

„BE YOUR OWN CHAIRPERSON“

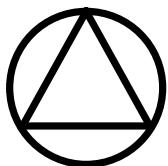
**ANALYSE DER THEMENZENTRIERTEN INTERAKTION
UND IHRER ANWENDUNG IN DER AUSBILDUNG DER
PFADFINDER UND PFADFINDERINNEN ÖSTERREICH'S**

**Abschlußarbeit
im Hochschullehrgang für Zwischenmenschliche
Kommunikation im Berufsleben**

eingereicht bei
o.Univ.Prof. Dipl.-Psych. Dr.theol. Pio Sbandi
Senatsinstitut für Zwischenmenschliche Kommunikation
Universität Innsbruck

von
Mag.rer.soc.oec. Mag.phil.
Gregor Herrmann
A.Ragglweg 12
6410 Telfs

Innsbruck, November 1995



**PFADFINDER UND
PFADFINDERINNEN**



VORWORT

Diese Abschlußarbeit hat verschiedene Wurzeln, zwei davon sollen an dieser Stelle genannt werden:

- Bei der Darstellung eines Falles aus meiner Tätigkeit im Rahmen der *Landesleitung* der Tiroler PfadfinderInnen in einer Balint-Gruppe im Rahmen des Lehrganges kam es zur Diskussion über den Satz „Ich bin für mich selbst verantwortlich“, der auf PfadfinderInnen-Kursen exzessiv gelehrt und verwendet wird. Dieses aus der TZI stammende Postulat schien mir im Lichte des konkreten Falles einmal weiter überlegenswert.
- Eine andere Motivation ergibt sich aus meiner Diplomarbeit in Betriebswirtschaft, in der ich schrieb:

„These 2: Das PfadfinderInnen-Ausbildungssystem leidet an Theorielosigkeit. Es gibt [...] keine] theoretische Grundlage für die Auswahl einzelner Inhalte; wissenschaftliche Erkenntnisse werden durchaus einbezogen, aber nicht systematisch, sondern eher zufällig.“ (Herrmann 1993, 107)

Dazu einen Beitrag zu leisten scheint mir diese Abschlußarbeit eine gute Gelegenheit zu sein.

Kurz noch ein paar Worte zu meiner wissenschaftstheoretischen Position: In Anlehnung an die Kritische Theorie bin ich der Meinung, daß Wissenschaft nicht bei einer Beschreibung der Welt stehenbleiben kann und darf, sondern ihren Beitrag zur Emanzipation des Menschen leisten soll. Vor allem die Fiktion einer Werturteilsfreiheit halte ich sowohl für unmöglich als auch für nicht zielführend.¹

Konkret heißt dies auch für diese Arbeit, daß ich nicht den Schein der Objektivität suchen sondern Stellung beziehen, werten und von mir ausgehen werde.

Im Anhang befindet sich neben dem Tabellen-, Abbildungs- und Literaturverzeichnis auch ein "Pfadi-Glossar und Abk.verz.": Darin werden alle *kurativ gedruckten PfadfinderInnen-Begriffe* an einem Ort erklärt, um die Übersichtlichkeit und Verständlichkeit beim Lesen zu erhöhen.

¹ Vgl. ausführlicher Herrmann 1993, 3 ff. und Herrmann 1995, ii ff.

INHALT

Vorwort	i
Inhalt	ii
1 Einleitung.....	1
2 Darstellung des TZI-Systems	3
2.1 Ruth C. Cohn	4
2.2 Entstehung und Geschichte der Themenzentrierten Interaktion	4
2.3 Philosophischer Hintergrund und Menschenbild	5
2.4 Die Axiome von TZI.....	8
2.4.1 Existentiell-anthropologisches Axiom	9
2.4.2 Philosophisch-ethisches Axiom	10
2.4.3 Pragmatisch-politisches Axiom.....	11
2.5 Postulate und Hilfsregeln.....	12
2.5.1 Chairperson-Postulat.....	12
2.5.2 Störungs-Postulat.....	14
2.5.3 Hilfsregeln	15
2.6 Strukturmodell: Ich - Wir - Es - Globe	20
2.7 Das TZI-Thema	22
2.8 Leitung einer TZI-Gruppe	24
Model participant	28
Dynamische Balance Ich-Wir-Es	28
Themenfindung und -setzung.....	29
Chairperson der Gruppe.....	29
Organisatorische und didaktische Vorarbeit.....	29
Einhaltung der Postulate und Regeln	30
2.9 Anwendungsmöglichkeiten	33
2.9.1 Wirtschaft	33
2.9.2 Schule	34
3 Kritik an TZI	37
3.1 Kritik an TZI in der Literatur	37

3.2 Persönliche Kritikpunkte.....	41
3.2.1 Das Ziel von TZI	41
3.2.2 Philosophie - Humanismus.....	42
3.2.3 Axiome, Postulate und Hilfsregeln.....	42
3.2.4 Strukturmodell - Thema - LeiterIn.....	46
3.3 TZI und Kommunikation	47
3.3.1 TZI und Kommunikationstheorie	48
3.3.2 TZI und Kommunikationstraining und -beratung	51
4 TZI und Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs.....	53
Vorbemerkung.....	53
4.1 Überblick über die PfadfinderInnen	53
4.2 Ausbildung bei den PPÖ	54
4.2.1 LeiterInnen-Ausbildung.....	55
4.2.2 Ausbildung der Kinder und Jugendlichen	56
4.3 TZI bei den PfadfinderInnen.....	58
4.3.1 Anwendbarkeit der TZI	58
4.3.2 Darstellung der derzeitigen Anwendung.....	61
4.3.3 Bewertung	64
4.3.4 Gestaltungsvorschläge	67
5 Nachwort.....	69
Anhang	
A. Pfadi-Glossar und Abk.Verz.	I
B. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	III
C. Literaturverzeichnis	IV

1 EINLEITUNG

Worum geht's in dieser Arbeit? Und wie sieht sie aus? Diesen Fragen ist diese kurze Einleitung gewidmet.

Das Thema der Arbeit geht aus dem Titel (und der graphischen Gestaltung der Titelseite) hervor - es geht um eine Analyse der Themenzentrierten Interaktion (Tzi) - vor allem aus Sicht der Kommunikationstheorie und um die Anwendung von Tzi in der Ausbildung der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (PPÖ). Da es bei Tzi (auch) um Kommunikation geht (vgl. S.41 ff.) und die PPÖ ein betriebswirtschaftlich interessantes Unternehmen aus dem Bereich der NPOs sind (vgl. Herrmann 1994), eignet sich dieses Thema m.E. hervorragend für eine derartige Abschlußarbeit.

Ein Thema alleine ist aber zuwenig, so habe ich mir auch von Anfang an ein Ziel gesetzt, das sich während der Arbeit dann noch verändert und konkretisiert hat. Es soll darum gehen,

- das Tzi-System darzustellen und kritisch zu betrachten;
- dabei insbesondere den Zusammenhang von Tzi und Kommunikation zu erforschen;
- die Anwendung und Anwendbarkeit des Tzi-Systems auf die PPÖ zu überprüfen;
- Auswirkungen auf den zukünftigen Einsatz von Tzi bei den PPÖ zu erörtern.

Um dieses Ziel zu erreichen, habe ich folgenden Aufbau gewählt:

- Kapitel 2 dient der Darstellung des Tzi-Systems, beginnend mit einer Biographie der Gründerin Ruth C. Cohn (S.4 f.) bis hin zu den Anwendungsmöglichkeiten (S.33 ff.). Dieser Abschnitt ist eine reine Beschreibung aus der Sicht des Tzi-Systems selbst.
- Kapitel 3 hingegen beschäftigt sich mit der Kritik an Tzi (S.37 ff.). Neben der Kritik aus der Literatur kommen dabei auch einige Unklarheiten und Widersprüche zur Sprache, die ich gefunden habe. Ebenfalls in Kapitel 3 angesiedelt ist der wichtige Abschnitt über Tzi und Kommunikation (S.47 ff.), da dieser auch hauptsächlich kritisch ist.
- Kapitel 4 widmet sich dann dem Verhältnis von Tzi und Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (S.53 ff.). Dabei geht es um eine kritische

Betrachtung der Anwendung von TZI in der Ausbildung der *PPÖ*, besonders unter Berücksichtigung der Punkte, die ich in Kapitel 3 erarbeitet habe.

- Ein Nachwort möge die Arbeit abschließen (S.69 f.)

Viel Spaß beim Lesen!

2 DARSTELLUNG DES TZI-SYSTEMS

Was TZI eigentlich „ist“, lässt sich gar nicht so leicht beantworten, ist doch schon der Name „Themenzentrierte Interaktion“ das Ergebnis eines Prozesses: „In früheren Schriften erscheint das System als ‘WILL-Methode’ (W.I.L.L. = Workshop Institute for Living - Learning, [...]), als ‘Themenzentrierte Interaktionelle Methode’ oder auch ‘TIM’. Ich vermeide jetzt das Wort Methode, weil es dazu verleiten kann, den Aspekt der „Einstellung und Haltung“, die dem System innewohnt, zu übersehen.“ (Cohn 1974, 150 [Fußnote])

Eine Formulierung für das Ziel von TZI bringt Michael Ermann: „Unter der Zielsetzung der Selbstverwirklichung des Menschen, der sich seiner personalen Einmaligkeit und Eigenständigkeit und seiner Allverbundenheit und universellen Mitverantwortlichkeit bewußt ist, ist es das Anliegen der themenzentrierten Interaktion, die Fähigkeit zu fördern, in Du-bezogener Verantwortung über sich selbst verfügen zu können.“ (Ermann 1977, 266) Heigl-Evers/Heigl schreiben: „Das eine Ziel heißt Stoffvermittlung und Lösung der zur Stofferfassung und -verarbeitung gehörigen Probleme. Das andere Ziel heißt Einübung von (bewußten) Ich-Funktionen [...]; und das dritte Ziel ist die damit verbundene Entfaltung interpersoneller Beziehungen.“ (Heigl-Evers/Heigl 1973, 238)

Nach Olszowi (1976, 96 f.) besteht der Lernziel von TZI im ‘Living learning’. Das bedeutet, ein „kreatives, schöpferisches Lernen und Denken. Living Learning bezieht in den Prozeß alle Erscheinungsformen des Lebens und des Individuums mit ein. Living Learning versucht die Integration von Lernen und Leben [...] D.h.] daß man meint, jeden Lernstoff persönlich und lebensnah darbieten bzw. sich aneignen zu können. [...] Lernen ist in dieser Auffassung nur dann sinnvoll und bewirkt nur dann Erfolg, wenn die emotionalen, affektiven und kognitiven Seiten des Individuums in ihrer Einmaligkeit berücksichtigt werden.“

Zum Zwecke einer Annäherung an das komplexe Gebiet beginne ich die Darstellung von TZI mit Anmerkungen zur Person der Gründerin Ruth C. Cohn und zur Entstehung des Systems:

2.1 Ruth C. Cohn

Ruth Charlotte Cohn wird 1912 als Kind jüdischer Kaufleute in Berlin geboren. Sie beginnt Studien der Nationalökonomie und Psychologie in Heidelberg und Berlin, bis sie 1933 nach Zürich flüchtet, wo sie neben dem Psychologie- und vielen weiteren Studien eine klassisch-psychoanalytische Ausbildung erhält. 1941 emigriert sie in die USA. Ruth Cohn erwirbt einen M.A. und ein Psychologie-Diplom an der Columbia-University und arbeitet im Bereich der Kinderpsychotherapie und in ihrer eigenen psychoanalytischen Praxis. Sie entfernt sich zunehmend von der klassisch-freudianischen Analyse und interessiert sich für Erlebnis- und Gruppentherapie. Ein Workshop zum Thema „Gegenübertragung“ sollte 1955 der Ausgangspunkt für die Entwicklung von TZI werden (s. 2.2 „Entstehung und Geschichte der Themenzentrierten Interaktion“).

