

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 20

Artikel: Pädagogik als antizipierende Therapie
Autor: Cohn, Ruth C.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533802>

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: 24.11.2025

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

Pädagogik als antizipierende Therapie

Ruth C. Cohn, Neuscheuer, 6082 Goldern

Dieser Artikel¹ ist kein Leitfaden, wie eine TZI-Klasse strukturiert werden kann, um lebendiges Lernen zu ermöglichen, und wie Sachunterricht innerhalb dieser Struktur gefördert wird. Dieser Artikel sagt also nicht, wie Stoff mit TZI vermittelt und Motivierungen der Schüler gefunden werden können². Ich beziehe mich hier in diesem Schriftstück nur auf *eine* der Aufgaben des TZI-Lehrsystems: pädagogisch-therapeutische Einflussmöglichkeiten darzustellen und zu zeigen, wie es Lehrern und Leitern möglich sein kann, manchen psychischen Verstörungen vorzubeugen oder bei bestehenden verantwortlich einzugreifen.

Pädagogisch-therapeutische Mittel können zwar durch Druckschriften aufgezeigt, nicht aber ausreichend erlernt werden. Die Persönlichkeit des Lehrenden ist selbst das vornehmliche Werkzeug pädagogisch-therapeutischen Einflusses. Sie braucht Ausbildung und Verfeinerung ihres Ich-Werkzeugs. Diese Ausbildung müsste in Lehrerseminarien, an Universitäten und in Fortbildungskursen angeboten werden. Zurzeit gibt es noch keine solche öffentliche Ausbildung. Ich hoffe, dass diese Möglichkeit sich bald verwirklichen wird.

Heute erlangen pädagogisch-therapeutische Ausbildung nur einzelne engagierte Lehrer und Fortbildner durch ihre Privatinitiative. Ausbildung bieten an: die Workshop-Institute for Living-Learning, deren berufsbegleitende Fortbildungsprogramme zwei bis drei Jahre in Anspruch nehmen (WILL, Basel, Rütlisrass 47³).

Die Beispiele dieses Artikels stammen aus meinen eigenen Lehrerfortbildungskursen

von je ein oder zwei Wochen in verschiedenen Gruppen in Deutschland, der Schweiz und den USA. (Alle Angaben und Zitate sind nur soweit verändert, wie ich es zur Erhaltung notwendiger Anonymität von Teilnehmern für angemessen halte.)

Ich wählte als Titel die provokativen Worte «Pädagogik als antizipierende Therapie», um die Wichtigkeit und den Wert guter Pädagogik als *auch-heilend* zu betonen und um uns zwei Dinge zu vergegenwärtigen: 1. dass Vorbeugen die beste Therapie ist und 2. dass zu allen Zeiten Therapie zuhause oder im Schulhaus geschehen ist oder geschieht und die Kunst des Heilens nicht durch die heutige Spezialisierung und Verfeinerung ganz aus dem Haus ausgewiesen werden sollte (viele Menschen wagen kaum mehr zu denken, dass Wiegenlieder und wissende Liebe Krankheiten heilen können).

Begriffliche Klärungsversuche:

Pädagogisch-therapeutisch ist jede Situation, die dem psychisch eingeeengten Menschen hilft, Zugang zu sich selbst und zu andern zu finden; d. h. deutlicher zu empfinden, präziser wahrzunehmen, tiefer zu fühlen, klarer zu denken und bezogen auf den anderen auszudrücken, mit andern Worten, dass er die Fähigkeit erlernt, sich der Welt verantwortlich handelnd zuzuwenden und seiner autonom-interdependenten Wirklichkeit Rechnung zu tragen.

Psychotherapie dient der Auflösung fehlgeleiteter und fixierter Strebungen oder der Erweckung verkümmelter Möglichkeiten: Pädagogik bezieht sich auf die Erfüllung und Erweiterung des freien Potentials.

Ein Gleichnis: Eine Pflanze wird krank, wenn ihr Stamm mit Draht abgedrosselt ist. Sie kann nicht gesunden, wenn man ihr nur Wasser und Nahrung anbietet. Der Draht muss erst entfernt werden. Der Mensch ist *die* Pflanze, die manche Fesseln auch von innen her – mit etwas Hilfe von aussen – entfernen kann. *Psychotherapie ist die Kunst, Fesselungen zu lösen; Pädagogik die Kunst, die Gelösten zu nähren, zu leiten und zu sich selbst zu entlassen.*

Pädagogik ist die Kunst, Therapien antizipierend (vorwegnehmend) zu ersetzen. Therapie ist oft nachträgliche Pädagogik. Gesellschaftliche Strukturen können die Art und Häufigkeit der Fesselungen verändern, vermindern oder erhöhen; es gibt auch psychische Erkrankungen, die keine Pädagogik heilen könnte. Es gibt kaum eine psychische Krankheit, die nicht Milderung durch könende und liebende Menschlichkeit erfahren kann.

Die psychologische Not weiter Bevölkerungsschichten macht die Frage nach psychotherapeutischer Prophylaxe und allgemein erhältlichen psychischen Hilfestellungen zu einem vorrangigen Problem. Spezialisten-Exklusivität, wo sie nicht absolute Notwendigkeit ist, ist unvertretbar (ebenso unvertretbar bleibt therapeutische Chirurgie und anamnestische Tiefenforschung in der Hand ungelernter «Therapeuten»). Es ist notwendig, Lehrer, Eltern und andere Pädagogen mit *dem* pädagogisch-therapeutischen Instrumentarium auszustatten, das in jede Hand gehört, die mit Kindern (oder dem «Teil-Kind» in jedem) verantwortlich zu tun hat. Lehrer und Eltern sollten nicht zu einer Passivität verdammt werden (oder sich selbst verdammen), die das Ertrinken der Zöglinge zulässt, weil sie zwar selber schwimmen können, aber keine motorisierten Rettungsboote besitzen.

Ein Schritt auf dem Wege zur notwendigen antizipatorisch-prophylaktischen Verbreitung psychotherapeutischer Fähigkeiten ist eine Auseinandersetzung und Ineinandertüfung therapeutischer und pädagogischer Möglichkeiten. Ärzte, Psychotherapeuten und Erzieher müssen Berufe und technische Bereiche miteinander besprechen und klären. Für diese Beratungen und Erwägungen

sind bisher noch zu wenig Zeit, persönlicher Einsatz und öffentliche Mittel aufgewandt worden. Ärztliche Kenntnisse über psychologisches Wachstum von Kindern und deren Erziehung werden kaum (wenn überhaupt) in ihrem Studium verlangt; sie gründen sich daher vor allem auf dem sog. «praktischen Verstand» (common sense), der Gefahr läuft, Verhaltensmuster zu vermitteln, die dem Niederschlag unreflektierter eigener Erfahrung und Traditionen entsprechen. Ein gleicher Mangel ergibt sich für Pädagogen, deren Ausbildungsgang psychopathologische Probleme und medizinisches Wissen wenig oder gar nicht miteinschliesst. Einige gemeinsame Seminare für beide Berufe erscheinen mir ein Minimum vernünftigen Anspruchs darzustellen; z. B. ein Schulpraktikum für Ärzte und ein klinisches Semester für Pädagogen als berufsnotwendige Ergänzungen.

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) enthält einen Ansatz zur pädagogisch-therapeutischen Erziehung und Nacherziehung. Meine Überlegungen in diesem Aufsatz sind Bausteine einer Auseinandersetzung mit dem Warum ihrer therapeutischen Wirksamkeit, deren Bedeutung mir selbst erst im Laufe der Jahre bewusst geworden ist.

Vor vielen Jahren sagte mir Bonnie Strickland, eine junge Kollegin in Atlanta, Georgia, sie habe TZI nie anders denn als Therapie aufgefasst. Es sei ihr unverständlich, dass ich TZI nicht dafür hielte. Damals gab ich ihr meine Gründe an, weshalb ihre Ansicht nicht stichhaltig sei: die Methode gehe nicht ins Anamnestische, löse nicht alte Bindungen und Verstrickungen auf und sei weder auf Themen der Selbsterfahrung konzentriert noch auf die emotional korrektive Erfahrung zwischen Therapeut und Patient; sie gehe Störungen nur soweit an, wie es für den Verlauf der Arbeitsgruppe notwendig sei und um lebendiges Lernen für den einzelnen zu ermöglichen; und nur um «lebendiges Lernen und lebendige Kommunikation» gehe es in der TZI.

Bonnie antwortete lächelnd, das könnte ja alles so sein, aber sie wisse genau, dass sie selbst und Leute, die sie in ihren TZI-Gruppen geleitet habe, sich im Lauf der gemeinsamen Arbeit stärker, fröhlicher und effektiver fühlten und auch von anderen in ihrem Alltag so verändert erlebt würden.

Seitdem habe ich mich durch unzählige Menschen meiner eigenen Gruppen und denen

von Kollegen – die therapeutische und nicht-therapeutische Gruppenleiter sind – überzeugen lassen, dass TZI nicht nur eine Methode lebendigen Lernens und lebendiger Kommunikation ist, sondern therapeutische Wirksamkeit hat und nachhaltige Veränderungen zustande bringt.

Dies führt zu den Fragen dieses Artikels: Wie kann eine Methode auch dann therapeutisch wirksam sein, wenn ihr Thema primär nicht die individuelle Verstörtheit von Menschen betrifft? diese nicht interpretiert? keine anamnestischen Fragen anspricht? und Themata aus allen Bereichen des Lebens, der Arbeit, des Unterrichts, des Nachdenkens behandelt? und in modifizierbaren Techniken fast allen Alters- und Bildungsgruppen Hilfestellung anbietet?⁴ Und welche pädagogisch-therapeutischen Interventionsmittel können und sollen Pädagogen erlernen dürfen?

Daseinspostulate – bewusst eingesetzt – sind pädagogisch-therapeutisch

«Sei dein eigener Chairman»

Kurz gefasst könnte das Postulat so ausgedrückt werden: «Mache Dir Deine innere und äussere Wirklichkeit bewusst! Benütze Deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide Dich verantwortlich von Deiner eigenen Perspektive her!»

Stummer Monolog am Bett eines vier Monate alten Kindes:

«Ich bin Dein Vater, Deine Mutter, oder ein anderer, der Dich pflegt. Ich bin wichtig für Dich. Ich bin für Dich da. Du bist mein Kind. Ich beschütze Dich und ich hab Dich lieb. Du bist ganz neu, ein Erlebnis, eine Liebe, eine Forderung. Du weisst noch nicht, dass Du wichtig bist, weil Du atmest, lächelst, spielst – wichtig für Dich, für mich, für andere, für viele. Jeder Mensch strahlt von seinem Zentrum über sich hinaus ins Weite . . .

Noch entscheide ich vieles für Dich – nicht alles. Ich nehme Dich in meine Arme und wiege Dich. Ich gebe Dir zu trinken, zu essen, ich besorge und umsorge Dich. Ich lächle Dich an.

Über manches entscheidest Du schon selbst: ob Du isst, trinkst, schreist,

lächelst, Dich zuwendest, Deine Füsse mit Deinen Händen suchst. Du schreist oft. Manchmal sagst Du Töne. Ich versuche, Deine Sprache zu verstehen. Wenn ich mich täusche und Dich füttere, wenn Du getragen werden willst, oder ich Dich trage, wenn Du trinken möchtest, bringe ich etwas in Dir in Unordnung. Ich möchte Dich verstehen und Deine Ordnung nicht stören. Ich kann es nicht immer; wir sind nicht im Paradies. Du musst weinen – wie ich.

Ich spreche Dich an, Du hörst gut zu. Bald wirst Du meine Sprache verstehen, weil ich wichtig für Dich bin; und in Dir sagt etwas, dass Du sprechen willst. Du willst hören, ich will sagen. Meine Sprache wird Deine Sprache sein, für Deine Gedanken. Dies ist mein Einfluss auf Dich, meine Sprache, mein Lächeln, meine Art, Dich zu lieben und Dir manchmal böse zu sein – dies ist Dein Schicksal. Später wirst Du lieben, wen Du lieben willst, um Dich und in Dich zu sehen, tun, was Du tun willst. – Und ein wenig von mir wird immer in Dir sein. –»

Und so wächst der kleine Chairman mit seinem autonomen Streben und in der Interaktion mit seinen Erziehern in Geborgenheit heran. Er weiss, dass er und die andern füreinander wichtig sind. Und wenn Leben oder Tod die ersten Menschen, die er kannte, längst von ihm getrennt haben, behält er dies eine: dass er und seine Nächsten wichtig sind.

So könnte es sein; so ist es selten. Viele Wände stellen sich zwischen Kinder und Erwachsene: Krankheit, Kälte, Armut, Gewalt; Mangel an Zuhören, Anschauen, Liebe. Ein Zuviel, ein Zuwenig an Besorgnis. Ein Zuviel, ein Zuwenig an Zutrauen zu dem, was das Kind schon tun und entscheiden kann. – Keine Zeit oder zuviel Zeit zur gemeinsamen Tätigkeit, zum Zuhören und Spielen. Kein Geld für Nötiges und Freudiges oder zuviel Geld, welches alles entwertet. –

Beispiel:

Vater zu dreijährigem Sohn:

«Ein Junge weint doch nicht wegen eines kaputten Spielautos. Hör auf zu heulen,

oder ich kauf Dir kein neues.» Der Sohn läuft zur Katze und zieht sie am Schwanz. Der Vater schlägt ihn und kauft kein neues Auto.

Zurückschlagen? Das geht nicht. – Heulen? Geht auch nicht. Was geht? Was lernt das Kind?

Nicht fühlen, was ich fühle; nicht traurig sein, wenn ich traurig bin und es nicht mehr wissen. Leer und einsam sein und nicht wissen, wer ich bin. Eine Mauer ziehen zwischen mir und anderen. Gewalttätig und/oder autistisch sein. Lernen, dass Kinder, die Katzen am Schwanz ziehen, schlimmer sind als Erwachsene, die Kinder schlagen. Also: Übermacht und Gewalt sind gut.

Es könnte auch anders sein:

Vater zum Sohn:

«Weinst Du, weil Du traurig bist, dass Dein Auto kaputt ist?» Sohn: «Ja, will's nicht kaputt.» Vater: «Du bist traurig, weil's kaputt ist, und ich bin traurig, dass wir es nicht mehr reparieren können.» Sohn: «Das arme Auto weint auch.» – Vater und Sohn verstehen sich (die Katze schnurrt!).

Was lernt das Kind? Erwachsene fühlen ebenso wie Kinder und verstehen sie. Erwachsene sind nicht allmächtig. Das Kind darf ein Kind sein und magisch denken. Ein geliebter Gegenstand ist wichtig und nicht so leicht auswechselbar.

