv. Einer, der mitlernt und nicht Gehirne füttert. Einer, der versucht, nach aussen und nach innen wahrzunehmen und die Verantwortung für den Abbau seines (kulturell) verinnerlichten Rivalitätsanspruchs und Machtbedürfnisses über andere zu überwinden.

Machtbedürfnisse, so glaube ich, sind im Wesen des Menschen und können dann furchtbar werden, wenn sie sich mit dem Antrieb zur Gemeinschaft verbinden: z. B. Machtbedürfnis zur Beeinflussung der Gesellschaft für Individuation und Kooperation. – Die magische Macht der Lehrer-Meister-Übertragung seiner Schüler langsam abbauen zu helfen, z. B. durch Bekenntnisse, dass er nie absolutes Wissen oder ein unstörbares Gefühlsleben habe; dass er wägt, wagt, gewinnt, verliert, nicht immer liebt oder gerecht ist, aber an seiner Reifung arbeitet.

– Selektiv auszusagen, was und wie er es für richtig findet. Er schützt sich selbst und seine Schüler durch echte Kommunikation und freie Wahl seiner Nicht-Kommunikation. Er wählt seine Aussagen. Sie sollen echt, aber taktvoll sein, d. h., entsprechend seiner eigenen und der Schüler Tragfähigkeit und angemessen der Situation in der Aussenwelt.

Takt ist wertvoll. Takt im Akzeptieren und Ablehnen unterstützt ihn selbst und die Schüler und schafft eine schützende Arbeitsatmosphäre. Kritisches Tadeln einer Person als Person senkt ihr Selbstbewusstsein und den Klassengeist. Ablehnung einer Tat mit Hilfestellung zu besserem Verhalten spornt dagegen an.

Nicht: «Der ist ein schlechter Schüler», sondern «Lass sehen, wie wir diese Arbeit verbessern können.» – Nicht: «Du bist ein böser Junge, Liesel am Zopf zu ziehen», sondern «Es tut Liesel weh, wenn du sie am Zopf ziehst. Ich mag das nicht, dass du ihr wehtust.» Nicht: «Du bist schlecht», sondern «Diese Tat ist nicht gut.»

– Die Person zu unterstützen durch Ernstnehmen ihrer Gefühle – nicht nur ihrer Leistungen und Kooperation. Gefühle sind nicht abstellbar, Gefühle sind. Nur Handlungen können und müssen revidiert werden. Gefühle können vergehen, wenn sie in ihrer Daseinsberechtigung verstanden werden. «Sei nicht wütend», – «Du bist ungerecht

(oder blöde oder ungezogen)», ist sinnlos. – «Ich sehe, dass du wütend bist, es muss was passiert sein, was dich wütend gemacht hat», führt zum Dialog und zur Änderung. Es hilft auch jüngeren Kindern (und manchmal auch älteren und Erwachsenen) zu lernen, dass Gefühle und Handlungen nicht gleichen Stellenwert haben. Meine Wut ist mein Eigentum; meine wütende Handlung hat interpersonale Konsequenzen.

### **Zeitverschwendung?**

Ist Zeit verschwendet, die einem Menschen hilft, sich selbst und seine Gefühle verstehen zu lernen? Leistung und Kooperation kann unter Umständen dressiert werden, ohne Tiefenbeteiligung des Menschen; ist das wirklich das, was wir immer wieder lehren wollen? – Und seltsamerweise ein Paradox: wenn wir Menschen um ihrer selbst willen zu akzeptieren lernen und nicht um ihrer Leistung willen zu kategorisieren und nach oben oder unten zu fixieren, wird fast immer auch ihre Leistung und ihre Kooperation erhöht.

– Auch zur Balance zum Ich hin gehört der Kernsatz der TZI (der je nach Alter und Situation für den Schüler oder Studenten und seine Sprache modifiziert werden muss): «Sei dein eigener chairman. Sieh nach innen, was deine Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Gedanken sind, hier und jetzt, für dort und dann, und sieh, was du von uns und unseren Kommunikationen wahrnimmst und wie du die Situation beurteilst. Dann handle verantwortlich.»

Der Lehrer bekennt, dass er nie die innere Wirklichkeit eines anderen erkennen, sondern nur erahnen kann, wenn dieser nicht sagt: «Sag uns, was echt ist. Überlege, was du sagen willst. Sage, wenn du Hilfe brauchst. Gib dieser Stunde alles, was du geben willst, frag nach dem, was du bekommen möchtest, wissend, dass dieses Fragen auch ein Wagnis einschliesst, nicht zu bekommen, was du willst. Vergegenwärtige dir das Thema und unser Zusammensein und was dir davon wichtig ist oder werden könnte.»

– Das Ich zu stützen durch Balance zwischen Aufgabe und Stille, Interaktion und Schweigen, Bewegung und Ruhe, Nachdenken oder Austausch, physischen oder psychischen Bedürfnissen.