In den frühen 60er Jahren arbeitet sie mit anderen PionierInnen neuer therapeutischer Methoden zusammen (z.B. Fritz Perls, Virginia Satir, Carl Rogers, Jakob L. Moreno, Abraham Maslow u.a.), 1966 schließlich gründet sie das Workshop Institute for Living-Learning (WILL), das fortan für Forschung, Ausbildung und Praxis von TZI verantwortlich ist. Ende der 60er Jahre macht sie TZI auch in Europa bekannt; sie schließt ihre Privatpraxis und widmet sich der Verbreitung des neuen Systems. 1974 übersiedelt sie in die Schweiz.¹

2.2 Entstehung und Geschichte der Themenzentrierten Interaktion

„Die thematische interaktionelle Methode entspringt gruppendifamischen Erfahrungen und psychoanalytischen Theorien“, schreibt Cohn (1970, 251). Im Laufe ihrer therapeutischen Arbeit war sie immer stärker weg von der klassischen Psychoanalyse und hin zu erfahrungsorientierten und gruppenbezogenen Methoden gelangt: „Die Couch war zu klein. Die neue Welt der Erkenntnis psychodynamischer Gesetzmäßigkeiten könnte wohl zu einer Bewußtseins-erweiternden humanisierenden Pädagogik führen — aber wie?“ (Cohn 1975, 7)

1955 veranstaltet Cohn ein Seminar über Gegenübertragung, das als Beginn von TZI angesehen werden kann. Dabei ging es, im Gegensatz zu

¹ Zur Biographie von Ruth Cohn vgl. Herrmann 1992 (persönlich), Löhmer/Standhardt 1992, 371 ff. (tabellarisch) oder Mahr 1979, 4 (kurz)

anderen Themen der Psychoanalyse, um die Phänomene, die innerhalb der Gruppe auftraten: „Es wurde zur Regel, jeweils als erstes und solange es nötig war, akute Störungen zu erkennen und zu besprechen, dann jedoch wieder die Diskussion des Themas fortzusetzen. Der Erfolg dieses Gegenübertragungsseminare führte mich zu Überlegungen, wie man Gruppeninteraktion auch zum Studium anderer als analytischer Themen benutzen könnte.“ (Cohn 1970, 253) Ruth Cohn versuchte ab diesem Zeitpunkt, eine Methode des Lernens zu entwickeln, bei der persönliche Erfahrung ebenso ihren Platz hatte wie Sachthemen.

Die Weiterentwicklung der Methode stand unter dem Einfluß der Humanistischen Psychologie und neuer Schulen wie Encounter-, Experiential- und Gestalt-Therapie (Mahr 1979, 6)². Durch die Gründung von WILL in New York und später auch in Europa wurde TZI zu einer eigenen Schule. Von WILL wurden „kontinuierliche Trainingsprogramme für Gruppenleiter in Industrie und Verwaltungen, organisierte Wochenendseminare sowohl für Geschäftsleute wie für die Öffentlichkeit [angeboten sowie] Beratung von Gruppen in der Öffentlichen Verwaltung.“ (Shaffer/Galinsky 1977, 284)

Der Siegeszug von TZI war, vor allem im Umfeld der gesellschaftlichen Umwälzungen Ende der 60er Jahre, nicht mehr aufzuhalten:

„Die thematische interaktionelle Methode wird bereits viel benutzt. Meine Kollegen und ich haben mit Schulklassen, Konfrontationsgruppen [...], Krankenhausteams, Bewährungshelfern, Geschäftsgruppen, Fürsorgestellen usw. gearbeitet. Wir beeinflussen Lehrer und Schüler in Richtung von ‘Lebendig-Lernenden (Living-Learning) Gruppen’. Die weitere Ausarbeitung der Methode für Nicht-Therapeuten ist im Gange; jedoch ist es wahrscheinlich, daß Gruppentherapeuten die Vermittler dieser Methode bleiben werden, für die sich, so hoffen wir, immer mehr pädagogische und soziale Organisationen interessieren werden.“ (Cohn 1970, 259)

2.3 Philosophischer Hintergrund und Menschenbild

Bevor ich auf die konkreten Axiome und Postulate des TZI-Systems eingehe, scheint es mir sinnvoll, den philosophischen Hintergrund sowie das

² vgl. auch die „von der Autorin empfohlene Literatur“ (Cohn 1975, 242); u.a. Berne, Leutz, Maslow, Perls, Heigl/Heigl-Evers, Rogers, Satir

Menschenbild von Ruth C. Cohn darzulegen, das die Grundlage für ihr System bildet. —

„Als Vertreterin der Humanistischen Psychologie geht Ruth Cohn von Grundüberzeugungen aus, die a) humanistisch sind und b) Parallelen zum Existentialismus aufweisen.“ (Olszowi 1976, 78) Der humanistische Anteil besagt, daß im Mittelpunkt von TZI der Mensch steht, der sich aus sich selbst heraus begründet und außerhalb dessen es keine absoluten Werte gibt:

„Das Wertesystem der humanistischen Psychologie hat seine Wurzeln weder in einem transzendentalen Dogma noch in der Übernahme autoritärer Tradition, sondern in der einfachen Tatsache, daß jeder einzelne die in ihm vorhandenen Möglichkeiten verwirklichen kann.“ (Cohn 1974a, 161)

Die Ausrichtung auf die Individualität des einzelnen erinnert auch an die Sartre'sche Philosophie, ebenso die Verantwortung des Menschen für sich selbst: „Der Mensch ist nichts anderes als wozu er sich macht. [...] Aber wenn wirklich die Existenz der Essenz vorausgeht, so ist der Mensch verantwortlich für das, was er tut.“ (Sartre 1961, 11 f.) Eine weitere Parallele zwischen Sartre und Cohn besteht darin, daß aus der Selbstverantwortlichkeit keineswegs eine Unabhängigkeit vom anderen abgeleitet wird; im Gegenteil: Beide betonen sehr stark die Intersubjektivität und Mit-Verantwortung. Ein anderer existenzialistischer Zug ist die Freiheit und Notwendigkeit der Wahl.³

Ein zusätzlicher philosophischer Hintergrund von TZI ist die holistische Philosophie. Sie besagt, daß der Mensch eine „Einheit aus Wahrnehmung, Gefühlen und Denken“ (Olszowi 1976, 81) sei, die in Beziehung zu ihrer Umwelt steht. - Der Mensch ist also quasi ein offenes System.

Der Mensch gilt weiters als „heile Kreatur“ (Olszowi 1976, 84), die ihre Existenz bewußt erlebt. Bei diesem Glauben an das Gute im Menschen werden destruktive Strebungen weitgehend ausgeschlossen („Hier wäre sicherlich der Punkt, wo der Vorwurf, TZI und andere Gruppenverfahren verschleiern die reale gesellschaftliche, konfliktträchtige oder antagonistische“).

³ Zu TZI und Existentialismus vgl. auch Kamps 1992

sche Grundsituation des Menschen zugunsten einer allgemeinen pseudowirklichen Harmonie, sicherlich ansetzen könnte.“ - Olszowi 1976, 84). Außerdem betont Cohn die Bedeutung der Vergangenheit (Erfahrungen) und der Zukunft (Erwartungen), die beide auf das „Hier und Jetzt“ einwirken.

Theoretische Grundlagen für die Entwicklung von TZI bietet auch J.R. Gibb mit seinem kategorialen Bezugsrahmen: Er stellt vier Kategorien interpersonaler Beziehungen für alle Gruppen auf: Akzeptierung, Datenfluß, Ziel und Kontrolle:

- Akzeptierung beinhaltet Mitgliedschaft und Emotionales (Entwicklung von Glaube und Vertrauen, u.ä.).
- Datenfluß umfaßt Entscheidungen, Kommunikation, Austausch von Gefühlen, Wahrnehmungen und Einstellungen (Feedback).
- Ziel als Kategorie betrifft Probleme der Zielvorstellungen, -integration und -findung. Es geht also um Produktivität einer Gruppe.
- Die Kategorie Kontrolle meint Probleme der Rollen und Normen in Gruppen.

Die Entwicklung in den Kategorien ist immer abhängig davon, wie der Stand in den jeweils anderen gerade ist.

Eine weitere theoretische Grundlage ist der Ansatz von Carl R. Rogers, der ebenfalls der Humanistischen Psychologie entstammt und „zur Humanisierung unserer Gesellschaft“ (Rogers 1974, 158) beitragen will. Sein Menschenbild geht von der psychosomatischen Einheit des Individuums aus, das in einer interpersonalen Beziehung zu seiner Umwelt steht. Der Mensch ist grundsätzlich positiv, eigenständig und selbstverantwortlich. Auch im Hinblick auf die Rolle des/der GruppenleiterIn hat Cohn einiges von Rogers übernommen (vgl. Olszowi 1976, 93 ff.).

Obwohl nie explizit ausgedrückt, wird in TZI noch immer psychoanalytisches Wissen über den Menschen vorausgesetzt, v.a. Aspekte wie das Unbewußte oder Phänomene wie Übertragung und Widerstand (vgl. Kroeger 1992, 97) - was allerdings bei Cohns Biographie nicht weiter verwundert.