Matthias Kroeger⁵: «So wiederholt sich hier das alte und sinnvolle Formulierungsdilemma: ‚Ist jeder sein Chairman und nimmt es nur mehr oder weniger wahr? Oder wird er es erst, weil der infantile Chairman noch keiner ist?‘ – Es scheint mir wie eine Frage des Mutes, ob ich mich getraue, es als verallgemeinerungsfähige ontologische Theorie⁶ zu formulieren: ‚Jeder ist sein Chairman. Wohl *muss* jeder sich entscheiden, aber wird er darum schon entscheidungsfähig? Wird aus jedem Menschen ein Mensch?‘ Ich glaube, jeder kann sein Chairman werden, wenn wir uns dazu helfen. Ermutigen wir uns gegenseitig dazu? Dann *wird* der Satz berechtigt: ‚Jeder *ist* sein Chairman.‘ So wird der ontologische Satz,

den nur der Mut ermöglicht, historisiert, er wird biografisch: ‚Werde, der Du bist.‘»

Menschen kommen mit unterschiedlichem Potential zur Welt. Ihre Umgebung begünstigt oder verdirbt es. Das Explizitmachen (Offenlegen) des Daseins-Postulats der Chairmanregel bedeutet, dass, *was immer auch geschieht, wir immer noch ein Stückchen autonom sind, d. h. wählen, trotz aller bedingenden Unfreiheit – schon als Kinder, noch als Greise und im minimalen Sinn auch noch als Kranke, Arme und Gefangene.*

Dru Gruppenleiter ist nicht Vater/Mutter seiner Gruppe; aber er übernimmt die «elterliche» Aufgabe, *eine Situation vorzubereiten, in der Veränderung möglich wird.*

Beispiel:

Ted, 35, Arzt, Hochschuldozent, ein Jahr nach seinem ersten Workshop:

Akzeptieren heisst, menschliche Realität in ihrer Problematik als so seiend zu erfahren – inklusive der Notwendigkeit, sich selbst und die Umwelt zu verändern; *akzeptieren heisst nicht: keine Werte oder eine laissez-faire-Haltung zu haben oder Probleme zu verniedlichen oder Gegensätze zu verleugnen.*

Wahrgenommene Schwierigkeiten (aus einem Brief an mich)

«Für mich war es während der rund 20 Jahre, ca. ab 15, praktisch ein Ding der Unmöglichkeit, mich in Gruppen von mehr als 4–5 Personen an einem Gespräch zu beteiligen, mich zum Wort zu melden, meine Schwierigkeiten zu vertreten. Da ich einmal im Gymnasium bei einer ungeschickten Antwort ausgelacht worden war, entwickelte ich eine phobische⁷ Angst, meine Gesprächsbeiträge könnten nicht ankommen, die Leute würden die Köpfe nach mir umdrehen, mich für dumm halten, etc. Daran änderte auch mein berufliches Vorwärtkommen nichts. Nur, wenn ich von der Rolle her, z. B. als Universitätsdozent oder als Vorsitzender eines Komitees mich bereits in Sicherheit befand, konnte ich relativ frei sprechen. In dieser Situation befand ich mich auch zu Beginn meines ersten TZI-Kurses...»

Geschehnisse, Interventionen: «... In der ersten Sitzung (Thema: «Wie lerne ich, wie

möchte ich lernen?») brachte ich kein Wort über die Lippen, bis Du wie beiläufig die Chairman-Regel einflochtest . . . Das hat den Bann gebrochen: ich konnte ein Statement abgeben und dabei erfahren, dass es von der Gruppe ohne negative Beurteilung aufgenommen wurde, was mich ermutigte, auch weiterhin aktiv am Gespräch teilzunehmen. Seither kann ich mich in TZI-Gruppen problemlos am Gespräch beteiligen, und es gibt viele Erfahrungen, da mir der Transfer auch im Berufsleben immer besser gelingt. Ich brauche immer weniger die abgesicherte Rolle dazu. Ich bin von mir her freier.»

Kommentar: Vordergründig führt Ted seine Verschüchterung im Sprechen auf ein einmaliges Auslachen zurück. Die Hypothese liegt nahe, dass hinter diesem erinnerten Ereignis eine lange Reihe von «Du bist nicht so, wie Du sein sollst»-Erlebnissen stehen dürfte. Wenn diese Hypothese stimmt, so könnte ich mir erklären, warum die Chairman-Regel so blitzartig und positiv einschlug: niemand werde ihm von jetzt ab mehr sagen können, wie er sein solle. Er würde selbst wählen und nicht mehr von anderer Leute Meinung abhängig sein. Es traf ihn wie ein «guter Blitz».

Natürlich ist die Sache nicht so einfach. – In den ersten Stunden bin ich ja als Leiterin meist für die Teilnehmer das Symbol aller früheren Autoritäten, also eine Übertragungsfigur. Und das Aussprechen des Chairman-Postulates klingt an sowohl als echte Freiheitssuche als auch in der anfänglichen Abhängigkeit der Übertragung zum Gruppenleiter.

Am Anfang einer TZI-Gruppe (und jeder andern) ist es speziell wichtig, sich als Lehrer oder Leiter dieser universellen Möglichkeit bewusst zu sein: er wird nicht nur gesehen, wie er wirklich ist, sondern *auch* mit den Augen und Gefühlen illusionärer Erinnerungsübertragungen; ebenso überträgt der unbewusste Lehrer Gefühle und Illusionen aus seiner Vergangenheit auf Gegenwartsbeziehungen – auf Kollegen, Vorgesetzte, Schüler etc. Dies ins Bewusstsein zu rufen, ist notwendig. Bewusstsein hilft, Gefühle nicht als «objektive», sondern als «subjektive» Wirklichkeit zu behandeln. Die

Tatsache, dass ich etwas fühle, bedeutet nicht, dass es objektiv so ist. Es bedeutet, dass ich meine Gefühle subjektiv wichtig nehmen und überprüfen muss, ob sie objektiven Gegebenheiten entsprechen.

Nun sage ich also zu Ted in der ersten Stunde: «Sei Dein eigener Chairman.» Ich sage es zu ihm, der in mir (wahrscheinlich) nicht nur eine Fachautorität, sondern auch eine Übertragungsperson erlebt. *So beruht Teds «Heilung» zunächst auf dem unsicheren Boden eines Übertragungsglaubens.*

Ich nehme die Übertragung zunächst als gegeben an und verwende sie, um sie abzubauen zu helfen. Ich sage – implizit (unsichtbar innewohnend) oder explizit (offengelegt) – : «Glaube nicht, dass Du durch meine Chairmanregel Redefreiheit gewinnst! Du gewinnst sie durch *Deine* Autonomie-Erkenntnis.» Wenn Ted mir dies glaubt, so ist dieser Glaube von seinem Übertragungswunsch angefeuert. *Wenn er aber dann durch stetiges Üben seinen Autonomie-Glauben in integrierendes Erleben umsetzt und eigene Erfahrungen sammelt, so wird der Übertragungsboden überflüssig und löst sich auf wie die Samenhülle in der Erde, wenn die junge Pflanze ihren Schutz nicht mehr braucht.* Das Chairmanpostulat ist Teds Eigentum geworden – er besitzt nun echte Erfahrung seiner Autonomie.

Diese Reifung durch pädagogisch-therapeutische Intervention ist auch der Weg jeder gutgehenden Ersterziehung, nämlich, dass Eltern und Lehrer dem Kind dazu verhelfen, die Wirklichkeit korrekt zu erkennen und zu erfassen. *Diese Hilfe besteht darin, Situationen zu begünstigen, in denen unbehinderte Wahrnehmung des Kindes einfach geschehen kann* (nicht zu viel Angst auslösen, nicht unecht sein, nicht überstimulieren etc.); und *durch klare Mitteilungen* von Fakten oder Beziehungen, die das Kind einfach übernimmt. So lernt das Kind z. B. Pilze zu sammeln: die Erwachsenen sagen ihm, welche Pilze giftig sind, welche nicht. Dies übernimmt es als Wahrheit, die es normalerweise nicht überprüft. – Wenn dem so gläubigen Kind nun gesagt wird: «Alle Nachbarn auf der linken Seite der Eisenbahnschienen sind mit Misstrauen zu beobachten», so

schaft dies eine (unrealistische) Misstrauenssituation, die das Kind wahrscheinlich ebenso übernimmt wie die Giftpilzaussage.

Alle unkorrekten Mitteilungen, speziell solche von emotionalem Gewicht, bedeuten einen Glaubensballast für das wachsende Kind und Einschränkung seiner Möglichkeit zu wachsen.

Ich habe viele Patienten gehabt, die von solchen giftigen Vorurteilen geprägt worden sind. Es gibt Familien, für die alle Nicht-Familien-Mitglieder Feinde sind (das gilt weitgehend auch für das Völkerleben!).

Teds Nachbarn auf der «linken Seite der Eisenbahn» waren für lange Zeit (20 Jahre lang) Menschen, die Angst in ihm auslösten – nämlich alle die, die ihn auslachen könnten.

«Sei Dein eigener Chairman» erweckte in ihm die verkümmerte Möglichkeit, seine Augen, Ohren, Gefühls- und Urteilskraft zu benutzen. Er erlebte, dass die Gruppen-«Nachbarn» gar nicht so gefährlich waren, wie er sie sich vorgestellt hatte.

Wie in allen Therapien ist es ein langer Weg vom erstmaligen Über-den-Zaun-Schauen bis zur gesicherten Integration. Frühprägungen sind tief emotional verwurzelt; es braucht viel Anstrengung, Geduld und neue emotionale Begebenheiten, um alte Vorurteile, Fixierungen, Übertragungen aufzulösen.

«Störungen haben Vorrang»⁸

Ein Bild: Ein Felsblock liegt im Weg des Wanderers. Der Wanderer muss ihn wegräumen; oder über ihn hinwegklettern; oder ihn umgehen; oder er muss zurückgehen, Hilfe holen, oder einen anderen Weg suchen. Eines kann er nicht, ohne sich zu verletzen: ihn nicht beachten.

Angst, Schmerz, Wut können «Steine» des Innenlebens sein. Sogar unausgedrückte Freude und Erregung können zum Stein werden. Diese Steine können den Wanderer unsicher, energielos, impotent machen. Sie können Kreativität und Kooperation verhindern.

Es war die Erkenntnis, die in diesem Gleichnis liegt, die mir zum ersten Schritt von der Psychoanalyse zur TZI verhalf. Die Analyse lehrt, «Widerstand» gegen angstvolles Erinnern zu respektieren und ihm einen wichtigen Platz in der Therapie einzuräumen, statt ihn entweder durchbrechen oder beiseite schieben zu wollen. – Der Analytiker geht mit dem Widerstand mit, bis er überflüssig geworden ist. Dieses Prinzip «Widerstand vor Inhalt» sah ich als Weg allen lebendigen Lernens: Nicht Lern- und Lebensstörungen zu durchbrechen oder beiseite zu schieben, sondern sie anzuerkennen als Anteil der Person. Denn Widerstände sind mit lebendiger Energie besetzt und Bestandteil des inneren Lebens. *Diese Anerkennung erlöst den Betreffenden von der Angst, nicht so sein zu dürfen, wie er ist: «Ich darf sein, wer ich bin; ich bin ich und wertvoll auch mit meinen Störungen und Widerständen und mit dem bewussten oder unbewussten Wunsch nach Hilfe, sie überwinden zu lernen.*

Nicht alle Störungen sind Tiefenstörungen, die hauptsächlich auf Kindheitsfixierungen zurückgehen. Es sind meist akute, unausgesprochene Stimmungen und Verstimmungen, die Störungen in Gruppenmitgliedern aufkommen lassen; Störungen aus Aussenbeziehungen oder grade Geschehenem. «Wenn Du mir das nur vorher schon gesagt hättest», ist wohl der häufigste erstaunte und entspannende Satz, der Lücken schliesst. Die unwahrscheinliche Anzahl von kleinen Verstimmungen, die aus irgendeinem Grunde nicht gesagt werden und sich zu Schützengräben und Festungswällen verfestigen, durch die Menschen, Beziehungen und Arbeit leiden, ist auch geübten Gruppenleitern immer wieder ein fast unglaubliches Erlebnis.

Wie werden solche positiven und negativen Störungen im allgemeinen in Gremien und Klassenzimmern und anderen Gruppen behandelt? Was tun die Teilnehmer? 1) Sie täuschen Aufmerksamkeit vor, die nicht da ist, 2) sie zwingen sich zu einer Aufmerksamkeit, die nur von einem Bruchteil ihrer Energie gespeist wird, weil diese in starken Emotionen gebunden wird. Und die unter-

drückten Emotionen schleichen sich meist auf Nebenwegen und unrealistisch in Entscheidungen und Gedankengänge ein.

Emotionale Krisen, psychosomatische Krankheiten, Leistungsdruck verdeutlichen den Unsinn dieser Verneinungspolitik. Der Leistungsmensch darf nicht nach innen spüren, was er wirklich will. Er gehört zur Maschinerie, die erwachsene Menschen ans laufende Band fixiert und Kinder in Lernziel-fabriken gefangen hält.

Zwischen der Erkenntnis, dass Störungen zerstören, – wenn sie nicht in die Interaktion fließen dürfen – und lebendigem Wandel liegt die ängstliche Abwehr gegen Veränderung, – der «Widerstand» –, der sich als Felsblock in den Weg legt.

TZI-Seminare rühren an viele Tabus: Das Tabu, sich schwach oder dumm zu fühlen; oder auszusprechen, wenn man nicht bei der Sache ist; das Tabu, sexuelle und Zärtlichkeitsgefühle zu haben, auch «wo sie nicht hingehören»; das Tabu zu weinen, etc. Und es wird erfahren, dass «Erlaubnis haben» zu sein, «wer und wie man ist» Leistungsfreude statt Leistungsdruck und Kooperation aufkommen lässt – inklusive der Suche nach kreativen Lösungen, Störungen durch Macht- und Rivalitätsverhältnisse anzugehen.

Marianne Zollmann⁹:

Die Angebote der TZI sind: «Versuche in dieser Sitzung das zu geben und zu empfangen, was Du selbst geben und empfangen möchtest. ‚Sei Dein eigener Chairman...‘ Mit diesen Angeboten gesteht sich der Leiter selbst und jedem anderen soviel Autonomie zu, wie unsere Kultur seit Jahrhunderten verbal als Selbstverständlichkeit postuliert, aber in der Praxis ebenso wie die primitivsten Forderungen der Menschenrechte täglich und stündlich missachtet. Das bedeutet konkret, dass der TZI-Leiter die Macht darüber abgibt, wer was, wann, wie und zu wem und in welcher Form zu sagen hat.»

Die Angst, dass am Anfang einer TZI-Gruppe zu viele individuelle Störungen angemeldet werden, besteht zu Recht. Das Neue muss eingeübt werden. Auf die Dauer wirkt die Hypothese, Ich-Wir-Es als gleichgewich-

tig zu sehen, gegen diese Gefahr. Denn es können nicht nur Ich-Störungen, sondern auch Störungen gegen das Wir und Es den Vorrang haben. (Wenn diese Möglichkeit nicht auch bedacht wird, kann das Störungspostulat destruktiv verwendet werden.)

Die Tatsache, dass Störungen ausgesprochen werden, bringt Erleichterung, selbst wenn die Zeit nicht dazu ausreicht, auf alles einzugehen. Wenn die Atmosphäre des Verstehenwollens (ausagen und zuhören) geschaffen worden ist, erledigen sich auch viele interpersonelle Probleme ausserhalb der eigentlichen Gruppenzeit. In TZI-Gruppen besteht kein Gebot – wie in manchen anderen Gruppenmodellen – Besprechungen und Kontakte ausserhalb der Gruppenzeit zu vermeiden. Sie werden als selbstverständlich erachtet.