– Und vor allem immer wieder zu verstehen zu geben, dass der Lehrer die Verantwortung für seine Schüler nicht übernehmen kann, sondern nur die Verantwortung für sein eigenes Tun und Sein als Lehrender. Und damit macht er sich – im ewigen Paradox – verantwortlich für den Schüler: er schaut sein eigenes Lehren kritisch an und benutzt des Schülers Versagen als Anregung zur Veränderung seines Lehrens.

### **Schwergewichtsverlagerung zum Wir**

Der Lehrer leitet zur Balance des Wir-Elementes an

– durch: Förderung der sach- und kooperationsgerichteten Interaktion unter Einschluss der Achtung vor jedem einzelnen. Dies geschieht vorwiegend durch seine Haltung, die auf Entwicklung zur Eigenständigkeit aller Schüler innerhalb der Klassen- und Schul-(Welt-)Interdependenz gerichtet ist. Autonomie als zur Interdependenz gehörig, anstelle von «Selbstlosigkeit» oder «Selbstverhaftetheit»; das Selbst ist weder lose noch verhaftet, es ist in freier Bindung zu allen und allem. Das WIR ist die Verbindung aller frei gebundenen Ichs.

– durch: Achtung vor Einzelmeinungen. Verhinderung von Abstimmung, die nicht zum Kompromiss oder Konsensus führt. Ich halte Abstimmung für demokratisch. Die Majorität überwältigt die Minorität und schafft so Nicht-Kooperation. In Klassenzimmern ist es möglich, zu Kompromiss und Konsens zu kommen, wenn nicht alle das Gleiche tun müssen, sondern individuelle Abspaltungen in Arbeit und Zusammensein akzeptiert werden. Für Grossgruppen wie Gemeinde und Nation ist das ein weiter Weg.

– durch: Arbeit am Überwinden von Vorurteilen. Thema: «Wie lerne ich Andersartige zu verstehen und zu schätzen?» oder «Was hast du, das ich von dir lernen möchte?»

– durch: Langsames Lehren von TZI-Haltung und Techniken und rotierendes Leitersein in Klein- und Mittelgruppen durch alle Schüler (die es wünschen).

– durch: Bewusstmachung der individuellen Fähigkeiten. Zum Beispiel: Viele Unterschicht-Studenten sind überlegen in Unmittelbarkeit von Ausdruck und Bewegung, Geschwindigkeit, Beurteilung, Mienen-Ablesen. Ihre verdichtete Sprachfähigkeit muss zu-

nächst anerkannt werden, bevor sie «verbessert» wird. – «Wir können voneinander lernen» führt zum erhöhten Selbstgefühl und zur echten Kooperation.

WIR-Verständnis wird auch erhöht durch vorsichtiges autobiographisches Kennenlernen und die Betonung der Gleichartigkeit primärer menschlicher Gefühle (Trauer, Zorn, Hass, Liebe, Eifersucht, Sexualität, Zärtlichkeit etc.).

– durch: Anregung und Durchhalten solidarischer Aktion innerhalb und ausserhalb der Klasse, Schule, Gemeinde – je nach Alter und Bedürfnissen. Die Sehnsucht, anderen etwas sein zu dürfen, wird oft weniger beachtet als die Sehnsucht, Dinge zu besitzen.

– durch: Versuche, antiquierte Rivalitätsbewertungen von Schülern zu reformieren, soweit es innerhalb des Systems der Rivalitätsschule möglich ist. Und gleichzeitig als Bürger mit Kollegen und anderen an der Verbesserung des Bewertungssystems und des Rivalitäts-Schulsystems zu arbeiten.

\* \* \*

Ich bin ein wenig traurig und ein bisschen hoffnungsvoll. Die inneren und äusseren Gegebenheiten haben mir nur erlaubt, einen Lichtstrahl von weitem auf Situationen zu werfen, die ich gerne von Stube zu Stube hell erleuchtet sehen möchte. Meine Hoffnung sagt, dass auch ein kleines Licht (nicht ganz so klar geputzt, wie ich es gern «geschrieben» hätte) ein wenig helfen möge, andere Lichter zu zünden oder ihnen zu begegnen.

### **Anmerkungen:**

<sup>1</sup> Die TZI wird in den Vereinigten Staaten und in Europa in den Workshop Instituts for Living-Learning gelehrt. (W.I.L.L., CH 4051 Basel, Rütli-strasse 47, oder 333 Central Park West, New York, NY, 10025.) Ausbildung – berufsbegleitend – etwa zwei Jahre.

<sup>2</sup> Techniken bezüglich der Hinwendung zum Thema gibt es unzählige, und sie können ständig ergänzt werden. Hier sollen nur Anregungen gegeben werden.

\* aus «Schleswig-Holsteinisches Ärzteblatt», Heft 10/1973, Seiten 497–504