Insgesamt lässt sich als philosophisch-theoretischer Hintergrund von Ruth Cohn neben dem Existentialismus und der Psychoanalyse die holistische

Philosophie und v.a. die humanistische Psychologie nennen: „Alle anthropologischen Annahmen der Themenzentrierten Interaktion stehen unter einem Vorzeichen, das den kühlen strukturellen Grundannahmen eine herausfordernde und engagierende Ausrichtung und Einfärbung gibt, und dieses Vorzeichen heißt: Respekt vor Selbstbestimmung, Eigenrecht (Würde) und Geheimnis in der Lebensentwicklung der beteiligten Menschen.“ (Kroeger 1992, 94) — Die typisch Cohn'sche humanistische Haltung zeigt sich auch in der Auseinandersetzung mit ihrem Lehrer Fritz Perls und dessen Gestalt-Gebet:

„Ich tu, was ich tu; und du tust, was du tust.
Ich bin nicht auf dieser Welt, um nach deinen Erwartungen zu leben.
Und du bist nicht auf dieser Welt, um nach den meinen zu leben.
Und wenn wir uns zufällig finden — wunderbar.
Wenn nicht, kann man auch nichts machen.“
(Perls 1974, 11)

Aus ihrer Ablehnung vor dem egoistischen Aspekt der Perls'schen Parole formuliert Ruth Cohn:

„Ich will tun, was ich tu. Ich bin ich.
Du willst tun, was du tust. Du bist du.
Die Welt ist unsere Aufgabe.
Sie entspricht nicht unseren Erwartungen.
Jedoch, wenn wir uns für sie einsetzen, wird diese Welt schön sein.
Wenn nicht, wird sie nicht sein.“
(Cohn 1974a, 164)

2.4 Die Axiome von TZI

Nach diesen Hintergrundbetrachtungen möchte ich jetzt darangehen, das TZI-System als solches darzustellen. Als Einstieg dazu wähle ich die grundlegenden Aussagen, die Axiome. —

Die drei Axiome erheben den „Anspruch, unabdingbare Voraussetzung für ein Konzept humanen, therapeutischen und pädagogischen Handelns zu sein.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 54) Sie sind - schon ihrer Natur nach - nicht durch eine Theorie begründet (die ja wiederum auf Axiomen aufbauen müßte), andererseits handelt es sich nicht um willkürliche Setzungen,

sondern um Sätze mit selbst-erklärenden oder empirisch belegtem Charakter. Sie dienen als „Kompaß für realitätsgerechte Entscheidungen und humanes Handeln. [...] Sie bieten eine Wertbasis [...], sind Ausgangspunkte der Reflexion über den Menschen [... und] stehen untereinander in einem interdependenten Zusammenhang.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 54).

2.4.1 Existentiell-anthropologisches Axiom

„Der Mensch ist eine psychobiologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleicherweise autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird.“ (Farau/Cohn 1984, 357)

„Menschliche Erfahrung, Verhalten und Kommunikation unterliegen interaktionellen und universellen Gesetzen. Geschehnisse sind keine isolierten Gegebenheiten, sondern bedingen einander in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“ (Cohn 1974, 150)

Dieses Axiom formuliert den holistischen Ansatz, den ich bereits erwähnt habe (vgl. 2.3 „Philosophischer Hintergrund und Menschenbild“ auf S.5 ff.): Der Mensch als psychosomatische Einheit ist wiederum eingebettet in das Universum und steht mit allen und allem in Verbindung. Er ist gleichzeitig autonom (eine eigenständige Einheit) und interdependent (in ständiger Wechselwirkung mit dem Nicht-Ich). „Die Bewußtwerdung dieser existentiell gleichzeitigen oder in dialektischer Folge erscheinenden Verschränkung von Eigenständigkeit und Anteilhaftigkeit gehört zur unfaßbaren Realität unseres Lebens.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 55)

Die Beziehung des Ich zur Umwelt geht von einer grundlegenden Subjektivität aus: Der Mensch erlebt sich in seinem „Ich bin“ als subjektive Einheit und autonomes Subjekt, das der Umwelt gegenüber steht. - Das Ich erlebt aber auch die Spuren, die das Nicht-Ich, das Du, das Wir hinterläßt. Diese Spuren können durch „Wir-Anteil-Sein das ‘Ich selbst’ mitbestimmen und erweitern.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 56) Im Ich liegt also das Erleben der personalen Einheit und ihrer transphänomenalen Dimension; im Ich erlebt der Mensch sich als ‘Ich selbst’, aber auch als in Verbindung mit der interdependenten Realität Seiendes:

„Subjektivität bedeutet, daß sich der Mensch im Erleben des autonomen ‘Ich selbst’ zugleich als ‘nicht ein anderer’

erlebt. In diesem Erleben, ‘nicht ein anderer’ zu sein, ist das Ich-Du-Erleben der Person gegründet. Der Mensch kann prinzipiell nur als Mensch unter anderen ein ‘Ich selbst’ sein. Im ‘Ich selbst’ ist seine Interdependenz mit allem und allen enthalten, von dem er stets nur einen Bruchteil des Existentiellen bewußt erfahren kann.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 56)

Interdependenz heißt also einerseits Eingebundensein in einen größeren Zusammenhang, andererseits ist sie aber konstitutiv für das Erleben der Subjektivität. Somit sind Autonomie und Interdependenz keine Gegenpole, sondern bedingen und fördern einander gegenseitig. Irene Klein formuliert plakativ: „Ich kann auch sagen: Ich bin immer gleichzeitig ein Ich und ein Du.“ (Klein 1984, 89)

Weiters drückt dieses erste Axiom auch aus, daß der Mensch aus zusammenhängenden bewußten und unbewußten Anteilen besteht.

Interdependenz läßt sich in concreto wie eine Zwiebel vorstellen: Ich steht in Beziehung zu sich selbst, dann zum Du, zur Familie, schließlich dann letztendlich zum gesamten Kosmos. Diese Zusammenhänge zu erkennen ist eine Aufgabe von TZI-Gruppen.

Interdependenz bezieht sich auch auf die zeitliche Dimension: Das erste Axiom hat also auch einen vertikal-zeitlichen Aspekt.

2.4.2 Philosophisch-ethisches Axiom

„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.“ (Cohn 1974, 150)

Worauf Cohn hier anspielt, ist die Herrschaft der instrumentellen Vernunft, die Dominanz der linken über die rechte Gehirnhälfte, wie sie in Wissenschaft, Wirtschaft, Pädagogik und Gesellschaft des 20. Jahrhunderts vorherrscht: „Die Ausgrenzung, Abspaltung und Verdrängung von Wirklichkeitsbereichen, die sich unsere instrumentelle Rationalität nicht verfügbar machen kann, führt zu einer verhängnisvollen Dynamik: Je mehr sich Menschen an eine Ratio binden, mittels derer sie alles durchdringen, klarstellen und in den Griff bekommen wollen, desto mehr an Eigengewicht und ungesteuerter Eigendynamik gewinnen die nichtrationalen Kräfte, die

sie aus der menschlichen Erfahrung auszusperren versuchen in dem Glauben, sie damit ‘unschädlich’ gemacht zu haben.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 61) Das Fehlen der Balance zwischen Ratio und Emotion wirkt sich auch negativ auf die Liebes- und Wertefähigkeit des Menschen aus. Cohn macht diesen Verlust des Humanen verantwortlich für die Verbrechen dieses Jahrhunderts, von Auschwitz abwärts.

Besonders der Wissenschaft wirft Cohn vor, im Dienste der Kontrolle und Beherrschung des Lebens zu stehen und somit „Seele und Geist des Kosmos“ (Matzdorf/Cohn 1992, 61) zu vergewaltigen und zu zerstören.

Cohns Konsequenz dieser Gegenwartsanalyse ist eben ihr zweites Axiom: die Wichtigkeit der Unabdingbarkeit der Werte. Ehrfurcht vor Leben und Natur soll unser Handeln leiten.

Die Konsequenzen dieses Axioms für das TZI-Konzept sind v.a. die Förderung des Wertesinn auf Kosten des instrumentellen Denkens und die Schaffung einer Umgebung, in der auch das Emotionale ihren Platz hat.

2.4.3 Pragmatisch-politisches Axiom

„Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. Freiheit im Entscheiden ist größer, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind oder unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. Bewußtsein unserer universalen Interdependenz ist die Grundlage humarer Verantwortung.“ (Cohn 1974, 150)

Das dritte Axiom bildet die praktisch-politische Ergänzung zu den ersten beiden. Es sagt, daß wir Menschen nicht in luftleerem Raum, sondern in geschichtlich-gesellschaftlichen Verhältnissen leben, die die Grenzen unserer Freiheit bilden.⁴

Der Anspruch Cohns ist aber nicht nur, auf diese Grenzen hinzuweisen; ihr ist es ein Anliegen, auf eine derartige Gestaltung des gesellschaftlichen Rahmens hinzuwirken, die die Umsetzung der ersten beiden Axiome ermöglicht, also für eine humane Welt zu arbeiten.

⁴ Heidegger würde von der „Geworfenheit“, der „Jeweiligkeit und Jemeinigkeit“ sprechen, die die Grenzen meiner Freiheit bilden, die „Freiheit in Bedingtheit“ verursachen.

Das Wahrnehmen dieser Grenzen, seien sie nun innerlich oder äußerlich, enthält die Chance der Veränderung dieser Grenzen und damit auch die Chance des persönlichen Wachstums. - Es geht also in TZI-Gruppen auch immer um das Erkennen von Veränderungspotentialen und um das Angehen der konkreten Veränderung: „Die gemeinsame dialogische oder interaktionelle Arbeit am Thema steht im Mittelpunkt der Gruppe. In diesem Sinn hat das dritte Axiom unmittelbare thematische Relevanz: Das Üben der Wahrnehmungs- und Entscheidungsfähigkeiten gehört zum Prozeß der Bewußtwerdung, der zur Veränderung innerer und äußerer Grenzen führen kann, speziell wenn dies den gemeinsamen Bezugspunkt einer Gruppe bildet.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 64)

2.5 Postulate und Hilfsregeln

Aus den grundlegenden Axiomen abgeleitet werden dann die Regeln, nach denen sich die Kommunikation in einer TZI-Gruppe abspielen soll. Interessant dabei ist, daß diese Regeln teilweise undifferenziert aufgezählt werden (vgl. etwa auch Cohn 1970, 255 f.), teilweise hingegen in Postulate (Grundregeln) und Hilfsregeln unterschieden werden. Ich werde die zweitere Variante wählen, da sie mir inhaltlich angemessener erscheint.

2.5.1 Chairperson-Postulat

Das erste Postulat lautet: „Sei dein eigener Chairman / deine eigene Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst.⁵ Dies bedeutet:

- Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewußt.
- Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen.
- Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.“

⁵ Zu den Formulierungen: „‘Chairman’ - Vorsitzender, Leiter - ist in diesem Zusammenhang nicht übersetzbare wegen seines Doppelsinns: Chairman of myself = Leiter meiner selbst; und Chairman of a group = Vertreter der Interessen aller in einer Gruppe (nicht nur Vorsitzender oder Moderator). Darum habe ich das Wort ‘Chairman’ als system-immanent auch im Deutschen eingeführt.“ (Cohn 1974, 160) — „Der Begriff ‘Chairman’ war im damaligen amerikanischen Sprachgebrauch eindeutig bestimmt. Der Chairman übernimmt Verantwortung für die Gruppenleitung, ohne sich selber als neutral ausschließen zu müssen. ‘Sei dein eigener Chairman’ war eine unmittelbar einleuchtende Aufforderung. Heute ist ‘chairman’ ein antiquiertes Wort, und ‘chairperson’, durch das es ersetzt wurde, hat nicht denselben traditionell besetzten Klang. - Trotzdem halte ich das Fremdwort ‘chairperson’ auch heute noch für günstiger als eine deutsche Übersetzung [...].“ (Farau/Cohn 1984 358 f. bzw. Matzdorf/Cohn 1992, 66)

(Farau/Cohn 1984, 358 f.)