Beispiel:

Tina, 25, Kindergärtnerin, Erfahrung mit gruppenspezifischen Gruppen. Erster TZI-Workshop.

Wahrgenommene Schwierigkeiten: Tina fühlt sich hin- und hergerissen zwischen ihren vielen Verantwortlichkeiten: ihrem Mann, ihren Kindern, ihren Eltern, ihren Kindergartenkindern, deren Eltern, sozialen Aktionen etc. Sie lebt in ständigen Gewissenskonflikten und Schuldgefühlen, weil sie nicht alles schaffen kann. (Am Anfang des Workshops notierte ich mir: «Ich hoffe, dass Tina in diesem Workshop die Richtigkeit ihres Gewissens in Frage stellen wird.»)

Zuviel Verantwortung übernehmen ist verantwortungslos: ich kann es nicht vor mir selbst verantworten, mich zu zerstören. Ich kann es ändern gegenüber nicht verantworten, mich unentbehrlich zu machen.

Geschehnisse und Interventionen: Es ist ein vierzehntägiges Seminar. Ich gebrauche verschiedene Aufteilungen der Gruppe (24 Mitglieder). Beim ersten Mal, als ich die Gruppe in drei Teile aufteile und jede Gruppe einen Praxisleiter sucht, meldet sich auch Tina. Durch Zufallsverteilung fällt auf Tina eine Gruppe mit drei für sie sehr schwierigen Teilnehmern: eine politische Persönlichkeit ihrer Stadt, ein Mann, dem sie ambivalente erotische Gefühle entgegenbringt und eine sehr explosive junge Frau (Ilse).

In der Pause vor der Sitzung sprach mich Tina aufgeregt an und erzählte mir von diesen Zusammenhängen. Ich sah die Situation auch als zu schwierig für sie an. Ich bat sie, die beiden andern Gruppenleiter zu fragen, ob sie mit ihr tauschen würden. Die beiden anderen (denen Tina die angstbeladene Sachlage nicht im Detail darstellen wollte) waren mit ihren Gruppen zufrieden und wollten nicht tauschen.

So überlegte ich, wie ich es Tina erleichtern könne, und bot mich an, in ihrer Gruppe Supervisor zu sein.

Auch Supervisoren – (ebenso wie Leiter) – sind in TZI-Gruppen immer primär Mitglieder, die jedoch zusätzliche Funktionen haben. Der Supervisor versucht hilfreich einzuspringen, wenn die Leitung inadäquat erscheint, und seine Intervention zu erklären. Im allgemeinen wird die supervisorische Partnerschaft als angenehm und hilfreich empfunden, wenn die vorurteilsbedingten Ängste vor dem Supervisor (als negativ Beurteilendem) überwunden sind. – (Ich halte negative Kritik ohne direkte Hilfestellung für sadistischen und arroganten Unfug.)

Die drei Gruppen hatten dasselbe Thema, welches wir zuvor zusammen bestimmt hatten: «Wie finde ich meine mir angemessene Nähe und Distanz in Gruppen?» *Wie* das Thema eingeführt wurde, war jedem Gruppenleiter überlassen. Tina wählte als Einführung eine Spielübung: «Geh in diesem Raum von allen anderen so weit weg wie möglich und beobachte, wie Dir dabei zumute ist.» Nach einer Weile gab sie die nächste Aufforderung: «Komm an andere so nahe heran wie Du möchtest.» – Ich nahm an, dass Tina sich nun vor zu grosser Nähe mit den drei ihr schwierigen Teilnehmern fürchten würde und beeilte mich, im sich bildenden «Nahhaufen» dicht bei ihr zu sein. Danach sassen wir im üblichen Kreis, um ein interaktionelles Gespräch über die Nähe-Distanz-Erlebnisse zu führen. Wir hatten kaum angefangen, als Ilse aufsprang und schrie: «Ich halte das nicht aus» und aus dem Zimmer rannte. (Ilse war uns als explosiv bekannt geworden. Es erschien mir kein Alarmzeichen zu sein.)

Es gibt kein Allgemeinrezept, wie mit hinauslaufenden Teilnehmern umzugehen sei. Es gibt Menschen, die in Angst oder Schmerz nach Teilnahme rufen und andere, die Alleinsein suchen. Es gibt auch provokatives, auf Gruppenreaktion zielendes Verhalten. Es ist notwendig, Intuition¹⁰ und Urteilskraft zu schulen, um solche Unterschiede zu erkennen. Im Zweifelsfall lieber zu viel als zu wenig tun!

Tina sah mich an; ich sagte, dass ich glaube, Ilse sei o.k. Wir würden später mit ihr sprechen.

Tina blieb verstört. Sie sorgte sich um ihre «Unfähigkeit als Leiter». Sie hätte die Situation verhindern sollen. Ich sagte, dass Ilse offenbar als ihr eigener Chairman gewählt habe, wegzugehen. Das sei wohl für sie die ihr im Augenblick gemässe Handlung gewesen. Wir könnten ihr das zugestehen, auch wenn wir es lieber gesehen hätten, wenn sie gesprochen hätte.

Kommentar:

Aus Tinas Brief einige Tage nach ihrer Heimkunft: «Dass Du, Ruth, mein Problem akzeptiert hast, Dich ruhig um Lösungen bemühtest und dann einfach *da* warst, hat mir sehr gut getan. Als während der Sitzung Ilse plötzlich aufstand und wegging und ich verzweifelt nach meinen Fehlern suchte und mich schuldig fühlte an ihrem Weglaufen, sprachst Du von *ihrer* Autonomie. Das hat Entscheidendes ausgelöst. Ich hatte plötzlich das Gefühl, als könne ich ein Band sprengen, das mich zugeschnürt hatte. Darüber war ich unheimlich glücklich, ganz tief. Ich habe gemerkt, wie für mich eine Kraft in der Chairman-Regel liegt: Ich tue, was ich tun will und bin nicht für *alles* verantwortlich. Ich bin verantwortlich für das, was ich verantworten will... In den nächsten Tagen haben Leute zu mir gesagt: ‚Du siehst ganz anders aus, Dein Gesicht hat sich verändert, ich erlebe Dich jetzt als echt...‘ Ich bin mir noch nicht klar, was entscheidender für mich war: Dein Akzeptieren oder die Chairman-Regel, vermutlich beides... Jetzt frage ich mich oft inmitten allen Tuns und Treibens: ‚Will ich das, was ich jetzt tue, wirklich tun?‘ Und ich habe dabei ein sehr gutes Gefühl.»

Ich glaube, die pädagogisch-therapeutischen Interventionen waren das Deutlichmachen der Chairmanregel und das Ernstnehmen einer Störung, die Tina nicht allein bewältigen konnte; dass sie erfahren konnte, dass es auch zum «eigenen Chairman-Sein» gehört, Hilfe annehmen zu können und nicht *alles* allein machen zu müssen. Dies war neu für Tina, die immer mehr Verantwortung auf sich nahm als sie verantworten konnte.

In anderen Fällen könnte Unterstützung in Realsituationen, wie ich sie Tina gab, genau das Gegenteil bewirken, etwa: «Da sieht man ja, wie schwach und unbedeutend ich bin, nichts kann ich allein bewältigen, ich bin und bleibe hilflos und dumm, auch der Leiter sieht es.»

Ilse erzählte mir, als ich sie nach der Stunde fragte, wie es ihr ergangen sei, dass sie dankbar für das Alleinsein war und es benützte, sich schriftlich mit sich selbst auseinanderzusetzen: Sie erkannte ihre Ambivalenz, anderen nahe sein zu wollen und Nähe zu hassen und sah einen Zusammenhang mit ihren explosiven Ausbrüchen in diesem psychischen Zwiespalt. Sie hatte das zum ersten Mal erkannt.

Die Person des Leiters als pädagogisch-therapeutisches Instrument

Ein Leiter/Lehrer ist ein pädagogisch-therapeutischer Helfer und Katalysator, wenn er in sich selbst echt ist (sich nicht betrügt) und kongruent (echt und selektiv) in seinen Aussagen.

Ich laufe Stafetten mit mir selbst. Wie kann ich den Entwurf dieses Kapitels so weit bekommen, dass ich ihn in Freizeitmomenten fertig machen kann? Mich drückt das Bewusstsein, dass ich in wenigen Wochen wieder in den Vereinigten Staaten sein werde, diese Schrift fertiggestellt haben soll und noch viele Gruppen dazwischen liegen. Die «schweizer schule» und der Klett-Verlag warten schon zu lange.

Wie leite ich mich selbst hier?

Ich bin unter Druck und zerstreut. Warum schreibe ich dies auf? Das interessiert doch niemand; es ist irrelevant – oder ... ? Es ist doch der innere Prozess des Leiters, über den ich in diesem Abschnitt Aussagen machen

will. Ich versuche mir selbst zu helfen und es Euch mitzuteilen. Wie mache ich selbst-therapeutische Mittel transparent?

Nebelhaft fällt mir ein, worüber ich gestern meine Notizen zusammensuchte. Ich bin unter Druck, und ich will mich leiten. Wie würde ich andere leiten? Ich würde sie fragen, was ihnen jetzt wirklich wichtig sei. – Was ist mir jetzt wirklich wichtig?

«Gib Dir Freiraum, Ruth, sei frei für Einfälle. Einfälle kommen nicht auf Befehl. Sei frei für was auch immer kommen mag – was ist Dir wichtig?»

«Ich bin Leiterin einer (unsichtbaren) Gruppe von Lesern. – Das stimmt nicht. – Wir sind keine Gruppe. –»

«Der Leiter als pädagogisch-therapeutisches Instrument auch für sich selbst.» Das stimmt.

Seit gestern ist es Herbst hier oben in den Bergen. Es stürmt um das kleine Haus. Die Fenster und die Fensterläden rütteln. Diese Herbstmusik klingt mit jahrtausendelangem Rauschen in meine Einsamkeit hinein. Ich fühle mich zugleich geborgen und ängstlich. – Ich bin Leiterin, und ich bin allein. Ich bin allein mit meinem Thema. – Jetzt geht es eher:

*Ich bin als Leiter ein Teilnehmer wie Ihr. Und ich bin führend. Ich bin der Chairman meiner selbst und der «Chairman der Gruppe». Als Chairman der Gruppe benütze ich mich als Instrument – mich, wie immer mir auch zumute ist. Meine Verantwortung ist, nicht aus der Leitungsfunktion auszusteigen – aus mir, aus der Gruppe oder aus dem Thema. Ich fühle, denke, bin gestört, bin gelassen, bin apathisch oder passioniert, wie immer mir auch zumute sein mag. Ich will mich selbst nicht auslassen, und ich will mich Euch zuwenden und das Thema vertreten. *Ich bin optimal (nicht maximal!) transparent für Euch.* Dies sind die grundlegenden Haltungen des Leiters von TZI-Gruppen (derselben Haltung wie die von Erlebnistherapeuten). Echte und kongruente Partnerschaft wird als pädagogisch-therapeutisches Mittel gesehen.*

Der Leiter arbeitet an seiner eigenen *Echtheit und Kongruenz. Echtheit bedeutet das Bewusstwerden seiner Empfindungen und Gefühle, seiner geistigen Bezogenheit und Klarheit seines Intellektes; Kongruenz bezieht sich auf die Fähigkeit, innere Bewusst-*

heit nach aussen in Gesten und Worten klar auszusagen. Dies bedeutet eine Absage an «eine Rolle spielen» und eine Zusage an das Akzeptieren seiner Funktionen.

Nicht-Transparenz, schweigendes Beobachten, analytische Interventionen rühren im Teilnehmer die Hilflosigkeit des Kindes dem undurchsichtigen Erwachsenen gegenüber an:

Es kann ihn noch nicht erkennen und verstehen und unterliegt doch seiner Macht. Der «neutrale», «abstinente» Leiter, der «nicht beeinflussen» will, geht an der Tatsache vorbei, dass er eine viel grössere (Übertragungs-)Macht durch sein Schweigen ausübt, als er je durch Meinungsäusserung oder offenes Einflussnehmen bewirken könnte. Denn, wenn immer seine Führung undurchsichtig ist, muss der Teilnehmer raten, was für eine Person der Leiter denn sei und welche Motive, Gedanken, Gefühle er wohl habe. Der Partizipant ist nun auf non-verbale Wahrnehmungen und seine eigenen Interpretationen des Ungesagten angewiesen. So fabriziert er Phantasien über den Therapeuten, die mit Fehlschlüssen und Übertragungssillusionen erfüllt sind. Darauf folgen Abhängigkeits- und dazugehörige Rebellions- und Rivalitätshaltungen, die in manchen gruppenspezifischen Gruppen als menscheigentümliche Gesetzmässigkeit behandelt worden sind, anstatt als Reaktion auf Übertragungssituationen.

Meine Ansicht: Die verstärkte Übertragungsbeziehung in klassisch-analytischen Modellen bewirkt ein Vertiefen alter, fixierender Kerben; der abstinente Leiter, der seine Realität, soweit er kann, nicht einbringt, wirkt als erneuter Stimulus, das alte «Überich» sprechen zu lassen und die Gefühle «Ich bin kleiner als Du» zu erleben. Die Arbeit am Abbau dieser Gefühle wird unnötig erschwert und verlängert.

Die Idee, dass durch Übertragungsverstärkung zum Therapeuten und deren Durcharbeitung die ursprünglichen Fixierungen besser aufgelöst werden können, hat sich meiner Meinung nach als Irrtum erwiesen; die Übertragungstendenz im Menschen ist so stark, dass sie keiner Verstärkung bedarf. Sie offenbart sich, auch ohne durch «therapeutische Wiederholung» zunächst noch tiefer

eingekerbt zu werden. Es ist vor allem meine Erfahrung auf diesem Gebiet und die daraus resultierende Überzeugung, die mich als Therapeutin von der klassischen Analyse zur Erlebnis- und Gestalt-Therapie brachte: dass die sofortige, eindeutige, authentische Gegenüberstellung und Bearbeitung jedes Übertragungssymptoms (anstelle von Steigerung und späterem Durcharbeiten) technisch überlegen und menschlich sympathischer ist.

Ich habe in einem Zug geschrieben, ohne aufzusehen. Der Sturm hat sich gelegt, der Himmel ist grau, und die Berge mir gegenüber tragen einen mathematisch-klaaren Horizontalstrich um ihre Mitte, wie einen Gürtel; ihre Blusen sind weiss, die Röcke grün. «Nullgradgrenze 1 500 m» sagt es im Radio. Die obersten Spitzen der Schneeriesen sind jetzt versteckt wie die verinnerlichten Kindheitsriesen der Elternmächte, verhüllt, unbeweglich, vereist...