Dieses (existentielle) Postulat fordert dazu auf, sich seiner selbst bewußt zu werden (in bezug auf Empfindungen, Gefühle, Stimmungen, Gedanken, Wünsche, Absichten, ...) und sich selbst so zu akzeptieren, „in der Bewußtheit seiner selbst und der Situation Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung dafür zu übernehmen.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 67) Mag es auch paradox klingen, jemand anderen aufzufordern, er/sie möge für sich die Verantwortung übernehmen, entspricht dies doch der grundle-
gend menschlichen Situation der „Freiheit in Bedingtheit“ (vgl. 2.3 „Philosophischer Hintergrund und Menschenbild“, S.5 f). Auch die Selbst-bestimmung, die in diesem Postulat gefordert wird, ist eingebunden in die Interdependenz mit allen und allem. Gerade die äußere Realität, die auf den ersten Blick ein Hindernis für Selbst-Bestimmung und Selbst-Verant-wortung zu sein scheint, ist es in Wirklichkeit, die diese fordert.

Das Chairperson-Postulat erinnert an die Möglichkeiten, die jeder einzelne hat:

„Dies Ansprechen meiner selbst oder des anderen ist die schlechthin zentrale pädagogische, therapeutische und politische Intervention der TZI. Sie ist der Ausdruck menschlicher Individualität und Solidarität, d.h. eine in der Gemeinsamkeit unseres Getrennt- und Andersseins ver-wurzelte Aufforderung, eine Ermunterung, ein Zuspruch [...].“ (Matzdorf/Cohn 1992, 67)

Was das Chairperson-Postulat nicht sein soll, ist die Aufforderung zu Egoismus, i.S. von ‘Jeder ist für sich selbst verantwortlich, und daher nie-mand für den anderen.’:

„Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die der anderen. Ich kann je-doch anbieten und biete an, so gut ich kann. Ich bin nicht allmächtig; ich bin nicht ohnmächtig; ich bin partiell mächtig. Und ich bin immer nur meine eigene Leitperson und nie die des andern, außer wenn dieser seine Bewußtheit verliert oder noch nie erreicht hat.“ (Farau/Cohn 1984, 360)

Cohn betont stark, daß ich in jeder Situation überlegen muß, ob der ande-re auch in der Lage ist, seine Chairpersonship in diesem Moment zu übernehmen; bei Babies oder Komatösen etwa wird dies wohl kaum der

Fall sein. Wichtig bei diesen Entscheidungen ist immer, das Postulat vor dem Axiom der Ehrfurcht vor dem Leben zu interpretieren, um es in seiner wachstumsfördernden Wirkung zu Tage kommen zu lassen.

Für das Agieren in Gruppen bedeutet das Postulat, sich in der Wahrnehmung seiner selbst und der anderen zu üben, sich, die anderen und die Situation ernst zu nehmen, abzuwägen zwischen dem 'ich soll' und dem 'ich möchte', zu entscheiden und für diese Entscheidungen die Verantwortung zu übernehmen. In den Worten Ruth Cohns:⁶ „Sprich oder sprich nicht, wie du es für richtig und wichtig hältst. Gib anderen, was dir wichtig ist zu geben, versuche zu bekommen, zu nehmen, was du willst in bezug auf unser Thema. Sieh unser Thema von deiner Warte, und wenn du nicht beim Thema bleiben kannst, und dir etwas anderes sehr viel wichtiger ist, sage es. Ich werde das gleiche tun.“ (Cohn 1974, 151)

Wenn jede/r seine/ihre eigenen Chairperson ist, kann in der Interaktion die Reifung als wachsende Bewußtheit der Autonomie und Interdependenz vor sich gehen. - Wer sich seiner Chairpersonship nicht bewußt ist, lebt in Illusionen über Ohnmacht oder Allmacht, die beide nicht der Realität entsprechen.

„Chairman sein heißt nicht, zu tun wozu ich gerade Lust habe oder unterwürfig einem „Soll“ zu folgen (weder einem inneren noch einem äußeren). Es bedeutet, im Hier und Jetzt Entscheidungen zu treffen, die mich selbst und die Situation, in der ich mich befindet, im Blick haben. Zu dieser Situation gehören auch die anderen beteiligten Teilnehmer.“ (Klein 1984, 93)

2.5.2 Störungs-Postulat

„Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen haben Vorrang (ohne ihre Lösung wird Wachstum erschwert oder verhindert).“ (Cohn 1974, 150) — „Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreutheit; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt. Antipathien und Verstörtheiten können den einzelnen versteinern und die Gruppe untermiernen [...].“ (Farau/Cohn 1984, 360 bzw. Cohn 1974, 153)

⁶ in der Einleitungsphase einer TZI-Gruppenarbeit

Störungen sind alle möglichen Formen der vom Thema der Gruppe fortführenden Aufmerksamkeitsverschiebungen (vgl. Mahr 1979, 45); sie sind nichts „Böses“, sondern schlicht und einfach Realität. Der Gedanke hinter diesem Postulat ist, daß die aktuelle Störung behandelt werden muß, bevor die Gruppe weiter am Thema arbeiten kann.

Wenn Störungen nicht behandelt werden - und der Regelfall in Gruppen ist, sie beiseite zu schieben - schwelen sie im Untergrund weiter und binden so die Energie einer Person oder der ganzen Gruppe. Werden sie jedoch behandelt, amortisiert sich der vorgebliche Zeitverlust fast immer sowohl auf der Gefühlsebene (Vertiefung des Wir-Gefühls) als auch auf der Sachebene (Leistungssteigerung).

Die Bearbeitung von Störungen hat aber noch andere Funktionen: Durch Art der Störung und der Mitteilung darüber erfahren die Gruppenmitglieder etwas über die „gestörte“ Person. Auch über das Thema selbst gibt die Störung oft Auskunft: „Das scheinbar vom Thema Abweichende entpuppt sich oft als wesentlicher Beitrag zum Thema.“ (Mahr 1979, 27)

Bei mehreren Parallel-Störungen schlägt Cohn vor, zuerst die persönlichen Störungen anzugehen und dann erst die sachlichen — allerdings: „Never Analyze in a Burning House!“ (Farau/Cohn 1984, 361) Realität hat also Vorrang und hilft bei Entscheidungen über Prioritätenlisten.

Bei diesem Postulat zeigt sich Ruth Cohns psychoanalytische Ausbildung, erinnern die Störungen doch an den analytischen Widerstand, der vor dem Inhalt bearbeitet werden soll. TZI-Störungen sind aber weiter gefaßt; sie umfassen den Widerstand, aber auch andere emotionale Vorgänge und auch äußere Einflüsse (das offene Fenster, das Zug verursacht bspw.). —

Ruth Cohn bezeichnet diese beiden Regeln als existentielle Postulate, da sie keine auswechselbaren Regeln, sondern „Klarstellungen existentieller Phänomene [sind. ...] Die Postulate sprechen in ihrer Forderung aus, die Realität und nicht Dogmen als Autorität anzuerkennen.“ (Cohn 1974, 155)

2.5.3 Hilfsregeln

Der Hilfsregeln, die „Kommunikationshilfen und Interventionstechniken“ (Matzdorf/Cohn 1992, 76) sind, gibt es viele, v.a. allem unterscheiden sie sich in der Literatur hinsichtlich Anzahl, Formulierung und Bedeutung. Ich werde einfach versuchen, eine breite Palette zu sammeln. —

„Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen“

(Cohn 1974, 157; Farau/Cohn 1984, 363; Matzdorf/Cohn 1992, 76)

Verallgemeinerungen verlangsamen den Gruppenprozeß, da sie wegführen; sie sind auch ein Bruch des in den meisten Gruppensituationen sinnvollen Hier-und-Jetzt-Prinzips.

„Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sprich für dich selbst und vermeide das Interview.“

(Cohn 1974, 156; Farau/Cohn 1984, 363; Matzdorf/Cohn 1992, 76; sinn-gem. Shaffer/Galinsky 1977, 298)

Echte Fragen können eine Prozeß weitertreiben; oft sind Fragen aber nur verpackte Aussagen oder dienen als Werkzeug in Machtspielen. Ähnlich :

„Versuchen Sie, möglichst wenig Fragen zu stellen und statt dessen Aussagen zu machen. versuchen Sie, bei einer Frage auch die Aussage mitzuteilen, die hinter der Frage steckt.“

(Mahr 1979, 64)

Da Fragen oft verdeckte Aussagen sind, dient diese Regel dazu, diese Vermeidungsstrategie abzubrechen und die Autonomie - die eigenen Meinung sagen - zu fördern sowie den Prozeß zu beschleunigen.

„Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mach dir bewußt, was du denkst, fühlst und glaubst, und überdenke vorher, was du sagst und tust.“

(Cohn 1974, 156; Farau/Cohn 1984, 363; Matzdorf/Cohn 1992, 76)

Diese „selektive Authentizität“ bedeutet zu überlegen, wem ich wann was sagen kann, um Vertrauen und Verständnis zu fördern. „Kommunikationen verlangen Takt und Timing. Aufrichtigkeit ohne Selektivität kann schaden.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 77) Es geht also nicht um ‘totale Offenheit’, sondern um Sensibilität im Hinblick auf Situation und Gruppenmitglieder.

Variante: Heigl-Evers/Heigl (1973, 246) und Mahr (1979, 60) sprechen von einer reinen Authentizitätsregel, die darauf abzielt, daß jede/r er/sie selbst ist.

„Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus.“

(Cohn 1974, 157; Farau/Cohn 1984, 364; Matzdorf/Cohn 1992, 77; sinnsgem. Mahr 1979, 65)

Interpretationen rufen leicht Abwehr hervor, v.a. wenn sie falsch, aber auch wenn sie zu einem schlechten Zeitpunkt vorgenommen werden. Häufig dienen sie eher der Selbstbeweihräucherung; persönliches Feedback in Ich-Botschafts-Form ist viel leichter annehmbar.

„Beachte Signale aus deiner Körpersphäre und beachte diese auch bei anderen Teilnehmern.“

(Farau/Cohn 1984, 364; Matzdorf/Cohn 1992, 77; sinngem. Mahr 1979, 67)

Körpersprache sagt oft viel über Gefühle und Befindlichkeiten aus; ihre Beobachtung kann daher gute Hinweise geben, was „eigentlich“ läuft.

„Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‘Ich’ und nicht per ‘Wir’ oder per ‘Man’.“

(Cohn 1974, 156; Farau/Cohn 1984, 362; sinngem. Shaffer/Galinsky 1977, 298; Mahr 1979, 63)

Diese Hilfsregel unterstützt das Chairperson-Postulat, indem es die Übernahme von Selbstverantwortung fordert und verbale Versteckspiele unterbindet. Sie vermeidet Projektionen und fördert das Stehen zu eigenen Leistungen und eigenen Fehlern. Darüber hinaus trägt sie der Realität Rechnung, daß die meisten Aussagen nicht allgemein (man) oder mit anderen abgesprochen (wir) sind und sein können.

„Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, daß er so ist, wie er ist (d.h. wie du ihn siehst).“

(Cohn 1974, 157)

Diese Regel richtet sich dagegen, Feedbacks als Waffe zu verwenden; durch die Beifügung der Bedeutung des Feedbacks sollen Dialoge begünstigt werden.

„Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander sprech?).“

(Cohn 1974, 157; sinngem. Mahr 1979, 66)

Seitengespräche sind ein Signal für hohe Beteiligung; die „Schwätzer“ brauchen möglicherweise Hilfe, ihre Ideen in die Gruppe einzubringen. Oder jemand erlebt eine Störung im Sinne des Störungspostulats, was ein Grund mehr ist, ihn/sie anzureden.

„Nur einer zur gleichen Zeit bitte.“

(Cohn 1974, 158; sinngem. Shaffer/Galinsky 1977, 298)

Diese Regel ist in der Beschränktheit der menschlichen Wahrnehmungskapazität begründet und von daher selbst-evident.

„Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt.“
(Cohn 1974, 158; sinngem. Mahr 1979, 66)

Der Überblick über die anliegenden Wortmeldungen soll einerseits eine Entlastung bringen, andererseits die Entscheidung über die Reihenfolge an die Gruppe übergeben und diese erleichtern.

Ortungsregel

(Heigl-Evers/Heigl 1973, 247; Mahr 1979, 62)

„Jeder Sender von Kommunikation in der Gruppe soll versuchen wahrzunehmen, wo der Adressat oder die Adressaten seiner Kommunikation sich im Lernprozeß und im Interaktionsprozeß der Gruppe gerade befinden; er soll versuchen, bevor und während er kommuniziert, den Standort des Partners zu bestimmen.“(Heigl-Evers/Heigl 1973, 247)

Anticipationsregel

(Heigl-Evers/Heigl 1973, 249; Mahr 1979, 63)

Vor der Anwendung des Gelernten in der sozialen Realität möge jede/r die möglichen Folgen dieses Verhaltens antizipieren - auf sich und auf andere. Mit einem anderen Wort, Heigl-Evers/Heigl thematisieren hier das Transferproblem (vgl. Heigl-Evers/Heigl 1973, 249 [Fußnote], sowie Herrmann 1993, 54, 58, 116). —

Abschließend noch ein Zitat dazu, wie Hilfsregeln eingesetzt werden sollen und wie nicht:

„Es geht gegen den Geist der TZI, solche Hilfsregeln an die Wandtafel zu schreiben oder als Poster anzuschlagen (wie das oft geschehen ist). Sie sind nur selektiv und situationsgemäß zu vermitteln; am besten dadurch, daß Gruppenleitende sie selbst anwenden. Es ist mißverständlich und pädagogisch-therapeutisch nachteilig, wenn die Gruppenleitenden Hilfsregeln vorschreiben, die sie selbst nicht in das humanistische Konzept der TZI integriert haben. Ohne humane Haltung und ohne Rückbindung an Axiome und Postulate dienen die Hilfsregeln dem

Antigeist, den sie bekämpfen sollen: dem Dogmatismus.“
(Matzdorf/Cohn 1992, 77 f.)⁷

2.6 Strukturmodell: Ich - Wir - Es - Globe

Das TZI-Modell geht davon aus, daß jede Gruppe folgende Struktur besitzt:

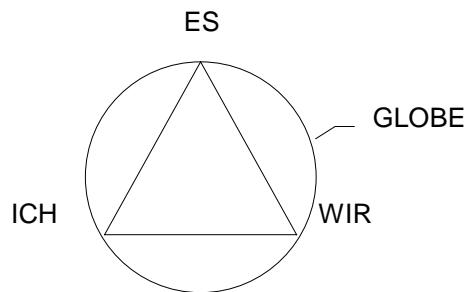


Abbildung 1: Strukturmodell von TZI

Die drei Punkte des Dreiecks werden gebildet aus dem ICH (Person und ihre Anliegen), dem WIR (Gruppe und ihre Interessen, Beziehungen zwischen Ichs) und dem ES (Thema oder gestellte Aufgabe). Umgeben wird dieses Dreieck von einem Kreis, der den GLOBE (Umfeld, Umgebung der Gruppe) darstellt (vgl. Matzdorf/Cohn 1992, 70).

- **Das Ich:** Ein Faktor in Gruppen ist, daß lauter Subjekte beteiligt sind, die die jeweils einzigen sind, die ihre Gefühle, Empfindungen, Wünsche, Bedürfnisse, etc. direkt wahrnehmen und erleben können. Nur die jeweils einzelnen können entscheiden, ob und wie sie sich in den Gruppenprozeß einbringen - das Prinzip der Autonomie und Interdependenz steckt hier wieder dahinter. Dieses Ich ist der erste Faktor in einer TZI-Gruppe.
- **Das Wir:** Dieses ist er zweite Faktor einer Gruppe, eine Gestalt, gebildet aus der Interaktion der Ichs, mehr als die Summe ihrer Teile. Die Stärkung des Wir erfolgt durch die Aktualisierung der Ichs in der Gemeinschaft; das Einbringen in die Gemeinschaft fördert den/die einzelne/n, ebenso aber das Wir. Für dieses Wir sind die Ichs auch partiell verantwortlich, so wie sie voll für sich selbst verantwortlich sind.
- **Das Es:** Der dritte Faktor ist das Thema, die Aufgabe der Gruppe, das, was sie macht, womit sie sich beschäftigt. Eine optimale Arbeitssituati-

⁷ Sehr schön auch das Zitat in Farau/Cohn 1984, 362, wo Ruth Cohn berichtet, wie Hilfsregeln zu Maßregeln werden, wenn sie mechanisch eingesetzt werden.

on entsteht dann, wenn das Thema allen ein Anliegen und gemeinsam ausgemacht ist. (Und auch wenn es nicht um eine Arbeitsgruppe i.e.S. handelt, gibt es laut TZI-Theorie ein Thema; vgl. Shaffer/Galinsky 1977, 290)

- **Der Globe:** Umgeben wird die Gruppe vom Globe, der Außenwelt, die die Hier-und-jetzt-Gruppe umgibt, sei diese familiär, berufliche, institutionell, politisch, ökologisch, ... „Der Globe weitet sich zum Kosmos aus; denn alles hängt mit allem und allen zusammen, wann und wo es auch geschah, geschieht und geschehen wird.“ (Farau/Cohn 1984, 356) So abstrakt der Globe auch klingen mag, er ist dennoch wichtig, denn er schafft den Rahmen für die Bildung adäquater Gruppenstrukturen, er ist nötig für die Realitätsanbindung bei der Gruppenarbeit und somit auch für deren Effizienz.

(Vgl. Farau/Cohn 1984, 354 ff.)

In Summe lässt sich somit über den Menschen sagen:

„Der Mensch ist in seiner Autonomie (Ich-Aspekt) ein dialogisches Wesen (Wir-Aspekt), das sich in der dialogischen Interaktion mit einem Stückchen der Welt befaßt (thematischer Aspekt), in der es mit anderen Menschen lebt (Globe).“ (Matzdorf/Cohn 1992, 74)

Für die Arbeit mit Gruppen bedeutet dies, daß die drei Faktoren Ich, Wir, Es als gleichwichtig angesehen werden sollen und auch die Beziehung zum Umfeld beachtet werden muß: „Die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichtigkeit der Ich-Wir-Es-Faktoren im Globe ist die Basis der TZI-Gruppenarbeit und -leitung.“ (Farau/Cohn 1984, 353) Diese Gleichgewichtigkeit zu erzielen dient das „Prinzip der Dynamischen Balance“, das besagt, daß die Faktoren im Zeitablauf einer Gruppe natürlich nicht immer alle gleichzeitig gleichwichtig sein können, jedoch das Dreieck nie kippen darf. D.h. daß keiner der drei ‘Innen-Faktoren’ das Übergewicht erlangen darf, aber auch nicht das Untergewicht (Störungen in einem der Bereiche verlangen eine rechtzeitige Behandlung). „Dynamische Balance als Begriff geht über das Dreieck in der Kugel hinaus. [...] Dynamische Balance ist ein allgemeiner Lebensbegriff, die Notwendigkeit, Gegenpole im Leben einzubeziehen, wie es auch der chinesischen Yin-Yang-Philosophie entspricht.“ (Farau/Cohn 1984, 353 f.)

Cohn vergleicht die Dynamische Balance mit einem Kompaß, der in Gruppen die Richtung vorgeben soll. - Neben der Parallelität der Gewichtsetzung anerkennt sie aber auch die „diachronische Balance“ (Matzdorf/Cohn 1992, 75), d.h. die sinnvolle Abwechslung von Intensitäten in einem Gruppenprozeß.⁸

Wenn bei einer Gruppe ein Faktor überbetont wird, ergibt sich z.B. eine akademische Gruppe (Betonung des Es) oder eine therapeutische bzw. Selbsterfahrungsgruppe (Betonung des Ich). Das Prinzip der dynamischen Balance soll das verhindern, es kann aber ebenso den Angstlevel mindern und Autismusbestrebungen zurückweisen (vgl. Shaffer/Galinsky 1977, 290 f.; Heigl-Evers/Heigl 1973, 252; Olszowi 1976, 99 f.).

Dieses Strukturmodell ergibt sich für Ruth Cohn aus den 3 Axiomen;⁹ um im Sinne der dynamischen Balance zu arbeiten, helfen die Postulate und Hilfsregeln, die wiederum aus diesen Axiomen abgeleitet sind.

2.7 Das TZI-Thema

Wenn dieses Konzept schon „**Themenzentrierte Interaktion**“ heißt, kann es auch nicht schaden, ein paar Worte über das Thema in der TZI zu verlieren. —

„Im TZI-System bedeutet ‘Thema’ das formulierte Anliegen. In einer Gruppe ist es der zentrierte, meist verbal formulierte Fokus der Aufmerksamkeit.“ (Farau/Cohn 1984, 365) Günstig ist natürlich, wenn das Thema dem Anliegen der TeilnehmerInnen entspricht; das ist leichter möglich, wenn es aus der Gruppe kommt, aber auch bei von außen kommenden Themen ist das Wecken eines Interesses durch eine günstige Themenformulierung durch den/die Gruppen-LeiterIn möglich.

Formulierung des und Einführung in das Thema sollen den TeilnehmerInnen den Einstieg erleichtern. Da ihre Interessen meist nicht identisch sind, müssen auch unterschiedliche Zugänge zum Thema erlaubt sein: „Das

⁸ Eine ausführlich-exemplarische und v.a. graphisch nette Darstellung der Kombinationen der Faktoren bringt Klein 1984, 96 ff.