Die Elternriesen in mir: Ich fühle leise Angst vor meinen gruppenspezifischen und analytischen Freunden; werden sie verletzt oder mir böse sein, dass ich weitergegangen bin – anderes glaube? Werde ich ihre Freundschaft verlieren? Könnten sie ein Negatives mit Freud teilen – sein Nicht-Akzeptieren von Freunden, die weiterschreiten wollten – als sei es Verrat an ihm? –

«Werde, der Du bist» – das möchte ich, ohne meine Freunde zu verraten oder als Verräter zu gelten. Das wünsche ich uns.

Realität ist Autorität

Dies zu sagen, dass Realität unsere Autorität ist, ist pädagogisch-therapeutisch wichtig; es zu wissen, zu leben, überall – als Gruppenleiter, als Teilnehmer, als Person. Es ist zum Beispiel notwendig, Menschen, die nicht weinen wollen (weil sie nicht schwach sein «dürfen»), mit voller Autorität zu sagen: «Tränen sind eine Hilfe der Natur, Spannungen zu entladen, um wieder frisch und neu anfangen zu können. Schwäche ist so wirklich wie Stärke. Sie gehört zu jedem Dasein. Wir alle sind auch schwach.» *Autorität ist nicht Willkür oder Übermacht, sondern Wirklichkeitserkenntnis.*

Das Gesetz, dass Feuer brennt und uns verbrennen kann, ist Autorität. Wir sind verantwortlich, dass wir kleine Kinder vor dem Feuer beschützen. Das Gesetz der Schwer-

kraft ist Autorität; wir müssen uns und hilflos Gefährdete vor dem Absturz bewahren. Das Gesetz des Essen- und Trinkenmüssens und gegenseitige Verantwortlichkeit ist Autorität; wir müssen uns, unsere Kinder und Abhängige ernähren. Die Daseinspostulate sind Realität – wenn wir leben wollen.

Wenn immer wir ein Stück Realität erforscht und integriert haben, haben wir ein Stück Autorität gewonnen.

Autoritär sein heisst, Menschen zu überwältigen. Autoritativ (oder Autorität) sein heisst, eine Sache zu verstehen und zu vertreten.

Nicht-autoritär sein bedeutet, Menschenwürde zu vertreten.

Nicht-autoritativ sein bedeutet, unrealistisch zu sein.

Beispiel:

Frederik, 45, Gymnasialdirektor, erster TZI-Workshop

Wahrgenommene Schwierigkeiten: Frederik war am ersten Tag ärgerlich und abgewandt. Er gab deutlich zu erkennen, dass er mehr an Freizeit als am Kurs interessiert war. Er liebte «Schwimmen im Ozean und weite Strandwanderungen».

Später erzählte er, dass er vielfach in Konflikten mit Lehrern und Schülern sei: manchen ist er zu autoritär, manchen zu nachgiebig. Er hasst jeden Schultag und überlegt, ob er sich zurückziehen soll.

Geschehnisse und Interventionen: Ich erlebte Frederik in der ersten Stunde wie einen zum Unterricht gezwungenen Schüler, der sich lieber mit seinem Nachbarn unterhält. (Wenn ich ihn auf die Hilfsregel hin ansprach, dass Seitengespräche meist interessant für alle seien, ob er uns mitteilen wolle, was er zum Nachbarn sagte, antwortete er: «Nein, das will ich nicht.») Ich stellte mir vor, dass er sich beruflich verpflichtet fühlte, «so einen Kurs zu machen», ohne zu glauben, dass es ihm etwas bringen würde. Ich sprach ihn nicht darauf an. Ich glaubte, dass jede Frage oder Hypothese ihn nur noch mehr verärgern würde. Schon am zweiten Tag des zweiwöchigen Workshops fragte mich Frederik, wieso ich die Themen selbst setze, und warum ich die Teilnehmer jeweils in Plenum oder Kleingruppen auf-

teile. (Ich hatte das schon zuvor erklärt, was er nicht gehört hatte.) Ich erklärte *autoritativ*: «Wir werden schon morgen anfangen, zusammen zu planen. Ich will am ersten und zweiten Tag meine Vorerfahrung von TZI-Strukturierung und Themensetzung benützen, bis wir uns alle besser kennen werden und Ihr mehr über die Methode erfahren habt.»

Ich reagiere auf Frederiks direkte Frage nach Information mit direkter Antwort. Er fragt nach methodischer Begründung meines Organisationsverhaltens, ich antworte ihm direkt und autoritativ: *Zur Organisation des Kurses:*

«Ich fange in ersten Ausbildungskursen meist mit Themen des Kennenlernens an, bevor wir gemeinsam strukturieren, weil wir dann unsere Persönlichkeiten besser berücksichtigen können. Dann werden wir technische Hilfen zur Strukturierung von verschiedenen Arten von Gruppenaufteilungen und die Kunst der Themenfindung und Formulierung besprechen. Es gibt dadurch Möglichkeiten, die Wünsche jedes einzelnen optimal zu berücksichtigen.

Wir werden ein täglich rotierendes Komitee haben, das den «Wunschzettel» aller im Plenum aufgreifen und «Überschriften» in Themen umzusetzen lernen wird. Das Komitee wird die tägliche Strukturierung vornehmen, inklusive einer Vorstrukturierung auf die jeweilig verbleibende Gesamtzeit. Das Komitee wird täglich am Morgen die Planung im Plenum bekannt geben; diese wird für denselben Tag nach Möglichkeit nicht verändert, jedoch werden Revisionen und neue Wünsche für die nächsten zwei Tage vorgeschlagen. – Jedes Komiteemitglied verbleibt zwei Tage im Amt. Bei vier Mitgliedern bedeutet das ein tägliches 50prozentiges Rotieren. Ich selbst bin nur am Ende der Vorplanung dabei und helfe bei technischen Fragen.

Diese Struktur hat sich als günstig erwiesen; *sie berücksichtigt optimal die Wünsche aller Mitglieder, gleichgültig, ob sie einer Majorität oder einer Minorität angehören (auch wenn es sich um die Minorität eines einzigen Mitgliedes handelt). Sollte sich dieses Planungsmodell für unsere Gruppe nicht als gut erweisen, können andere Vorschläge besprochen werden. Diese Struktur ist jedoch mit Versuch-und-Irrtum in mehreren Jahren ausprobiert worden und ist wert, als ein effizientes Modell kennengelernt zu werden.*

Das Programm des ersten oder auch des zweiten Tages eines ersten Basiskurses mache ich meist allein, da die Gruppe noch

nicht die notwendigen Vorkenntnisse hat, die zur Strukturierung einer TZI-Ausbildungs-Gruppe gehören.»

Frederik war erleichtert. Er sagte, er hätte seit Jahren seinen Mitarbeitern, Lehrern und Schülern gegenüber nicht mehr gewagt, für einen Sachkenntnisvorsprung Anerkennung zu verlangen. Er sei unsicher und des Streitens müde gewesen.

Ich antwortete ihm, dass ich mich als Sachautorität bezüglich der TZI ansähe und daher Autorität (in diesem Gebiet) beanspruche. Die Gruppe hier käme ja aus diesem Grunde zu mir.

Aus einem Brief Frederiks nach Kursende (nach einer Beschreibung des positiven Erfolgs seiner Arbeit und der Verbesserung seiner Familienbeziehungen) «... was ist mir da passiert? Einmal und vor allem die meiner Meinung nach realistische Sicht der Autoritätsproblematik. Da war ich vor allem durch die letztjährige Literatur sehr verunsichert worden – eine Unsicherheit, die manchmal beinahe in Handlungsunfähigkeit ausartete. Zweitens stiess ich hier auf eine Methode, die ich schon seit Jahren angewandt habe. Jetzt ist sie mir ein wenig klarer geworden und die didaktische Relevanz scheint mir möglich... Ich fühle mich jedenfalls freier, gelöster, aktionsfähiger. Ich glaube, ich will die WILL-Ausbildung machen. Ich bin seit vielen Jahren, vielleicht noch nie, so glücklich gewesen.»

Kommentar:

Freud lehrte Studenten der Psychoanalyse, auf der Oberfläche des Bewusstseins seiner Patienten zu arbeiten. Diese Forderung ist auch für pädagogisch-therapeutische Arbeit relevant. Es ist notwendig, die Teilnehmer dort abzuholen, wo sie sind, und nicht, wo der Gruppenleiter vermeint, dass sie sein sollen.

Frederik lehnte zunächst meine Autorität ab. Ich drängte sie ihm nicht auf. Dann verlangte er Sacherklärung. Ich gab sie ihm direkt und mit autoritativer Sachlichkeit. Frederik fühlte sich nicht überfahren und akzeptierte die *Differenzierung zwischen autoritärem und autoritativem Verhalten*.

Ich konnte allerdings annehmen, dass Frederik – als freiwilliger Kursteilnehmer – sich etwas von der TZI für seine Arbeit versprach, oder er wäre nicht gekommen!

In «Zwangsgruppen» (d. h. mit Menschen, die unter behördlichen oder beruflichen oder anderen Zwängen in TZI-Gruppen kommen müssen) stelle ich zuerst fest, dass diese Zwangssituation für die Teilnehmer und mich unangenehm ist. Dann sage ich etwa, dass jeder Mensch auch innerhalb von Zwängen noch ein Stückchen Selbstbestimmung finden könne. Die «Gezwungenen» könnten sich z. B. hier entscheiden, ob sie diese Zeit jetzt wie an einer Ölhaut herunterfliessen lassen wollten, oder versuchen, hier etwas für sie Wichtiges zu tun. Dann mache und sammle ich Vorschläge. Meistens kommen zunächst zum Vorschein: Verzweiflung, Hass, Auflehnung, Trauer, Beschwerden. – Und erst, wenn diese miteinander durchlebt worden sind, können Menschen ihre eigene Zeit wieder so weit besitzen, dass sie sie für sich selbst verwenden wollen.

«Übertragungen» realistisch entgegenzutreten ist pädagogisch-therapeutisch

Übertragungsphänomene sind nicht an Praxisräume gebunden, sie sind universell. Übertragen werden Gefühle und Illusionen speziell von Kindheitserlebnissen auf spätere Beziehungen. Dies zu wissen beschützt Leiter und Schüler, Vorgesetzte und Mitarbeiter, speziell in hierarchiegebundenen Beziehungen vor vielen unnötigen Irrtümern.

Beispiel:

Beate, 55, Gymnasiallehrerin, und Iwan, 22, Student

(Beide Partizipanten haben WILL-Gruppen-erfahrung. Die Sitzung ist eine Supervisionsgruppe. Technik: Ich veranlasse am Anfang der Stunde jeden, ein Arbeitsgruppenproblem einzubringen. Ich fordere auf, dafür zu sorgen, dass jeder zumindest einen Schritt mit seinem Problem weiterkommt.)

Wahrgenommene Schwierigkeiten: Kurz nachdem die Runde der Problemstellungen beendet ist, bricht Ivan in das Gruppengespräch ein. Er könnte nicht zuhören. Er sei

von Gefühlen in seiner Beziehung zu Beate überwältigt. Er phantasiert über sie Tag und Nacht. Er wolle etwas von ihr, etwas lernen, etwas erfahren, etwas geschenkt bekommen. Sie erfülle seine Phantasie von einer Ideal-Mutter. – Beate sagt, sie habe starke mütterliche Gefühle für ihn, wisse aber nicht recht, was er haben wolle; sonst würde sie es ihm gerne geben.

Geschehnisse und Interventionen: Die Gruppe ist fasziniert und will ihre Zeit diesen beiden Teilnehmern voll widmen. (Ich bleibe innerlich bei meiner «Seminar-Idee»: dass jeder etwas für die Lösung seiner Probleme erhalten solle.)

Ivan erzählt, dass er seine Mutter als kleines Kind verloren habe und von seinem Vater und einer Tante, die Alkoholikerin war, aufgezogen wurde. Die Tante war unberechenbar. So fühlte er sich immer unsicher. Ivan phantasierte, dass er eines Tages eine «richtige Mutter» haben werde, eine wie es Beate sein könne.

Beate ist traurig, dass sie nicht weiss, was er sich wünscht, denn sie würde es ihm gerne geben. Ivan denkt darüber nach, und die Gruppe hilft ihm mit Vorschlägen. Dann sagt er: «Meine Mutter soll fair und gütig sein.» Beate: «Was soll ich tun, um fair und gütig zu sein?» Das Gespräch geht mit der Gruppe weiter, während ich nachdenke: «Wie können die beiden und die Gruppe je einen Schritt mit ihren Lehr-/Lernproblemen weiterkommen?»

Nach etwa 15 Minuten greife ich ein und wende mich an Beate mit der Absicht, Ivans und Beates guten Realitätssinn anzusprechen. Ich: «Beate, was würdest Du als gütige und faire Mutter jetzt tun: Hier sind acht «andere Kinder» (Seminarernehmer), die alle etwas wollen und hier ist Ivans Wunsch?» Beate: «Ich würde ihm seine Wünsche erfüllen, weil er meinen vollen Einsatz jetzt braucht.» Ich: «Er hat Deine und unsere volle Aufmerksamkeit jetzt schon recht lange gehabt. Du selbst hast ja auch ein anderes wichtiges Problem in die Gruppe eingebracht: Dass Du Dich als Kursleiterin zu distanzierst findest. Dein Problem ist ebenso wichtig wie seines. Wenn Du

faire und gütige Mutter bist, musst Du doch Dich selbst und alle anderen mit ihren Problemen auch miteinbeziehen?» (Ich habe beobachtet, dass Beate meist für alle anderen etwas tut, bevor sie an sich selbst zu denken scheint, und dass sie dies als Distanz empfindet.)

Beate: «Ich möchte seine Wünsche erfüllen, das bedeutet mir mehr.» Ich: «Vielleicht kannst Du es. Wir haben eine lange Mittagspause. Könntet Ihr versuchen, dann damit weiterzukommen? Dann können wir hier jetzt an unseren anderen Problemen weiterarbeiten.»

Es hätte nahegelegen, hier zu «therapieren», warum es Beate wichtiger sei, anderer Leute Wünsche zu erfüllen als ihre eigenen, und warum Ivan das recht sei. In TZI-Gruppen bleibe ich bei der sich anbietenden Realität: «Ihr möchtet dies. Die Situation ist anders. Ich vertrete als Leiterin die Realität der Wünsche aller, das Thema und mich selbst und sage deshalb: ‚Vielleicht könntet Ihr Eure Wünsche jetzt aufschieben bis zum Mittagessen?‘»

Kommentar:

Aus Beates nachträglichen Notizen: «Mein Problem, das ich in die Stunde einbrachte, war, dass viele Kursteilnehmer mich als distanzierst erleben, was im Gegensatz zu meinen eigenen Bedürfnissen steht. – Mir wurde in der Sitzung klar, dass ich nur mütterliche Gefühle frei äussern kann, weil ich mich nur in diesem Bereich sicher fühle» (Beate war ein russisches Waisenkind, das sich mit jüngeren Kindern auf dem Land durchgeschlagen hatte. Erwachsene waren ihnen gefährlich).

Ivan fiel mir nach dieser Sitzung durch eine veränderte Körperhaltung auf. Er hatte zuvor meist mit der Mimik eines Beobachters dagesessen. Nach dieser Stunde sah ich ihn nicht mehr in dieser Haltung. Während er mich vorher ebenso gemieden, wie er Beate gesucht hatte, verschwand diese Disbalance; er entwickelte klarere Beziehungen sowohl zu Beate als auch zu mir. (Ich vermute, dass er zuvor Übertragungs-Phantasien von «guter und böser Mutter» erlegen war.)

Sequenz der Leitungstechniken

1. Das störende Problem wurde ausgesprochen und akzeptiert.
2. Es wurde relativ viel Zeit für Aufmerksamkeit von allen auf dieses Problem verwandt.
3. Ich benütze die Übertragung, um die Realität des Hier und Jetzt dagegenzusetzen: Die Autorität der guten Mutter lehrt, dass in der Realität nicht alle, sondern nur manche Wünsche der Einzelnen erfüllt werden können.
4. Dies vertrete ich für Ivan durch die Gegenüberstellung der Realität zum Übertragungswunsch «Sei Deine eigene gute Mutter» und für Beate: «Wenn Du faire und gütige Mutter spielst, solltest Du auch einen Anteil an Wunscherfüllung verlangen und nicht nur geben.»

Ich bin überzeugt, dass das Erlernen von und Umgehen mit den universellen Übertragungsphänomenen zu den wesentlichen Handwerkszeugen aller Pädagogen gehört und es nicht angeht, die Erkenntnis dieser Phänomene im Geheimkabinett der Psychotherapeuten einzuschliessen. Wieviel weniger Schmerz und Verletzlichkeit wären in Klassenzimmern und anderen Plätzen, wenn Menschen, die miteinander leben und arbeiten, in Gruppen erlernen könnten, dass nicht alle Reaktionen, denen sie begegnen, wirklich ihnen selbst «zugelebt» werden, sondern früheren Gestalten (Eltern, Lehrer, Geschwister) im Leben der anderen gelten; und wieviel klarer könnte jeder Mensch erfahren, welche Illusionen und Vorurteile er selbst auf andere unbewusst überträgt! Mancher autoritäre Allmachtsanspruch von und an Lehrer, Vorgesetzte, Koryphäen würde abgebaut werden – und ebenso Ohnmachts- und Abhängigkeitsgefühle!

Mit solchem Übertragungsabbau in Gruppen haben Pädagogen auch eine bessere Chance, den ihnen anvertrauten Menschen mit weniger traditionellen Vorurteilen und mit mehr Offenheit und Realismus zu begegnen.

Vom pädagogisch-therapeutischen Freiraum

Einen Anstoss geben,
Vertrauen haben,
Freiraum lassen.

In einem meiner ersten Workshops in Europa sagte der Basler Psychoanalytiker Louis Lambelet, dass er die TZI-Gruppen für mindestens ebenso therapeutisch halte wie andere Therapien, die er ausübe. Vor kurzem fuhr er mit der Begründung fort: «... denn die TZI ritzt den Menschen nur an und lässt ihn selbständig finden, was er braucht.»

Ich fange erst jetzt an – in Lambelets Sinn – zu begreifen, dass das, was ich für die nichttherapeutische Haltung der TZI hielt, gerade eines ihrer wesentlichsten therapeutischen Elemente ist: nämlich, das Nicht-Durcharbeiten eines nur «angeritzten», unbewusst gebliebenen Konflikts:

In der TZI-Gruppe werden unrealistische Reaktionen vorsichtig in Frage gestellt – sei es durch direktes Ansprechen oder durch empathisches (mitschwingendes) Mitgehen. Dies «Anritzen» zeigt den Konflikt im Hier und Jetzt auf. Der Teilnehmer kann weniger defensiv sein, weil seine Angst vermindert worden ist. Die verstehende und offene Interaktionshaltung trägt zur «korrektiven emotionalen Erfahrung» bei. *Der unbewusste Konflikt wird nicht durch Durcharbeiten seiner Herkunft, sondern durch angstreduzierende Haltung seinen Auswirkungen gegenüber angegangen. Gesundheit sickert quasi von oben nach unten ein und löst die innere Erstarrung auf – mit oder ohne Bewusstwerden der primären Traumata*

Beispiel:

Stella, 30, Krankenschwester und -Ausbildnerin (WILL-fortgeschrittene Ausbildungskandidatin)

Stella erfährt per Telefon während einer Gruppensitzung, dass ihre sehr geliebte Grossmutter gestorben ist. Ich beobachte ihr starres Schweigen und ihren wippenden Fuss. Auf Anfrage sagt sie, dass sie tanzen will und wird von Peter zum Tanz aufgefordert. Er verändert jedoch den Tanz in einen Schein-Ringkampf. Sie macht momentan mit und setzt sich dann schweigend hin.

Ein Jahr später erzählt sie, dass sie seit dieser Sitzung keine Depressionen, an denen sie zuvor immer gelitten hatte, mehr gehabt habe. Sie habe sich nach jener Stunde sehr geärgert, dass sie den Ringkampf, den sie für einen pseudo-therapeutischen

Angriff hielt, überhaupt mitgemacht habe. Peter habe sie zu einer Zeit angegriffen, als sie ihrem inneren Gefühl folgend tanzen wollte, obwohl – oder weil – sie so traurig war. Ihre Nachgiebigkeit habe sie erschreckt. Sie habe daraufhin das ganze Jahr daran gearbeitet, ihre Wünsche und Aggressionen nicht mehr von anderen Menschen bestimmen zu lassen. «Ich war Dir auch dankbar, dass Du, Ruth, weder über den Tod meiner Grossmutter noch über mein Tanzen irgend etwas gesagt hast. Etwa, dass es seltsam sei, dass ich tanzen wollte, – gleich nach dem Telefon. Du liessst das alles stehen und bliebst einfach mit der Gruppe... Der TZI-Leiter gibt mir pädagogischen Freiraum, ich habe ihn, er zeigt ihn mir.»

Die Förderung persönlichen Freiraums ist eine wesentliche pädagogisch-therapeutische Erfahrung; sie wird in vielerlei Weise deutlich gemacht:

z. B.: Bestimme, wann Du reden oder schweigen willst.

Gehe das Thema von Deiner eigenen Perspektive, von Deinem eigenen Erlebnis und Gedankengang her an.

Wenn Du nicht teilnehmen kannst, sag es, um Dich von der Störung zu befreien.

– Wenn Du nicht wirklich teilnehmen willst, frag Dich und uns nach den Konsequenzen und entscheide, was Du tun willst.

Ich als Leiter/Lehrer übernehme nur die Verantwortung für mein Leiten und Lehren, nicht für Dein Lernen und Handeln. Aber ich würde gern von Dir lernen, wie ich Dich besser leiten/lehren könnte.

Gib und nimm in dieser und jeder Stunde, was Du im Rahmen dieser Möglichkeiten geben und erhalten willst.

Es gibt keine «falschen» Gefühle, es gibt nur unakzeptable Handlungen. Schmerzliche, gewalttätige und andere unangenehme Gefühle sind Signale, nicht Taten. Sie verlangen besseres Selbstverständnis und kontrollierende Beachtung, die zu Entscheidungen führen.

So werden psychodynamische und existentielle Erkenntnisse zu leitenden Aufforderungen,

die den Freiraum eigener Entscheidungsfähigkeit und Verantwortlichkeit deutlich aufzeigen und erweitern.

Gefühle und Empfindungen ernst zu nehmen und sich in sie einzulassen ist pädagogisch-therapeutisch.

Gestalttechniken, Gestalttherapie; ihre Abgrenzungen voneinander

Körperliche Empfindungen und seelische Gefühle sind Wurzeln unserer Existenz. Und doch können sie von uns beiseite geschoben werden, als gäbe es Denken und Handeln in emotionsgereinigten Flaschen. Diese Einengungsmöglichkeit ist Ursache der meisten Erziehungskatastrophen, Gemeinschaftszersplitterungen und psychosomatischen Krankheiten. Rückkoppelung zum eigenen physischen und gefühlsbezogenen Leben ist psychotherapeutische Aufgabe.

Beispiel:

Timothy, 28, Pfarrer, lehrt Theologie (hat mehrere Workshops hinter sich, ist in TZI-Ausbildung)

Wahrgenommene Schwierigkeiten: Timothy fühlt sich im allgemeinen wohl, doch ist er sehr verunsichert, wenn er mit depressiven Gefühlen seiner Beratungsklienten und Studenten umgehen muss. Beim Thema «*Das Fremde in mir und das Fremde in andern – wie lebe ich damit? Wir arbeite ich damit?*» sagt er, dass er nie etwas Fremdartiges in sich selbst verspüre – jedoch andere oft als sehr eigenartig empfinde – speziell seine Frau, wenn sie deprimiert sei oder verzweifelt über ihn.

Geschehnisse und Interventionen: Timothy übt Leiten im Plenum. Ich bin partizipierender Supervisor. Das Thema ist: «*Spiele im TZI-Unterricht – wann und wie?*» Es ist ein Abendplenum. Die Gruppe hatte sich auf einen «Spielabend» gefreut. Ich selbst bin müde und meiner eigenen Reaktionen nicht sicher. Timothy sitzt da mit ausgestreckten Beinen und hängenden Armen und gibt wenig Impulse in die Gruppe. Die Gruppe sucht mühsam nach Spielübungen. Es scheint eine Lähmung von Timothys Stuhl zu kommen, die Spiele – auch selbsterfundene – blockiert. Ich sage zu Timothy nach einer Weile, ob er sich mehr einschalten wolle. Er nickt und bleibt lahm. Ich glaube

nun, dass ihn etwas bedrückt, möchte aber nicht noch einmal direkt fragen. Ich bin unsicher und habe das Gefühl, dass jede Frage ihn belasten würde. Als er jedoch mehr und mehr zu versteinern scheint, fasse ich Mut und sage, *dass ich glaube, er fühle sich nicht wohl; ob das stimme*. Timothy reagiert erleichtert und sagt, *er fühle sich leer und blockiert*. Ich sage: *«Sei leer und blockiert, mach Dich ganz, ganz leer!»*

Timothy hat schon früher «Gestalttechniken»¹¹ wie diese in Gruppen erlebt und reagiert sofort mit Zustimmung:

Diese Technik «gibt Erlaubnis», sich ganz in jedes jeweilige Gefühl einzulassen.

Aufforderung: «Fühle, was Du fühlst, empfinde, was Du empfindest, lass Dich in Dein Gefühl einsinken, sei Dein Gefühl, folge seinen Spuren in Deinem Körper.»

Ich begleite Timothy durch den Wellengang verschiedener Gefühle und Bilder, die aus dem Erlebnis der Leere aufsteigen. Er wird traurig und weint.

Aus Timothys Notizen: *«Als das Schlimmste vorüber war, fühlte ich mich ungeheuer befreit und glücklich, weil ich für mich eine ganz neue Gefühlsqualität entdeckt habe: ich kann wieder echt und tief traurig sein!»*

Später sagte Timothy, er habe sich leer und wie gelähmt in dieser Stunde gefühlt, weil ihn eine depressive Partizipantin in der Gruppe an seine eigene Frau erinnert habe und ihm die Realität seiner schwierigen Ehe plötzlich ganz klar zu Bewusstsein gekommen wäre. Darum sei ihm das Thema «Spiele zu spielen» völlig unreal vorgekommen, aber er habe das nicht sagen wollen.

Kommentar:

Ich war müde in der vorgeplanten Stunde «Spiele im TZI-Unterricht – Wie? Wann?» Ich war daher meiner Beobachtungen und Entscheidungen weniger sicher. Ich hielt zunächst die relative Passivität und Apathie der Gruppe auch für Müdigkeit – wie meine eigene, Langsam wurde mir jedoch klar, dass Timothy unter mehr als Müdigkeit litt.

Sequenz der supervisorischen Interventionen:

1. Supervisor setzt sich mit sich selbst aus-

einander (Schweigen: wie sieht es in mir aus?)

2. Aufforderung an Timothy, aktiver zu leiten, wenn er kann/will.
3. Frage nach Timothys Befindlichkeit (da Inaktivität anhält).
4. Gestalttechnik: («Own up to your Feelings») = «Lass Dich ganz in Dein Gefühl ein.» Keine Interpretation, keine erklärende Diskussion, sondern Verstärkung des Erlebten; Vertrauen, dass die Tiefe des Gefühlserlebnisses Timothy zum nächsten Schritt verhelfen wird.
5. Timothy ist erleichtert. Er erlebt die Reintegration seines «verlorenen Fremdartigen»: seine eigene Traurigkeit.

Bei einer zufälligen Begegnung einige Monate später erzählte mir Timothy, dass er nun die Depressionen seiner Frau viel leichter ertrage, was ihrer Ehe viel geholfen habe.

Timothys Durchleben seiner Leere führte ihn zum Erlebnis der Traurigkeit, vor der er sich so sehr gefürchtet hatte, so sehr, dass er auch die Depressionen seiner Frau nicht ertragen konnte.

Die Gestalttechnik der Bewusstmachung der Hier-und-Jetzt-Gefühle führte dazu, durch den Vordergrund der Leere den Hintergrund der Traurigkeit zu erleben. Das emotionale Durchleben von seiner Leere/Traurigkeit brachte therapeutischen Fortschritt.

Die Konzentration auf die Gestalt, auf Hintergrund und Vordergrund von Gefühlen darf nicht missverstanden werden. Gemeint ist Konzentration auf Empfindungen, nicht auf Gründe für ein Gefühl.

Nicht: Warum fühle ich, sondern *wie* fühle ich? *Nicht: Ich bin traurig, weil* ich gekränkt worden bin, und *warum* ist das geschehen?, sondern: *Wie* ist die Trauer in mir? Sie ist *jetzt* in meinem Herzen, es tut weh. (Leiter: Spür Dein Herz und sieh, was geschieht.) Es zieht sich zusammen, es klopft laut, jetzt wird es stiller, es wird plötzlich ganz ruhig in mir.

Solche Worte in allen Variationen sind das übliche Resultat des Durchlebens von Angst und Schmerz bis ins Körperliche hinein. Danach folgen heilende Veränderungen.

Diese Technik als Lehrender und Leitender zu kennen, hat pädagogisch-therapeutische

Bedeutung. Lehrer und Leiter können sie erlernen. *Gestalttechniken beruhen auf aktiv eingeleitetem Bewusstwerden der emotionalen Gestalt des jeweiligen Augenblicks.* Gestalt bedeutet hier vordergründig bewusste Gefühle und hintergründige, momentan nicht bewusste, von denen sie sich abheben wie die Bleistiftzeichnung von weissem Papier.

Gestalttechniken, die über das Klärende des Augenblicks hinausführen, ins anamnesticke hinein, gehören zur Gestalttherapie. Diese gehört nicht in die Hand von Menschen ohne gründliche Ausbildung und Erfahrung von Psychopathologie, Psychodynamik und therapeutischen Interaktionen. «Wilde» Gestalttherapie gleicht ungelernter Chirurgie.

Von vielen Gestalttechniken möchte ich hier nur drei weitere beschreiben:

1) Phantasietrip:

Beispiel:

Fay, 30, Gymnasiallehrerin, erster TZI-Workshop

Wahrgenommene Schwierigkeit: Eine Lehrstunde. Fay ist unbeteiligt. Sie sagt auf Anfrage, dass sie intellektuell, aber nicht mit dem Herzen dabei sei. Sie habe ganz andere Probleme als andere Teilnehmer und wolle darum nicht über sie sprechen. «Darum möchte ich nicht hier sein.»