⁹ „Dieses Handlungsprinzip [Gleichwichtigkeit; Anm. gh] ist Ausdruck der integrierten drei Axiome. [...] Dadurch] erfüllen wir die impliziten Grundprinzipien jeder humanistisch-holistischen Ethik.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 74)

Thema ist wie ein runder, zu erkundender Raum, der sehr viele Eingangstüren hat, weil es viele Wege zu ihm gibt.“ (Farau/Cohn 1984, 365) Bei dieser Schmackhaftmachung des Themas besteht allerdings die Gefahr der Manipulation; daher ist auch bei der Aufgabe der Themenfindung und -formulierung der Hinweis auf das Chairperson-Postulat von großer Wichtigkeit. Die Bedeutung dessen liegt darin, daß das Thema den Weg der Gruppe vorgibt und so auch einschränken oder aber einen großen Horizont aufspannen kann: „Das Thema hat die Aufgabe, Gruppenkohäsion als eine Voraussetzung für Lerneffizienz [...] herzustellen, so daß das ‘Wir’ der TZI über die gemeinsame Beziehung zum Thema definiert wird.“ (Mahr 1979, 68) Das Lernen am Thema wird in der TZI also als Mittel zum psychosozialen Lernen aufgefaßt.

Anforderungen an ein adäquat formuliertes Thema (vgl. Farau/Cohn 1984, 366 f.; Mahr 1979, 69 ff.; Olszowi 1976, 102):

- Kurze und klare Formulierung, auf daß es im Gedächtnis behalten werden kann;
- Verwendung von Verben statt Substantiva, da diese mehr zum Handeln auffordern;
- Positive Formulierung;
- Einbeziehen der TeilnehmerInnen durch Ich-Formulierungen;
- Einbezug aller TeilnehmerInnen, auch des/der LeiterIn;
- Nicht abgedroschen und langweilig;
- Zugeschnitten auf Sprache und Wissen der TeilnehmerInnen;
- Niemanden ausschließend und nicht verletzend;
- Nicht zu eng (konkret) und nicht zu weit (abstrakt);
- Besitzt gefühlsmäßigen Aufforderungscharakter;
- Eröffnet neue Wege und Horizonte;
- Nicht manipulativ;
- Stimulierend und dynamisch;
- Im Einklang mit Werten der Menschenrechte und der TZI-Axiome;
- Förderlich für Gruppenprozeß durch Passung zu diesem und durch Erleichterung der Dynamischen Balance. Passend zum Hier und Jetzt der Gruppensituation;
- Bietet Möglichkeiten non-verbaler Darstellung;
- Ermöglicht den TeilnehmerInnen eine kognitive, eine subjektiv-affektive und eine interpersonelle Beziehung zum Thema.

In der Regel ist ein klar formuliertes Thema ein wichtiges Mittel der Gruppenarbeit, solange es dem Anliegen der Gruppe entspricht und den Mitgliedern eine Einstiegsmöglichkeit bietet. In Ausnahmefällen kann es auch Gruppen geben, in denen die nicht möglich oder nicht sinnvoll ist (z.B. therapeutische Gruppen). Auch wenn der Prozeß der Themenfindung und -setzung lange dauern kann, so ist dieser Schritt doch eminent wichtig für einen gelungene Gruppenarbeit.

Methodisch schlägt Ruth Cohn einige Einführungstechniken vor (vgl. Farau/Cohn 1984, 368):

- Aufzeigen mehrerer das Thema betreffender Punkte ohne Wertung;
- Brain- und Heartstorming;
- Persönliche Phantasiereise;
- Dialog GruppenleiterIn - Mitglieder;
- Referat oder Text.

Bei der Vorbereitung des Themas ist es wichtig, die möglichen Einflußfaktoren (= den Globe) zu berücksichtigen. Nur wenn die Rahmenbedingungen klar sind, können die oben formulierten Anforderungen an das Thema auch wirklich eingehalten werden.

2.8 Leitung einer TZI-Gruppe

Wie schon in den vorigen Unterkapiteln klargeworden sein dürfte, ist die Aufgabe der Leitung einer TZI-Gruppe eine wichtige und sicher keine leichte Aufgabe; schon die Andeutungen zu den Themen „Postulate und Hilfsregeln“ sowie „Thema“ dürften das gezeigt haben. —

Die Notwendigkeit eines/r GruppenleiterIn ergibt sich im TZI-Konzept dar aus, daß es im Regelfall eine Überforderung ist, gleichzeitig den Prozeß zu „überwachen“ und aktiv an diesem teilzunehmen: Wenn alle nur mehr auf die Dynamische Balance u.ä. schauen, wird nichts mehr weitergehen; wenn jedoch niemand Leitungsfunktion übernimmt, besteht die Gefahr, daß die Gruppe ihre Ziele nicht erreicht, z.B. wenn die Balance des Dreiecks Ich-Wir-Es kippt. — Was sind jetzt GruppenleiterInnen?

„Gruppenleiter sind jedoch in erster Linie Teilnehmer, also Menschen mit eigenen Interessen, Vorlieben, Gedanken und Gefühlen, und erst in zweiter Linie Gruppenleiter mit

einer speziellen Funktion. Diese Funktion besteht primär darin, die dynamische Balance zwischen Ich-Wir-Es und deren Zusammenhang mit dem Globe zu beachten.“ (Farau/Cohn 1984, 368 f.)

Nach diesem Ansatz sollen GruppenleiterInnen nicht mehr und nicht weniger Unterstützung geben als nötig und sich ansonsten auf das Thema beziehen. Cohn lehnt dezidiert neutrale oder autoritäre GruppenleiterInnen ab¹⁰ und meint: „TIZ-Gruppenleitung dagegen ist Leitung in Partizipation.“ (Farau/Cohn 1984, 369)

Die Gruppenleitungsfunktion wird also in einer Gruppe aus nach dem Chairperson-Postulat handelnden Menschen an ein oder zwei aus ihrer Mitte delegiert, aber nicht als Folge einer Wahl, sondern im Konsens und unter Berücksichtigung der Interessen und Fähigkeiten der Beteiligten; Cohn gibt aber auch zu, daß es Situationen gibt, in denen diese Rolle vorgegeben ist (vgl. Matzdorf/Cohn 1992, 84).

Die Gruppenleitungsrolle ist keine hierarchische (Macht-)Position sondern eine Verwaltung dieser Funktion („Hüter der Spielregeln“; Olszowi 1976, 104) auf Zeit, im Einverständnis mit allen Mitgliedern. Nur wenn die Leitungskompetenz (grundsätzlich oder aufgrund der Situation, etwa der emotionalen Involviertheit der Beteiligten) innerhalb einer Gruppe nicht vorhanden ist, sollen Außenstehende eingebunden werden.

„Die TIZ-Gruppenleitung ist ein urdemokratisches Grundmodell [...]. Es wird nach echtem Konsens gesucht. Minoritätsansichten sind ebenso wichtig wie die der Majorität; oft stammen die besten Ideen aus Minoritätsaussagen. Es lohnt sich, ihnen Zeit zu widmen und keine Feindseligkeit durch Nichtbeachtung zu erzeugen. [...] Allen [Vorgangsweisen] gemeinsam ist jedoch die gesellschaftstherapeutische und -politische Potenz: a) die Aufhebung hierarchischer Leiterpositionen zugunsten funktioneller Gruppenleitung; b) der Abbau von autoritären und antiautoritären Rollen und Strukturen, die fremdbestimmten Zwecken und Machtpositionen dienen oder der Angst, daß jede funktio-

¹⁰ „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, wann immer seine Führung undurchsichtig ist, muß der Teilnehmer raten [...]. So fabriziert er Phantasien über den Therapeuten (sic!), die mit Fehlschlüssen und Übertragungswirkungen erfüllt sind. Darauf folgen Abhängigkeits- und dazugehörige Rebellions- und Rivalitätshaltungen ...“ (Cohn 1975, 189 f.)

nal bestimmte Hierarchie auch zugleich Statushierarchie sein müsse.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 84 f.)

Für diese Tätigkeit als „pädagogisch-therapeutischer Helfer und Katalysator“ (Cohn 1975, 188) bzw. „facilitator“ (Mahr 1979, 81) verlangt Cohn eine gehörige Portion aus Selbst- und Menschenkenntnis, gepaart mit fachspezifischem Wissen und methodischen Werkzeugen. Die grundlegenden Haltungen von TZI-LeiterInnen setzen daher Eingehen auf die eigenen Befindlichkeit, optimale Transparenz und echte und kongruente Partnerschaft voraus: „Echtheit bedeutet das Bewußtwerden seiner Empfindungen und Gefühle, seiner geistigen Bezogenheit, und es bedeutet Klarheit seines Intellektes; Kongruenz bezieht sich auf die Fähigkeit, innere Bewußtheit nach außen in Gesten und Worten klar auszusagen.“ (Cohn 1975, 189). Mahr (1979, 81) formuliert daher folgendes Postulat an TZI-Gruppen-LeiterInnen:

„Nur ein Leiter, der sich das Wertesystem der geschilderten holistischen Philosophie zu eigen gemacht hat und sein persönliches Verhalten sowie seine Funktion in er Gruppe mit allen technischen Hilfsmitteln in den Dienst dieses Wertesystems stellt, kann ‘lebendiges Lernen’ vermitteln.“

Ihren Anspruch der Gleichgestelltheit zwischen LeiterIn und TeilnehmerInnen stellt Cohn m.E. aber selbst wieder in Frage, wenn sie darüber schreibt, wie TrainerInnen mit ihrer Autorität umgehen sollen, und bemerkt: „Autorität¹¹ ist nicht Willkür oder Übermacht, sondern Wirklichkeitskenntnis.“ (Cohn 1975, 191)

Neben der bereits beschriebenen Echtheit (Authentizität) ist Vertrauen und Akzeptieren eine wichtige Verhaltensweise für TZI-LeiterInnen: Sie sollen jedes Mitglied akzeptieren, so wie es ist, und vor allem die positiven, Entwicklungsfähigen Seiten sehen und ihnen Interesse entgegenbringen. Grundlage dafür ist das Vertrauen in die Wachstumskräfte, die laut TZI-Axiomen in jedem Menschen angelegt sind. Das gleiche gilt für die Gruppe als ganze.

In Anlehnung an Rogers formuliert Mahr (1979, 84) auch das empathische Verstehen als geforderte Haltung von TZI-LeiterInnen. Empathie meint demnach „to understand the student’s reactions from the inside, [...] a

¹¹ Cohn (1975, 191) trennt hier zwischen Autorität und Autoritarismus, zwischen autoritativ (oder Autorität-)sein und autoritär sein.

sensitive awareness of the way the process of education and learning seems to the students.“ (Rogers 1969, 111) Es geht also darum, sich in die Haut des anderen hineinversetzen zu können, statt ihm wertend gegenüberzutreten.

Nach diesem Konzept ist nie der/die LeiterIn allein für den Erfolg oder Mißerfolg einer Gruppe verantwortlich; er/sie kann nur Hilfen anbieten, die die TeilnehmerInnen in ihrer Eigenverantwortung annehmen oder ablehnen können.