Ich: «Wo möchtest Du lieber sein?»

Fay: «Weit weg.»

Ich: «Geh weit weg, so weit weg, wie Du willst, wo Du gern wärst. Geh in Deiner Phantasie weit weg dahin, wo Du sein möchtest. Du brauchst uns nicht zu erzählen, «wo Du bist», ausser, wenn Du willst. Nimm Dir Zeit für Deinen Trip.»

(langes Schweigen)

Fay: «Ich bin weit weg – unter einem Busch.»

Ich: «Sei unter einem Busch – weit weg –»

(langes Schweigen)

Fay: «Ich will der Busch selbst sein.»

Ich: «Es ist gut, ein Busch zu sein.»

(langes Schweigen)

Ich: «Ein Busch muss nichts sagen. Er ist ein Busch.»

Fay: (lächelt) «Ich bin nicht ganz Busch. Ich sitze nur unterm Busch.»

Ich: «Willst Du dem Busch etwas sagen?»

Fay: «Ich brauche nichts zu sagen. Er versteht mich.»

Ich: «Du bist mir vertraut, Busch, wir kennen uns. Wir brauchen nichts zu sagen. Wir verstehen uns ohne Worte.»

Fay: «Ich möchte hier unterm Busch sitzen bleiben.»

Ich: «Mit uns oder allein?»

Fay: «Allein»

Ich: «Wir lassen Dich allein – wir gehen irgendwo spazieren und Du sitzt unter dem Busch.»

Fay: (erlöst) «Ja»

Ich wende mich der Gruppe und dem Thema zu und «wir lassen sie allein». Kurz danach beteiligt sich Fay an der Arbeit. Für den Rest des Tages «blieb sie bei uns». Dass sie sich ganz in ihr Hier-und-Jetzt eingelassen hatte, befähigte sie, ganz im nächsten Hier-und-Jetzt mit uns zu sein.

2) «Lass den Körper sprechen»

Der Körper hat seine eigene Sprache, mit der er auch Übersetzer unserer Gefühle ist. Er macht Unsichtbares sichtbar, – ohne Worte. Wenn wir seine nonverbale Sprache ins Verbale übersetzen, erhöhen wir unser Verständnis: «Dein Finger liegt auf Deinem Mund. Was sagt der Finger zum Mund? Was sagt der Mund zum Finger?»

«Dein Fuss klopft auf die Erde. Was sagt er?»

Der Körper ist gefühlsnah und sagt darum oft etwas über emotionale Befindlichkeiten aus, die dem Sprecher noch nicht zum Bewusstsein gekommen sind. (*Während in der Gestalttherapie diese Körpersprache bis in die «unerledigten Geschäfte der Kindheit» verfolgt werden kann, bleiben Gestalttechniken beim Klarstellen augenblicklicher Erlebnisse.*)

Mit Gestalttechniken lernen Gruppenmitglieder ihre Körpersprache zu verstehen und zu verbalisieren, z. B.:

«Ich, mein Mund, sage: ‚Ich will etwas erzählen‘.» «Ich, mein Finger, warne: ‚Tu's nicht – hier ist Gefahr‘,»

Der Konflikt ist vom Non-Verbalen ins Verbale übersetzt worden und kann nun untersucht werden.

3) «Spalte Deinen Konflikt.»

Die Aufforderung ist: «Spalte Deinen Konflikt in beide Seiten und geh jeder Seite bis in alle Konsequenzen nach.»

Statt: «Ich will die Eltern aller meiner Schüler aufsuchen, aber ich will nicht so viel Zeit verlieren», heisst es nun: Eine Seite: «Ich will die Eltern der Schüler aufsuchen, damit ich sie kennenlernen und weil ich ein besserer Lehrer sein will und weil ich mich für die Zuhause-Situation wirklich interessiere.» – Andere Seite: «Ich will nicht so viel Zeit verlieren, weil ich Bücher lesen, Sport treiben, mit meinem Partner zusammen sein will; fremde Häuser nicht mag; Angst habe, meine Autorität einzubüssen; fürchte, mich nicht adäquat zu benehmen.» –

Die Aufforderung des Leiters bleibt: «Trenne und wiederhole Deine Aussagen! Sage sie als getrennte Aussagen, eine Seite des Konflikts mit der linken Hand, die andere mit der rechten.»

Es kann viele Wiederholungen und Zusätze geben. Dann kommt ein Punkt, wo wirklich alles gesagt ist. In diesem Augenblick kann es zum einfachen Gefühl der Erleichterung kommen: es ist alles klar und der Weg offen für Neues; oder es kommt zu einem Phänomen, das in Meditationsübungen bekannt ist: eine Leere, die einen Wandel einleitet, durch die eine gemässe Lösung auftaucht. (In der Gestalttherapie, in der auch Kindheitskonflikte als gegenwärtige auftauchen, führt dieses Erlebnis oft zur «Sackgasse», einer Leere, die zum therapeutischen «organismischen Wandel» führt.)

*Eine Lösung für den Konflikt, Tonis Eltern zu besuchen, wäre z. B.: «Ich werde mit allen Eltern und Schülern einen Ausflug machen.» oder:
«Ich werde jede Woche zwei Stunden Besuche machen.»*

«Ich will, aber ich kann nicht» kennzeichnet einen stagnierenden Konflikt. Wenn ich wirklich nicht kann, nützt Wollen nichts. Zum Beispiel: «Ich möchte 10 Jahre jünger sein, aber ich kann nicht» – ist kein Konflikt, sondern ein unerfüllbarer Wunsch. In allen Fällen jedoch, wo das «kann nicht – aber» keine unüberwindliche Realität dar-

stellt, handelt es sich um einen echten Konflikt: Ich habe Gefühle und/oder Gründe, die mich nach zwei oder mehr Seiten ziehen. Der Konflikt lautet in Wirklichkeit nicht: «Ich will, aber ich kann nicht», sondern: «Ich will und ich will nicht.»

In dieser Konfliktsplaltung wird die zusammenhaltende Spange des unüberwindlichen «Ja – Aber» aufgemacht und die verschiedenen Strebungen sagen – jede zu sich selbst – «ja».

Mit diesem emotionalen Anerkennen, dass ich nicht «nicht-kann», sondern «nicht-will», sind Lösungen erreichbar, und wenn es nur die offene Entscheidung zur Nichtentscheidung wäre; denn ich mache mich nicht mehr zum Opfer eines schicksalhaften «Ja – Aber», sondern trage Verantwortung für die Entscheidung zur Handlung oder die Entscheidung zum Abwarten.

Und Aggressionen?

Aggressionen sind: 1. aktives, zielgerichtetes Eingreifen in Vorgänge, 2. Entladung emotionaler Spannungen, 3. Kampf gegen Destruktivität, 4. Feindseligkeit.

Aktivität, Spannungsentlastung und Verteidigung gegen Destruktion sind lebensimmanente Notwendigkeit. Feindseligkeit dagegen, – die Seligkeit, Feinde zu haben, – ist Reaktion auf einen unerträglichen, unvermeidbaren Frustrationsgrad oder Passivität einem vermeidbaren gegenüber – die Haltung eines Menschen, der sich ohne entgegenende Reaktion frustrieren lässt.

Freunde, Familien und Gruppen, die offene Auseinandersetzungen zulassen und Frustrationen nach Möglichkeit vermindern, brauchen weniger feindselige Energien als solche, die Emotionen und Offenheit vermeiden. Die Vermeidung von feindseligen Aggressionen ist die Kunst der Vorbeugung und Früherkenntnis von überflüssigen Einengungen. (Kettenhunde beißen!)

TZI-Gruppen begünstigen Verminderung von Feindseligkeit u. a. durch einen optimalen Grad offener Auseinandersetzung, Achtung vor der eigenen und anderen Person und Gruppenentscheidungen durch Konsens und Kompromiss. Damit sind Frustrationen und korrespondierende Aggressionen weit-

gehend verringert. Die bestehenden werden ausgesprochen, miteinbezogen. In dieser Atmosphäre haben es weder freundliche noch feindliche Gefühle nötig, in den Untergrund zu gehen und Schaden anzurichten. Matthias Kroeger¹²:

«Die TZI geht davon aus, – so verstehe ich sie – dass erst positive Erfahrungen und Gefühle Basis und Ermöglichung von Autonomie und Kreativität sind. Gewiss ist das «Nein», das sich vom andern absetzt, der Anfang vollzogener Autonomie (R. Spitz), aber nur das Kind, das «Ja» erfahren hat und sich dadurch gewiss und akzeptiert fühlt, wird es schaffen, sein Nein so zu sagen, dass es der Mutter und sich selber gegenüber nicht destruktiv zu werden braucht. Das Nein wird dann unterfangen und gegründet im Ja – zu einer konstruktiven Möglichkeit. Wenn nun demgemäss ein TZI-Workshop positiv, in bewusst akzeptierendem und Vertrauen ermöglichendem Klima eingeleitet wird, so kann in diesem positiven Klima sehr bald Aggression geäussert werden, ohne von Angst und Unsicherheit einer Anfangssituation belastet oder unnötig vergrössert zu werden. Angst durch voraussehbare belastende Situationen und unpersönliches Leiterverhalten zu verstärken, ist unnötig.»

Pädagogisch-therapeutisches Anliegen: «Mit Gelassenheit das Unveränderliche zu akzeptieren, mit Mut das Zu-Verändernde zu ändern. Und mit Weisheit den Unterschied zu erkennen.»

Macht und Wirklichkeit:

Ich bin nicht allmächtig.
Ich bin nicht ohnmächtig.
Ich bin partiell mächtig.

Geistige und psychische Krankheiten können auch aus der Perspektive von Allmachts- und Ohnmachtswahn betrachtet werden: dass ich mehr sein muss, als ich sein kann, oder dass ich weniger bin als ich bin. *Gesundheit ist das zunehmende Bewusstwerden partieller Macht.* Pädagogisch-therapeutisch sind Interaktionen, die zu dieser Erfahrung und ihrer generellen Anerkennung führen.

Im Laufe der Jahre sind mir u. a. zwei Zauberformeln zu Hilfe gekommen, die ich gern weitergebe:

Meine Pädagogisch-therapeutische Sicherheits-Zauberformel

sechzig : zwanzig : zwanzig (60 : 20 : 20)

Bei jeder Arbeit, die ich vorhabe oder tue, bei jedem neuen Treffen, überall, wo ich mit Menschen bin, die mich ansehen, mir zuhören, mich beobachten, halte ich mich an diese magische Formel:

Sechzig Prozent der Leute ist alles, was ich sage oder tue, gleichgültig; zwanzig Prozent der Leute finden mich und was ich sage und tue grauenhaft und zwanzig Prozent finden mich und was ich sage und tue grossartig.

Es gibt Leute, die mit Siebzig : Fünfzehn : Fünfzehn besser zu fahren scheinen oder auch mit Fünfzig : Fünfundzwanzig : Fünfundzwanzig. Ich selbst halte mich an die Sechzig : Zwanzig : Zwanzig und empfehle sie wärmstens. Meistens stimmt sie. Nur einmal, als ich in einem Workshop diese Formel vermittelte, fragte ein Kollege – in allem Ernst – wie ich denn zu dieser Statistik gekommen sei! (Nicht durch realistische Berechnung, sondern durch den Zauber märchenhafter Wahrheit, die nicht mit der Autorität der Wirklichkeit spricht, sondern sie lächelnd transzendiert.)

Meine pädagogisch-therapeutische Projekt-Planungs-Zauberformel

Wenn ich einen Kurs oder ein Arbeitsprojekt vorbereite, erkundige ich mich zuvor in allen erdenklichen Details über die Situation, für die das Projekt geplant wird. Dazu gehören die Zielsetzung, die Planer, die Gruppe, ihre Erwartung, die vorgesehene Zeit, die Räume und die Fragen: «Wer will mich dort haben und warum? Wer will mich dort nicht und warum nicht? Wer bezahlt mich und warum? Was wird gefürchtet, erhofft, von wem und warum?»

Mit den Antworten zu all diesen Globusfragen setze ich mich zu Hause hin und erarbeite einen Plan, der diese Faktoren und meine eigene Zielsetzung und meine Fähigkeiten mit in Betracht zieht. Und nun mache ich einige Alternativpläne für unerwartete Situationen. Ich bedenke Themenmöglichkeiten, Verteilung von Plenum und Kleingruppen (nach Interessen, Funktion, Ziel) und überschlage Zeit- und Räumlichkeiten.

Nun die Zauberformel:

Wenn der Tag kommt und ich fange mit den Menschen des Projekts an zu arbeiten, «weiss» ich, dass «alles», was ich vorbereitet habe, falsch war; und ich verwende den Rest der Zeit, um es richtigzustellen.

Seid Ihr verwirrt? Dann stellt Euch vor, Ihr geht mit dieser Formel bewaffnet zum nächsten Projekt und: Oh Wunder, nur *einiges* ist falsch und nicht *alles*! Ihr bleibt ganz ruhig, speziell, da durch das Vorherdenken Alternativmöglichkeiten schnell in Eurem unverängstigten Gemüt auftauchen werden.

Jeder Plan muss «falsch» sein, da nie alle Faktoren bekannt sein können und darum auch niemals der Prozess, der sich aus den vielfältigen Geschehnissen zwischen verschiedenen Menschen und Sachlagen ergibt.

TZI-Strukturierung bedeutet: Vorplanen mit allen bekannten Fakten und Wahrscheinlichkeiten und offen sein für Wahrnehmung im Hier und Jetzt des Prozesses für notwendige Umstellungen. Starre Planung und Planlosigkeit sind gleichermaßen unbrauchbar.

Es hilft, viele Strukturmöglichkeiten «im Hinterkopf» zu haben und sie dem jeweiligen Prozess nutzbar zu machen.

Diese «Zauberformeln» haben pädagogisch-therapeutische Relevanz, weil sie sich gegen Allmachts- und Ohnmachtspathologie wenden mit einem Hauch von Humor, der den Schmerz des Allmacht-Ohnmacht-Verlustes lindern kann!

Es ist eine therapeutische Tat, wenn ich akzeptiere, dass mich nicht alle Menschen lieben oder hassen werden. Es ist gut, mir einzuprägen, dass auch meine «objektiven» Urteile über Kollegen, Schüler und ihre Arbeit in Frage gestellt werden können (mit der Zauberratio 60 : 20 : 20).

Wenn Du z. B. ein Lehrer bist, der auf dem Weg zur Schule seine TZI-Klassen-Planung und deren Alternativen überdenkt, dann öffnest Du Dich zugleich der Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit, dass keiner dieser Pläne ganz stimmig sein wird. Es wird jedoch aus der Vielfalt ihrer Möglichkeiten und der Initiative der Schüler und aller anderen Hier-und-Jetzt-Faktoren eine lebendige Struktur entstehen, die dem interaktionellen Prozess Rechnung trägt und ihn fördert – ein Pro-

zess, der mit Deiner Vorplanung anfängt und Deine partielle Macht erweisen wird.