Ein letztes wichtiges Prinzip der TZI-Gruppenleitung ist das der „selektiven Authentizität“ (vgl. die Hilfsregel „Sei authentisch ...“ auf S.16): „Die Äußerungen des Gruppenleiters sind zwar frei und offen, jedoch nur insoweit, als sie für den Gruppenleiter selbst und für die Gruppe relevant sind [...] Die ‘selektive Authentizität’ des TZI-Leiters entspricht in etwa dem ‘Zeitpunkt einhalten’ oder der ‘Dosierung’ in der Psychoanalyse. Ruth Cohn versucht mit diesem Konzept[,] einen Mittelweg zwischen totaler Zurückhaltung (orthodoxe Psychoanalyse) und rückhaltloser Offenheit (Begrenzungsgruppen) zu finden.“ (Olszowi 1976, 105)

Gerade für den/die Gruppen-LeiterIn ist es von größter Wichtigkeit, in seinem/ihren Verhalten, nicht vor lauter Selbstverantwortung die Verantwortung für das Du zu übersehen. Daher ist es wichtig, daß der/die LeiterIn nicht mit seinen/ihren Äußerungen die Gruppen behindert, sondern „aus dem Strom inneren Bewußtseins diejenigen Ereignisse heraus [sucht], die nützen, die Gruppeninteraktion zu erleichtern oder das Thema zu stärken, und teilt diese mit. Er verzögert und unterläßt solche, die das nicht leisten.“ (Shaffer/Galinsky 1977, 301)

Am ungefährlichsten ist das Einbringen eigener Gedanken des/der GruppenleiterIn im Bereich des Es, wenn er/sie dort fachliche Kompetenz besitzt und diese von der Gruppe nachgefragt wird. Im Bereich des Wir und des Ich ist größere Sensibilität nötig, wann und wie er/sie seine/ihre Wahrnehmungen einbringt. Vor allem beim Einbringen negativer Empfindungen sind Dosierung und Timing sehr wichtig.

Wichtigster Punkt bei den Überlegungen zum Leiten von TZI-Gruppen ist, wie aus dem bisherigen hervorgehen dürfte, die Haltung des/der LeiterIn, der/die ja auch für das Klima in der Gruppe mitverantwortlich ist (Mahr

1979, 85). Darüber hinaus gibt es aber auch konkrete Aufgaben (vgl. Mahr 1979, 92 ff.; Heigl-Evers/Heigl 1973, 250 ff.):

Model participant

Der/die LeiterIn muß die Axiome, Postulate und Regeln von TZI für sich genauso als verbindlich ansehen und befolgen wie die TeilnehmerInnen. Durch diese Vorbildwirkung soll er/sie den Lernprozeß der Mitglieder der Gruppe fördern. Zur Chairpersonship des/der LeiterIn gehört es, sein/ihr fachspezifisches und (TZI-)methodisches Wissen den anderen gezielt zur Verfügung zu stellen. V.a. die Postulate und Regeln, die für TZI-Neulinge nicht leicht nachzuvollziehen sind, werden leichter verständlich, wenn der/die LeiterIn etwa eigene Störungen auch in die Gruppe einbringt. „Implizit verbunden mit der Leiterfunktion des model participant ist die Aufgabe, sich als Leiter tendenziell überflüssig zu machen, in dem Sinn, daß zunehmend jedes Gruppenmitglied fähig wird, alternierend mit den anderen, die Aufgabe des Gruppenleiters zu übernehmen.“ (Mahr 1979, 93) Wichtig dabei ist es für den/die LeiterIn, konstruktiv mit den auftretenden Übertragungsphänomenen umzugehen, d.h. sie mit der Realität zu konfrontieren.

Dynamische Balance Ich-Wir-Es

Wie schon angedeutet (vgl. 2.6 „Strukturmodell: Ich - Wir - Es - Globe“ auf S.20 ff.) ist es für den Prozeß einer TZI-Gruppe wichtig, daß die Dynamische Balance zwischen Ich, Wir und Es (im Rahmen des Globes) aufrechterhalten wird. Da dies für alle schwierig sein dürfte (vgl. S.24), fällt diese Aufgabe, zumindest solange das notwendig ist, dem/der LeiterIn zu. Konkret heißt dies für den/die LeiterIn, auftretende Ungleichgewichte durch Verlagerungen zu korrigieren bzw. „auf die Ebene zu steuern, wo die gegenwärtigen Hauptprobleme im Lernprozeß wirklich liegen.“ (Mahr 1979, 95)¹²

- Wenn die Gruppe zu sehr bei einem „Ich“ hängt, kann der/die LeiterIn versuchen, durch das Aussprechen einer eigenen Störung bzgl. der fehlenden Interaktionen wieder zum Wir zu gelangen oder durch einen themenbezogenen Einwurf das Es zu stärken;

¹² Das geht von der Annahme aus, daß die Überbetonung eines Faktors ein Zeichen dafür ist, daß Probleme auf eine andere Ebene verlagert werden.

- Wenn die Gruppe nur mit sich (= dem Wir) beschäftigt ist, kann der/die LeiterIn ebenfalls zum Es lenken oder konkret einzelne TeilnehmerInnen mit anderen Interessen ins Spiel bringen (Ich);
- „Die häufigste Form des Ungleichgewichts in Unterrichtssituationen besteht sicherlich in einer Überbetonung der sachlichen Arbeit [...]. Aufgabe eines Leiters ist es hier, die emotionale Beteiligung durch Äußerung eigener Gefühle zu fördern oder auch durch vorsichtiges Ansprechen von Gefühlen, die er bei einzelnen Gruppenmitgliedern vermutet.“ (Mahr 1979, 96)

Themenfindung und -setzung

Die Bedeutung des Themas habe ich bereits beschrieben (vgl. S.22); um diesen Prozeß erfolgreich zu meistern, ist die Förderung der Gruppe durch den/die LeiterIn eine wichtige Aufgabe. Er/sie ist v.a. bei der Vorbereitung und der Einführung gefordert.

In dieser Phase geht es darum, „vorhandenes Wissen und vorliegende Erfahrungen zu mobilisieren, den zu vermittelnden Stoff darauf abzustimmen und die Interaktionen zwischen beiden zu fördern.“ (Heigl-Evers/Heigl 1973, 252)

Chairperson der Gruppe

Wenn die Gruppe nicht der Selbsterfahrung oder dem Vermitteln von TZI an sich dient, hat der/die LeiterIn auch die ‘banale’ Aufgabe, den inhaltlichen Auftrag zu erfüllen; das betrifft v.a. Lern- und Beratungssituationen, die ein äußeres Ziel haben.

Organisatorische und didaktische Vorarbeit

Bevor ein/e potentielle LeiterIn an die konkrete Arbeit herangeht, muß er/sie sich mit dem Globe der Gruppe auseinandersetzen. Dazu gehören so pragmatische Fragen wie die Beschaffung von Räumen und Sitzgelegenheiten ebenso wie die Einholung von Informationen über die Organisation bzw. den Auftrag, so ein solcher existiert. Zum Globe gehören auch Informationen über die TeilnehmerInnen, über ihre berufliche und soziale Situation und ihre Erwartungen an die Gruppenarbeit. Je nach dem The-

ma kann auch eine inhaltliche Vorbereitung bzw. die Bereitstellung von Unterlagen und Lernmitteln zu den Aufgaben des/der LeiterIn gehören.

Einhaltung der Postulate und Regeln

Neben seiner/ihrer Aufgabe als model participant muß der/die LeiterIn auch bei den anderen darauf schauen, die Postulate und Regeln einzuführen und auf ihre Einhaltung zu achten. Dabei gilt, was ich bereits auf S.19 geschrieben habe: Die Regeln dürfen nicht mechanisch eingesetzt werden, sondern es geht darum, nach ihrem Geist zu handeln. In der Leitung einer Gruppe ist daher einige Sensibilität nötig, wenn es darum geht zu entscheiden, wann und wie auf „Regelverstöße“ hingewiesen wird. Im Hinblick auf das Chairperson-Postulat gilt natürlich, daß jede/r für sich und seinen/ihren Lernerfolg selbst verantwortlich ist. Dennoch ist es eine wichtige Aufgabe des/der LeiterIn, auf diese Autonomie hinzuweisen, um größere Unzufriedenheit unter den TeilnehmerInnen zu vermeiden. Lebt wirklich alle nach den Postulaten und Regeln des TZI-Systems, wäre der/die LeiterIn überflüssig; das dürfte in der Realität aber kaum vorkommen ...

Olszowi (1976, 95 f.) zeigt auch einige Verhaltensweisen auf, die der/die LeiterIn vermeiden sollte:

- Interpretationen, etwa „Sie sind gehemmt, weil ...“;
- Diagnosen, etwa „Ihr eigentliches Problem ist, daß ...“;
- Moralisierungen, etwa „Ein xy sollte (nicht) ...“;
- Verallgemeinerungen, etwa „Das geht vielen/auch anderen/... so“;
- Vorzeitiges Aufdecken eigener Probleme, etwa „Mir ging es damals auch so. Als ich ...“;
- Argumentierende Debatten auf rein intellektueller Ebene.

Abschließend zum Thema Leitung einer TZI-Gruppe möchte ich noch kurz auf den Zusammenhang zwischen den Entwicklungsphasen einer Gruppe und dem jeweils adäquaten Verhalten des/der LeiterIn eingehen, wie es von Rubner/Rubner (1992) sehr anschaulich dargestellt wird.

Wie aus der Sozialpsychologie seit längerem bekannt ist, durchlaufen Gruppen bestimmte Entwicklungsphasen; auch wenn das Wissen um diese die Gefahr einer self-fulfilling prophecy für den/die LeiterIn enthält und wenn die Phasen natürlich nicht bei allen Gruppen gleich ausgeprägt sind,

so ist ihre Kenntnis dennoch notwendig, um den Gruppenprozeß, das Verhalten einzelner TeilnehmerInnen und auch die Interventionen des/der LeiterIn besser verstehen zu können.