Ich glaube, dass der «zauberhafte Realismus» (der Formeln) auch sanft seine Hand auf unständig schlagende Herzen und verkrampfte Magenmuskeln legen kann, weil er *zugleich persönliche Verantwortlichkeit bejaht und den Einzelnen vom Wahn der Perfektion und der Erfolgspsychose befreit.*

Reaktion statt Interpretation und Verurteilung ist pädagogisch-therapeutisch

Interpretation:

«Ich sage Dir, wie Du bist, weil Du das tust.» «Du willst mich kränken, weil . . .»
«Du bist immer so, weil Deine Eltern . . .»

Reaktion:

«Ich sage Dir, was in mir durch Dich ausgelöst wird.» «Ich bin niedergeschlagen, wenn Du das sagst.» – «Ich bin froh, wenn Du singst.»

Beispiel:

Vergleiche: Zwei Dialoge

Interpretationsdialog:

Er: «Ich war so wütend, dass ich am liebsten das Auto im Strassengraben liegen gelassen hätte; schon wieder eine Panne!»

Sie: «Du willst mich nur von der Tatsache ablenken, dass Du zu spät zum Abendbrot kommst!»

Er: «Du willst mich nur noch wütender machen – das hast Du gern.»

Sie: «Das warst Du sowieso – darum hast Du das Auto wieder kaputtgemacht. Du wolltest nicht nach Hause kommen nach dem Krach heute früh.»

Er: «Du wolltest wohl nicht, dass ich nach Hause komme – aber, Du kannst Dich jetzt ärgern: hier bin ich!»

Sie: «Und Du meinst: ich muss bleiben – ich muss aber nicht.»

Reaktionsdialog:

Er: «Ich bin so wütend, dass ich am liebsten das Auto im Strassengraben liegen gelassen hätte – schon wieder eine Panne!»

Sie: «Und ich bin wütend, dass Du so spät zum Abendbrot kommst.»

Er: «Ich wollte nicht zu spät kommen.»

Sie: «Ich frage mich, ob Du mich nicht mehr liebst nach dem Krach von heute früh.»

Er: «Doch, gerade darum war ich auch so wütend auf die Verzögerung.»

Sie: «Ich bin froh . . .»

Interpretationen eines andern sind oft unrichtig oder durch Taktlosigkeit destruktiv. Reaktionen sind jenseits von richtig und unrichtig. Sie sind subjektive Wirklichkeit. Dieser Unterschied bewirkt, dass Reaktionen eines anderen nicht den Stachel der Verurteilung in sich tragen. Die Partner lernen, ihre subjektiven Wirklichkeiten zu respektieren. Sie fühlen sich freier, Verhaltensänderungen zu erwägen, weil sie nicht überheblichen «Soll-Ansprüchen» ausgesetzt sind.

Ich weiss nie, warum ein anderer etwas fühlt, sagt, denkt. Ich kann es nur *hypothetisch* bedenken oder intuitiv erahnen. *Hypothesen und intuitive Annahmen sind notwendig* und fruchtbar, wenn sie als solche gesehen werden. Wirklichkeitsbestimmung braucht jedoch die Zustimmung des andern, (auch mit Zustimmung des andern ist noch nicht sicher, ob dieser lügt, sich irrt, oder seine Wirklichkeit kennt und aussagt!).

«Du bist so, weil . . .» ist überheblich. Es bedeutet: «*Ich weiss etwas über Dich, was Du nicht weisst.*» Dies erregt meist die berechnete Abwehr vor einem Einbrecher. Bevor der Angesprochene überhaupt aufhorcht, ob ihm etwas Interessantes angeboten wird, schützt er sich vor dem Einbruch. –

Beispiel:

Reaktion statt Interpretation und Urteil:
«Du bist ein unaufmerksamer Schüler!» – Was tut eine solche Aussage dem Schüler? Vielleicht ist er voller Kümernisse, die seine Aufmerksamkeit zerteilen. Statt dessen: «Mir scheint, dass Du nicht zuhörst. Sicher sind Deine Gedanken irgendwo. Könntest Du uns etwas davon erzählen, oder können wir Dir mit irgendwas helfen? (Erzähle es uns nicht, wenn Du nicht magst – aber vielleicht hilft es Dir und uns!)»

Dynamisches (d. h. organisches) Gleichgeschehen ist pädagogisch-therapeutisch

Psychische Gesundheit beruht auf organi-

schem Gleichgewicht wesentlicher Bedürfnisse. Anteil-zu-haben ist ebenso wesentlich, wie eigenständig zu sein. Dies ist der psychische Ausdruck der existentiellen Tatsache menschlicher Autonomie und Interdependenz.

Vererbung, gesellschaftliche Normen, ökonomische Strukturen und körperliche Befindlichkeiten bedingen oder beeinflussen uns. Kindheitserlebnisse prägen tiefe Wegspuren. Psychische Veränderungen hinken daher Erkenntnissen oft sehr weit nach. Und doch: hoffnungslos ist es nicht. Veränderungen geschehen. Kindheitsprägungen können vergilben und verlöschen. Dies geschieht durch tiefe Beziehungen, schockartige Erlebnisse, angstvolle Jahre, soziale und materielle Schichtverschiebungen und psychotherapeutische oder pädagogisch-therapeutische Interaktionen.

Gleichgewicht zwischen den Interessen des (biologisch) autonomen Ichs und dem (sozial) interdependenten Anteil-Ich zu fördern, ist pädagogisch-therapeutisches Anliegen. Dieser Balance-Aspekt ist in die TZI-Struktur eingebaut. Die «unbalancierte» Person, – der Mensch, der sich nicht im organischen Gleichgewicht erlebt – erhält durch die TZI-Gruppe eine Hilfestellung, sich selbst, andere und seine Aufgaben als wichtig und wertvoll zu erleben.

Ein Gleichnis:

*Die interaktionelle Gruppe als Rad:*¹³

Das Rad: die Nabe ist das «Es» des Rades, in das sich die Speichen des «Ichs» einfügen. Die Ichs binden sich auch im Reifen des Wir. Wenn alle Speichen sich in der Nabe und im Reifen befestigen, ist die Gruppe intakt. Die Energie zum Rollen kann vom inneren Ich-Energiefeld lebendiger Spannungen kommen (wie im Rhönrاد) oder von der Wir-Rundung des Reifens oder der Ausserverbindung mit Wind oder Wagen. Wenn Speichen brechen oder sich verbiegen, «eiert» das Rad. Wenn die Nabe verbeult, werden die Speichen schwach; wenn die Nabe zu gross ist, verdeckt sie die Ichs als Scheibe (wie im akademischen Raum). Wenn der Reifen im Spinnen der Fäden von Ich zu Ich haltbar geworden ist, kann er auch einige schwache Speichen (schwer

gestörte Mitglieder) für eine Weile mittragen. Jedoch: Reparaturen haben Vorrang! Gestörte Teile gefährden sich selbst und das Ganze:

Die Person, die «nicht an sich selbst denkt», macht sich zum Opfer und wird «Ich-arm»; sie bietet auch dem anderen keinen Wir-Partner an (eine Gruppe ohne sich-selbstvertretende Ichs zerfällt in eine kopf- und fusslose Masse).

Eine Person, die sich nicht als Wir-Anteil erlebt und entsprechend handelt, ist autistisch oder asozial, d. h. ihr Dasein ist eingengt bis zum Verkümmern; (eine Gruppe ohne starkes Wir zersplittert, und die Ichs kreisen im Monolog um sich selbst).

Eine Person ohne Aufgabenbezug erlebt sich als sinnlos und leer; (eine Gruppe ohne Es wird zum Haufen unzusammenhängender Individuen) . . .

So wird die gleichgewichtige Struktur der TZI, die dieses Ich-Wir-Es-Gleichgewicht als Arbeitshypothese (vorläufige Arbeitsannahme) vorschlägt, zugleich Modell und erfahrbarer pädagogisch-therapeutischer Einfluss auf die Person. Wert und Wichtigkeit von Ich und Wir und Es werden zur bewussten psychischen Erfahrung des einzelnen, so wie sie in der Gruppe erlebt worden sind.

Der Begriff des dynamisch-organischen Gleichgewichts in der Gruppe bezieht sich nicht nur auf deren Struktur, sondern auch auf den interaktionellen Prozess. Wechselnde Bedürfnisse der einzelnen und der Gruppe werden beachtet, Übergewicht von intellektuellen, emotionalen, physischen Phasen ausgeglichen. Alle Bedürfnisse und Talente werden als Bestandteile der Gruppenprozesse respektiert. Ruhe folgt Aktion, intellektueller Tiefgang emotioneller Leichtigkeit, Kleingruppe oder Alleinsein dem Plenum. Die Organisation dieser Betonungsphasen ist gleichfalls paradigmatisch für individuelles Verhalten, ein Beispiel, das zu Wohlbefinden und Aktionsfähigkeit leitet. Eine Person, «die im Gleichgewicht ist», ist identisch mit dem psychisch gesunden Menschen.

Die Gruppe im dynamischen Gleichgewicht zu leiten, ist eine erlernbare Aufgabe. Dafür gibt es viele Balance-techniken.

Beispiele:

Vom Ich-oder-Es-Übergewicht zum Wir:

eine kurze «Blitzlicht-Runde»: «Was hat in dieser Sekunde gerade jeder gedacht?» – Oder: einen Wir-(Gruppen-)Bezug aus einer Einzel-(Ich-)Aussage herausfinden. («Eric hat es so erlebt, gedacht, – wie ist es für uns andere?»)

Vom Wir-Ich-Übergewicht zum Es: sich selbst zum Thema zurückleiten (Mich interessiert jetzt . . .) oder die Brücke von dem, was im Augenblick gesagt wurde, zum Thema zu finden und auszusprechen.

Vom Es-Wir-Übergewicht zum Ich: Direkt: «Ich denke, ich fühle, ich will» oder: einen anderen Teilnehmer direkt ansprechen.

Und vor allem: *Das Chairman-Postulat betonen;* denn der geschulte Chairman fördert organisch den Balanceprozess.

Beispiel

zur Gleichgewichtsperspektive aus einem *Supervisions-Workshop:*

Barbara, 41, Hochschullehrerin, in TZI-Ausbildung, Thema: «Probleme im Gruppenleiten».

Berichtete Schwierigkeiten der Gruppenleiterin einer Hochschulgruppe:

(«Umgang mit einem, der anders ist»)

Barbara (berichtet aus ihrer Gruppe, die sie draussen leitet):

«. . . der ist wie eine Speiche, die doppelt so dick und lang ist wie alle andern; bohrt glattweg durch den Reifen durch. Worüber wir auch reden in der Hochschulgruppe, er fährt uns dazwischen mit seiner *Reklame für Homosexualität*; sagt, was uns allen abgehe, wir sollten's auch mal versuchen und über die Griechen etc. Er ist nicht zu stoppen.»

Die Supervisionsgruppe macht Vorschläge: ihm seine abgemessene Zeit zuteilen: ihm sagen, jeder solle nach seiner Façon selig werden; ihn fragen, warum er alle überzeugen will etc. (die Gruppe bleibt lange bei ihrer Vorschlagsserie von Ratschlägen für den einen Mann).

Ich (Supervisor) denke, dass die Gruppe hier den vorgetragenen Fall selbst widerspiegelt. Sie sieht mit Barbaras Augen. Ich frage Barbara, ob ihr die Ratschläge helfen?

Barbara sagt, sie habe das alles schon probiert. Der Homosexuelle sei eben nicht erreichbar. Alle Kollegen in der Hochschule seien sich darüber einig. Ich: «Es fällt mir auf, dass Du immer wieder von dem «Homosexuellen» sprichst. So wie man in der Zeitung liest «der Verbrecher» oder «der Trinker». Als ob dieser Mensch nichts anderes sei als diese eine Eigenschaft (ich führe von einer «Wir- und Die-da»-Haltung zur «Wir»-Haltung). Wie heisst der Mann?»

Barbara: «Der Homosexuelle? der heisst Eduard.»

Die Gruppe wird sich der «Diskriminierung», der «*pars-pro-toto*»-Haltung bewusst. Ich entscheide mich, das Thema zu erweitern, so dass es nicht nur Barbara und ihren Fall miteinbezieht, sondern zum *Thema auf einer höheren Abstraktionsstufe* führt: nämlich zu dem, der anders ist – der Homosexuelle, der Sündenbock, der Aussenseiter: «... ich frage mich in solchen Fällen nach der Bezugskomponente zwischen dem Andersseienden und der Gruppe: Was tut die Gruppe dazu, einen Aussenseiter zu schaffen oder zu behalten? Warum wird er zum faszinierenden Anziehungspunkt? Was wird unter den Teppich gekehrt?»

Nach einer Diskussion über verschiedene Fälle, geht das Gespräch auf Eduard zurück. Ich entscheide mich zum «Ich-Fall» zurückzukehren: «Eduard ist im Mittelpunkt. Vielleicht ist er gern im Mittelpunkt – und braucht das. Ich kenne kaum jemand, der nicht gern mal im Mittelpunkt wäre.»

(Alle sind jetzt am *Mittelpunktthema* interessiert. Die meisten Teilnehmer sprechen aus, dass sie gern manchmal im Mittelpunkt sind. – Es ist der erste Ansatz der Gruppe, Eduards Problem als ich-vergleichbar anzugehen.)

Edith: «Aber wie kann er das ertragen, immerzu im Mittelpunkt zu stehen und nur Negatives zu hören – nur Antipathie – ?»

Bob: «Kinder kriegen lieber Prügel als gar nichts.»

Stefan: «Homosexuell zu sein («to be gay») ist heute doch keine Schande mehr wie früher. – Sie können doch sogar auf die Strasse gehen mit Schildern und demonstrieren.

„The Gay Movement“ ist ‚gesetzlich geschützt‘.

Bob: «Aber die Privatverachtung geht weiter. Geht mir sogar noch so, trotz aller Aufklärung und Überzeugung. Das macht Eduard zum Aussenseiter – und er will halt einfach rein – irgendwie. Der hat sicher auch selbst noch Schuldgefühle.»

Barbara: «Oh Gott – ich möchte nie im Mittelpunkt sein – das ist ein schrecklicher Gedanke.»

Nach einer Diskussion, in der die Gruppe Barbara überzeugen will, dass sie das sicher auch schön finden könnte, schlage ich ihr ein Spiel vor, um es auszuprobieren:

TZI benützt und erfindet gern Encounter-(Begegnungs)-Spiele und Übungen zur Vertiefung des Themas, Balancierung der Interaktion und Hilfe für einzelne. Wichtig ist hier das *Nihil nocere – niemand zu überfahren oder zu schädigen und den Sinn des Spiels zu klären*. Dasselbe gilt auch für das Feedback. Negatives Feedback bedarf der positiven Grundlage.

Ich denke, dass Barbara zunächst einmal Positives des im Mittelpunktseins erleben sollte. Spiel: «Strength Bombardment» (Herbert Otto): «Sitze im Mittelpunkt des Kreises. Jeder (der will) sagt etwas zu Dir, was ihm an Dir gefällt.» Barbara willigt ein. Sie erlebt das Spiel mit ein wenig Verlegenheit und mit viel Befriedigung. – Dann geht das Gespräch auf Eduard und andere Aussenseiter zurück. Ich-Wir-Es sind für eine Weile in Balance. – Das Es ist das ‚Überthema‘ der Supervisionsgruppe: ‚Zur Problemlösung im Gruppenleiten‘. Eine andere Möglichkeit, Aussenseiter zu integrieren, wäre die «*Thematisierung der Störung*», z. B. was Homosexualität den Gruppenmitgliedern bedeutet, oder wie sich jeder zum Aussenseiter machen kann – zum Sündenbock oder Monopolisten.

Ein anderer Aspekt des Aussenseiterseins ist die *Minoritätsfrage*. Da die einzelne Person in TZI-Gruppen für ebenso wichtig angesehen wird wie die Gruppe als Ganzes, besteht die Notwendigkeit (in der interaktiven Gruppe), in Entscheidungsfragen Konsens oder Kompromiss zu suchen. Dazu

gehört die Methode des Aussagens und Zuhörens, die nicht nur Sachargumente und Siegen-wollen für wichtig hält, sondern auch Aussprechen von Gefühlen und Motivationen: *Es gibt keine Sachlichkeit ohne Ich-Bezüge; diese auszuklammern, gelingt nur auf Kosten der Sachlichkeit und der Steigerung von Feindseligkeit oder Resignation.* Offenes und emotionelles Aussprechen hebt das Niveau und ermöglicht, viele gute Gedanken kreativ und kritisch miteinzubeziehen, die sonst unter den Tisch fallen. Menschen, die zu **e c h t e n** Aussagen kommen und **w i r k l i c h** gehört werden, haben weniger das Bedürfnis, im Mittelpunkt zu bleiben oder um jeden Preis zu siegen. Gemeinsam echte Sachlösungen zu finden, ist für fast jeden Menschen (einer Rivalitätszivilisation) eine pädagogisch-therapeutische Erleuchtung!

Ein völliges Ich-Wir-Es-Gleichgewicht in einer einzelnen Sitzung zu erreichen, ist nicht immer möglich noch notwendig. Wichtig ist, dass die positive Bewertung der Gleichgewichtigkeit der Struktur und der balancierende Prozess als richtungsgebend erhalten bleibt und sich im Lauf der Serie auch zeitlich erfüllt. – So besteht am Anfang eines TZI-Seminars oft eine Ichbetonung, danach ein spezielles Wir-Interesse und dann ein Es-Übergewicht. Denn am Anfang dominiert meist der Wunsch nach Auflockerung und Befreiung von früheren und jetzigen Störungen, danach das Bedürfnis, sich zusammenzufinden und zu kooperieren, und nur dann nach konzentrierter Meisterung der gemeinsamen Aufgabe. (Diese Dominanzphasen dürfen nur als Betonungsakzente gesehen werden, *nie* als Vernachlässigen der Ich-Wir-Es-Struktur).

Die Förderung des dynamischen Gleichgewichts der Gruppe findet ihren individuellen Niederschlag in den Persönlichkeiten der Teilnehmer, die sich bewusst als Eigenständige und Anteil-Seiende erfahren. Das Ich lernt, seine inneren verschiedenen «Majoritäts- und Minoritätsbestrebungen» ernst zu nehmen und einzubeziehen – ebenso wie die der anderen. Verdammung und Gewaltausübung sich selbst und anderen gegenüber nimmt ab, wenn die Macht zu sich selbst und zu anderen zu finden zunimmt («Macht

über...») ist immer schwächer als «Macht zu...»).

Inneres Gleichgewicht zu finden und es aktivierend auf andere auszustrahlen, bedeutet psychische Gesundheit und Humanisierung der eigenen Person, die zu der von anderen beiträgt: weder zu überwältigen, noch sich überwältigen zu lassen und Situationen zu fördern, in denen dies auch für das Grosse Wir geschehen kann.

Kurzgefasste Schlussworte

Gäbe es nicht das Schmerzliche und Schwere und Einsame und Elternlose, wären Du und ich uns sicher, dass wir wertvoll und wichtig sind – für uns, für andere, für die Zukunft, weil wir leben – : Wir würden das Welthaus bauen – für alle – und durch sein transparentes Dach schienen die Lichter der Himmel über Kinder aller Farben. – Vieles ist geschehen und vieles geschieht, das Häuser in Flammen verwandelt und Herzen in Rechenmaschinen. Kanäle und Flüsse werden zu Kloaken, Strassen, die von Mensch zu Mensch führen sollten, verwandeln sich zu wogenden Leichtenüchern. Und selbst Fernsehschirme weigern sich, das, was sie spiegeln, für Wirklichkeit zu halten und verkaufen sie uns zusammen mit Superwasch als bunte Bilderbücher kranker Phantasien.

Das Urvertrauen des Menschen, dass er wichtig und wertvoll sei, ist vielen unbekannt. Es wächst weder zwischen Bomben und Hunger noch zwischen angstvollen Karrieren oder in Hochhauseinsamkeit. – Manche Menschen haben es viel besser; nicht viele, im Vergleich. Vielleicht können diese wenigen – wir? – etwas ändern, humaner werden und Humanität auch dort finden oder hineinbringen, wo Veränderungen gelebt und organisiert werden können.

Vertrauen entsteht, wenn jemand wirklich zuhört, anerkennt, entgegnet, ernst nimmt, weiterführt und nicht recht haben muss. Dies kann eine *interaktionelle Gruppe* sein, die jedes einzelne Mitglied, die Gemeinschaft und ihre Tätigkeiten für wichtig und wertvoll hält. Sie wird zum *Symbol eines Modells, wie jeder in einer humanen Gesellschaft leben könnte.*

Die themenzentrierte interaktionelle Gruppe ist zugleich auch personen-, gruppen- und welt-zentriert. Sie nimmt Ich-Wir-Es und unsere Umwelt als gleich gewichtig. Dazu benutzt sie ein System neuer und alter Techniken, verbale, non-verbale, übende Aufforderungen. Einige davon sind:

«Leite Dich selbst bewusst: sieh nach innen, wie es in Dir aussieht, und was Du möchtest und sollst, und nach aussen, was es dort gibt, und entscheide zwischen allen Gegebenheiten, was und wie Du etwas tun willst.»

«Beobachte, was Dir im Weg steht und geh damit realistisch um.»

«Erbitte Hilfe und hilf – nicht mehr oder weniger als nötig ist.»

«Überfahre nicht; lass Dich nicht überfahren.»

«Übe Deine Sinne (sieh, höre, empfinde . . .) um ihrer selbst willen. – Dann werden sie auch in Zweckbereichen aus- helfen.»

«Werde wach für Deine Gefühle. Sie gehören zu Deinem Wert und Deiner Wichtigkeit. – Sie sind jedoch nicht gültige Aussagen über die allgemeine, geteilte («objektive») Wirklichkeit. (Die Welt ist nicht so, weil ich so fühle).»

«Denke klar und unterscheide Dein eigenes sachlich reflektiertes Urteil von unreflektierten Sätzen, die von Deiner persönlichen und geschichtlichen Herkunft in Dir sind oder die dem Wunsch entstammen, im Gruppenfluss mitzuschwimmen oder unterzutauchen.»

«Drücke Dich klar aus – niemand ausser Dir kennt Deine inneren Vorgänge – Gefühle, Gedanken, Motive. Aussagen sind Brücken von Insel zu Insel.»

«Zuhören, Nachdenken und Aussagen sind unterschiedliche Tätigkeiten. Gleichzeitig senkt ihr Niveau (z. B. wenn ich über meine Gegenaussage nachdenke, während der andere spricht.) Dies bedeutet, dass Schweigen und Meditation zu echter Kommunikation gehören.»

«Frustrationen schaffen Feindseligkeiten.

Frustriere Dich und andere nicht mehr als unvermeidbar. Reagiere auf Deine Frustrationen emotional und/oder sachlich; begegnende Aktivität vermindert Feindseligkeit.»

«Gefühle sind Talente, die erzogen und verzogen werden können. Spiele und Übungen können hilfreich sein zur Entfaltung von Empathie (Mitschwingen), Mut (sich selbst stellen), Intuition (Abkürzungswege zum Verstehen und Entscheiden).»

«Kommunikation (bekanntgeben und erfassen) kann verbessert werden durch aufmerksame Einstellung, gezielte Übungen und interaktionelle Hilfsregeln.»¹⁴

«Sei Dein eigener Therapeut: vertraue Dich Dir an und warte auf Deine verstehende und aktivierende Antwort. Diese mag den Wunsch für Hilfe miteinbeziehen. Such sie auf, lass sie ein und wähle, was Dir entspricht . . . auch aus dieser Schrift . . . »

Hinweise und Literaturangaben

- ¹ Der gleiche Artikel erscheint in leicht abgeänderter Fassung in Ruth C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion – von der Behandlung einzelner zu einer allgemeinen Pädagogik, Klett, Stuttgart 1975.
- ² Dieser Aufsatz liest sich leichter, wenn die Grundlagen der TZI bekannt sind: Das Thema als Mittelpunkt der Gruppe, in «Gruppendynamik und Gruppenpsychotherapie», Vandenhoeck und Ruprecht, Juli 1970, oder «Zur Grundlage der TZI: Axiome, Postulate, Hilfsregeln» in: Gruppendynamik, Juni 1974, Klett Verlag, und «Zur Humanisierung der Schulen» in: «schweizer schule», 14/15, 1974.
- ³ In der Schweiz möchte ich jedem einzelnen dieser Lehrer und Fortbildner der TZI-Ausbildung danken. Ich tue dies symbolisch im persönlichen Dank an Dr. phil. Elisabeth Bollag und Dr. med. Louis Lambelet, die mich und das erste Workshop Institute for Living-Learning (WILL) von den Vereinigten Staaten in die Schweiz einluden; ebenso Dr. phil. Hans Naef und den Ehepaaren Armin und Natalie Lüthi und Rosmarie und Nikolaus Varga und dem Kanton Bern, die mir ein Einsiedlerheim und meine Arbeit in der Ecole d'Humanité ermöglicht haben.
- ⁴ Den ersten Anstoss zu diesem vorläufigen Artikel gab mir Prof. Wolfgang Jacob, Heidelberg, in Vorgesprächen über ein von uns geplantes Buch über die Philosophie von Krank-

heit und Gesundheit. Vieles von diesen Gedanken floss in diese Schrift mit ein; die Grenzen «wer hat was gedacht», sind unbestimmbar. Ich möchte Prof. Jacob und vielen Freunden, die direkt und indirekt zu diesen Bausteinen beitrugen, noch einmal von Herzen *danken*, speziell auch Ruth Ronall, die ihren Nachtschlaf in New York, Karl und Ilse Walka, die ihre Wochenendpausen in München und Marcella Schäfer, die freie Stunden in Berlin opferten und mit Ideenreichtum und Klärungen diese Schrift bereicherten und ebenso an sehr viele Workshop-Teilnehmer, die mir mit viel Bereitschaft und Kritik halfen, diese Bausteine zu sammeln.

⁵ in: «Profile der Themenzentrierten Interaktion», 1974, in Wege zum Menschen, Heft 11/12, Seite 463.

⁶ Seinsphilosophie – siehe Martin Heidegger

⁷ unüberwindliche

⁸ Siehe Fussnote 2

⁹ Marianne Zollmann, wissenschaftliche Assistentin der Pädagogischen Hochschule, Göttingen: Bericht an die Bundeszentrale für politische Bildung über «TZI in der Mitarbeiterschulung von Organisationen», 1974.

¹⁰ Siehe «Training von Intuition» in Ruth Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion», Klett 1975.

¹¹ Gestalttherapie und Gestalttechniken sind das fast ausschliessliche Verdienst von Fritz Perls. Alle späteren Gestalttechniken, speziell Spiele und Varianten in Gruppenarbeit, bauen auf Perls' grundlegenden Konzepten auf.

¹² «Profile der Themenzentrierten Interaktion» in: Wege zum Menschen, Heft 11/12 1974, Vandenhoeck und Ruprecht, S. 467.

¹³ Das Ouidy-Rad: zuerst konzipiert von Ouidy Billon, New York

¹⁴ Siehe Fussnote 2: Grundlagen ...

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Numerus clausus muss vermieden werden

«Der Schweizerische Wissenschaftsrat ist nach wie vor der Auffassung, dass alle Anstrengungen unternommen werden müssen, um Zulassungsbeschränkungen an unseren Universitäten zu vermeiden.» Dies erklärte der Präsident des Wissenschaftsrates, Professor Dr. H. Aebi, anlässlich einer von der Gesellschaft für Hochschule und Forschung (GHF) in Zürich durchgeführten Tagung, die unter dem Thema «Mediziner Ausbildung in der Schweiz» stand.

Wie Dr. Rolf Deppeler von der schweizerischen Hochschulkonferenz ergänzte, wollen die führenden Bildungspolitiker unseres Landes den Zugang zur Hochschule nicht von Bedarfsstudien abhängig machen, sondern höchstens von den Aufnahmekapazitätsgrenzen der Universitäten.

CH: Gegen Diplommittelschulen

Die schweizerische Direktoren-Konferenz gewerblich-industrieller Berufs- und Fachschulen mit Sitz in Vevey hat eine Resolution gegen die Bildung von Diplommittelschulen verabschiedet. Sie habe sich aufgrund des Projektes im Kanton Zürich zu diesem Schritt veranlasst gesehen.

In der Resolution heisst es: «Die allgemeine Diplommittelschule entbehrt des Wirklichkeitsbezugs und vernachlässigt die Arbeitswelt.» Ferner

erübrige sich die «Aufblähung» der Diplommittelschule, da durch die Schaffung der Berufsmittelschule, durch Stundenausbau, Wahlfächer und neue Lehrpläne im Pflichtunterricht die Berufslernlehre attraktiver gestaltet worden sei. Zudem würde die allgemeine Diplommittelschule für viele Berufe «einen dreijährigen Umweg» bedeuten und in vielen Fällen zu einer «Verschulung» führen. Sie sei daher in der vorgesehenen Form abzulehnen.

ZH: Neuer Direktor der Paulus-Akademie

Auf der Sitzung vom 25. September 1975 beschloss der Vorstand des Vereins Paulus-Akademie, den neuen Direktor für eine Amtsperiode von drei Jahren (mit möglicher Wiederwahl) zu wählen. Gewählt wurde der bisherige Studienleiter, Dr. theol. Max Keller (1939). Er tritt am 1. November die Nachfolge von Prof. Magnus Löhner an, der nach fünfjähriger Tätigkeit an der Akademie wiederum einen Lehrstuhl für Dogmatik an der Hochschule Sant'Anselmo in Rom übernimmt.

Dr. Keller wird seine Funktion in kollegialer Zusammenarbeit mit den beiden Studienleitern, Dr. Theodor Bucher (Arbeitsgebiet: Psychologie und Pädagogik), und Dr. Guido Vergauwen (Arbeitsgebiet: Theologie), erfüllen. Die enge Zusammenarbeit mit dem evangelischen Tagungszentrum