Zum Zwecke der Übersichtlichkeit fasse ich einige wichtige Punkte in folgender Tabelle zusammen:

Tabelle 1: Entwicklung einer Gruppe und LeiterInnenverhalten

Phase	Merkmale und Verhaltensweisen	Einstellungen d. LeiterIn gegenüber	Intervention d. LeiterIn
Orientierung und Abhängigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Sich-Bekanntmachen durch Fakten – Informationen geben und nehmen – starkes Bezogensein auf LeiterIn – sachlicher Bezug zum Thema – Schwanken zwischen Annäherung und Zurückhaltung 	<ul style="list-style-type: none"> – Verleugnung des „Bösen“ und „Gefährlichen“ am/an der LeiterIn und Verkehrung ins Gegenteil (Idealisierung) – LeiterIn als omnipotente Mutter erlebt 	<ul style="list-style-type: none"> – Themen setzen, die Informationsaustausch ermöglichen – Freiraum geben für Annäherung und Distanzierung, für Sich-Öffnen und Sich-Verschließen – Überschaubare und angstreduzierende Strukturen setzen, die persönliche Begegnung ermöglichen – Möglichkeiten einräumen, den persönlichen Bezug zum Oberthema herzustellen
Kampf und Flucht	<ul style="list-style-type: none"> – Aufkommen von Kritik, Ärger und Angriffen – Konkurrenz- und Rivalitätskämpfe zwischen den Mitgliedern – Machtkämpfe zwischen Mitgliedern und LeiterIn – Tendenz zur Abwertung des Themas – Autonomiebestrebungen – Entstehung von Gruppennormen – Absprunggefahr 	<ul style="list-style-type: none"> – Enttäuschung und Ärger über doch nicht omnipotente/n LeiterIn – Angriffe auf LeiterIn – Widerstreit zwischen Wegstoßen und Anklammern – Gefahr, daß LeiterIn zum Außenfeind der Gruppe wird 	<ul style="list-style-type: none"> – Themen und Strukturen setzen, die Auseinandersetzungen ermöglichen – Feedback-Übungen einbauen – Sich-Auseinandersetzen mit Projektionen – negative Übertragungen ansprechen

Autonomie und Interdependenz	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhalt - klare Normen innerhalb der Gruppe - gegenseitige Unterstützung - offene und fruchtbare Kommunikation und Kooperation - Kreativität und Produktivität - hohe Aufnahme- und Lernbereitschaft - gemeinsame Planungen und Tätigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Anerkennung d. LeiterIn in fachlicher und persönlicher Kompetenz - LeiterIn ist „primus/a inter pares“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Gelegenheiten geben, daß die Gruppe und die Mitglieder entsprechend ihrer Fähigkeiten agieren können - gemeinsames Gruppenwerk ermöglichen - Integration von bisher abgespaltenen Persönlichkeitsanteilen
Vertrauen und Intimität	<ul style="list-style-type: none"> - verstärkte zwischenmenschliche Kommunikation - Offenheit - Gegenseitiges Sich-Offenbaren und Sich-Aufeinanderbeziehen - Emotionale und persönliche Behandlung des Themas - Rivalität und Solidarität zwischen Gleichgeschlechtlichen und Werben um das andere Geschlecht - Paarbildungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Realistische Sicht d. LeiterIn mit Stärken und Schwächen - Geschlecht d. LeiterIn spielt eine Rolle (ödipal) 	<ul style="list-style-type: none"> - Zunehmendes Sich-Zurücknehmen und Übertragen von Verantwortung auf einzelne und auf die Gruppe - Thesen und Strukturen setzen, die persönlichen und emotionalen Austausch ermöglichen
Ablösung und Trennung	<ul style="list-style-type: none"> - Auftauchen von Außenbeziehungen - Orientierung nach draußen - Transfer - Rückschau und Auswertung - Trauer - Flucht - Abschied 	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit dem, was man glaubt, was d. LeiterIn einem gegeben bzw. vorenthalten hat - Kritisches Distanzieren - Dankbarkeit - Trotz, Wut 	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten zur Rückschau, Auswertung, zum Transfer geben - Abschied und Trauer ermöglichen - jede/n den eigenen Weg gehen lassen

(aus: Rubner/Rubner 1992, 250 f.)

2.9 Anwendungsmöglichkeiten

Aus dem bisherigen sollte sich schon gezeigt haben, daß TZI sehr vielseitig eingesetzt wird; dies geht schon aus der Vielzahl der Begriffe etwa für den/die LeiterIn hervor (TherapeutIn, LehrerIn, TrainerIn, ...). Auch das Zitat von Ruth Cohn auf S.5 hat bereits gezeigt, daß TZI schon damals in den verschiedensten Bereichen eingesetzt wurde.

Die Vielfalt der Anwendungsbereiche zeigt auch ein kurzer Blick auf das Inhaltsverzeichnis von Löhmer/Standhardt 1992; darin werden Schule, Kirche, Wirtschaft, politische Arbeit und Supervision erwähnt. Ein weiterer wichtiger Bereich ist selbstverständlich die Psychotherapie (vgl. Mahr 1979 und 1983; Heigl-Evers/Heigl 1973a bzw. Heigl-Evers 1974; Cohn 1974a). Ich möchte kurz auf die Bereiche Wirtschaft und Schule eingehen, da sie mir im Zusammenhang dieser Arbeit interessant erscheinen.

2.9.1 Wirtschaft

Wie weit Wirtschaft und TZI zusammenpassen, ist eine heikle Frage, wenn man die Axiome der TZI mit den Grundannahmen der kapitalistischen Weltwirtschaft vergleicht; Greimel (1992, 343) versucht in seinem Artikel dennoch den Nachweis der Nicht-Unvereinbarkeit, denn auch im Bereich der Wirtschaft ist nicht alles so eindeutig, wie es scheinen mag, der klassische Manchester-Liberalismus ist nicht mehr das einzige Dogma, etc. Er fordert dennoch eine kritische Betrachtung des Globes.

Was kann TZI in der Wirtschaft bewirken? „TZI in der Wirtschaft kann uns dahin führen, unsere Aufgabe als Führungskraft, als ErwachsenenbildnerIn, BeraterIn, Personal- oder OrganisationsentwicklerIn, als MitarbeiterIn oder Externe(r) besser, verantwortlicher und menschlicher zu tun.“ (Greimel 1992, 344) Darüber berichtet Greimel aus seiner Erfahrung in der betrieblichen Bildung:

Ausgehend von der Annahme, daß „der einzelne Mensch auf seinem Weg zur Führungskraft als eigenverantwortliches und eigenständig handelndes Subjekt“ (Greimel 1992, 346) gesehen wird, geht es in der betrieblichen Bildung um die Förderung vierer Kompetenzbereiche: Führungsfach-, methodische, soziale und persönliche Kompetenz. Greimels Versuch ist nun der, diese Kompetenzen in nach dem TZI-System gestalteten Führungsseminaren zu fördern:

„Wie in anderen TZI-Kursen auch ist das Seminar selbst sozialer Erfahrungs- und Entwicklungsraum, und wir gestalten es entsprechend aus. Dazu gehört, daß wir wichtige Erfahrungssituationen in der Gruppe nicht abwarten, sondern gezielt herbeiführen, z.B. Führungssituationen im Seminar selbst. Dazu gehört auch, daß wir uns Zeit nehmen, Prozesse bei einzelnen und in der Gruppe genau anzusehen -z.B. bei der Bearbeitung von Störungen-, um daraus zu lernen, und daß Feedback im Seminar eine wichtige, selbstverständliche Rolle spielt. Lernen in der dynamischen Balance des TZI-Dreiecks ist auch und gerade in Führungsseminaren ein gute und bewährter Weg zur Weiterentwicklung sozialer Fähigkeiten.“ (Greimel 1992, 348)

Greimels Erfahrung dabei ist, daß viele Führungskräfte, sobald sie die Grundlagen von TZI durchschaut haben, diese Seminare als befreiend erleben und das Gelernte bereitwillig in ihrer Arbeitsumgebung einsetzen.¹³

Voraussetzungen für einen Erfolg dieses Ansatzes sind folgende Rahmenbedingungen (vgl. Greimel 1992, 349 f.):

- Kontinuität der Gruppe (über bis zu 2 Jahren);
- gemeinsame Ziele und Orientierungen;
- gleichbleibende Leitung;
- gemeinsame Vereinbarungen und Regeln und vor allem Verlässlichkeit;
- ein enger und konkreter Bezug der Themen zur Arbeits- und Lebenspraxis der Beteiligten;
- das Ermöglichen neuer, unerwarteter Erfahrungen.

2.9.2 Schule

Zum Bereich Schule gibt es mehr Literatur; interessant finde ich dabei etwa Cohn 1975, 152 ff.; Rückert 1974; Lüthi et al. 1992. Die Grundhaltung von TZI zum Thema Schule zeigt am besten Ruth Cohn selbst auf:

„Erziehungsziele und -methoden gehören zusammen. Wenn sie nicht im Einklang stehen, wird das Ziel verfehlt. Ich habe mich überzeugt, daß die Schulsysteme in Amerika und in Deutschland die fast universelle Sehnsucht

¹³ Über die Widerstände, die es dort geben muß, schreibt Greimel jedoch nichts.

nach Erziehung zur Demokratie und sozialen Gerechtigkeit nicht fördern. Beide arbeiten nach dem Rivalitätsprinzip, das ich für eine destruktive Grundlage halte.“ (Cohn 1975, 152)

Das die Schulerziehung prägende Rivalitätsprinzip fördert den reinen Egoismus, der im Widerspruch zu den TZI-Axiomen und zur humanistischen Psychologie steht: „Die Balance zwischen Ich-Gerichtetheit und Wir-Antrieb ist permanent gestört.“ (Cohn 1975, 154) Weiters kritisiert Cohn noch das Übergewicht an Stofflernen, die LehrerInnenausbildung, die nur auf dieses ausgerichtet ist, die Abspaltung von Geist und Körper und den Leistungsdruck (i.S. von fremd-bestimmter Leistung).

Cohn stellt dem Kritisierten TZI als Unterrichtsmethode gegenüber: „Die ‘Gleich-wichtig-Hypothese’ der TZI (bezogen auf Ich-Wir-Es und Globus) stellt meiner Ansicht nach implizit das Fundament jeder humanistischen Theorie und Praxis dar“ (Cohn 1975, 160), das gilt auch für die Schule. Konkret heißt das, daß LehrerInnen gleichzeitig als „Hüter der Organisation der Arbeitsstrukturen und des interaktionellen Prozesses, als Fachmann und Didaktiker und als menschliches Wesen, das gleiche Grundbedürfnisse hat wie seine Schüler [agiert].“ (Cohn 1975, 161) D.h. der/die LehrerIn soll die einzelnen, die Klasse als Gruppe fördern und das Thema (= den Stoff) weiterbringen, ohne dabei auf seine/ihre eigenen Bedürfnisse zu verzichten. Die Aufgaben eines/r TZI-GruppenleiterIn (vgl. S.24 ff.) gelten also auch für LehrerInnen;¹⁴ nur daß diese noch dazu in eine rigide Institution eingebunden sind. — Interessant in diesem Zusammenhang ist noch, daß Ruth Cohn selbst ab 1974 an der Schweizer Ecole d’Humanité tätig war und dort ihre Vorstellungen umzusetzen versuchte; spannende Berichte darüber s. Lüthi et al. 1992.

Wenn sich an der Schule etwas ändern soll, muß diese Änderung wohl bei der LehrerInnen-Aus- und Fortbildung beginnen. Einen Erfahrungsbericht zu diesem Thema liefert Gerhard Rückert (1974). Ihm erschien die TZI als besonders geeignete Variante der Neuerungen auf dem Gebiet der Gruppendynamik i.w.S. für didaktische und pädagogische Zwecke, da sie vom Ziel des ‘Living-Learning’ ausgeht - wenn auch die Doppelrolle zwischen StoffvermittlerIn und TZI-LeiterIn keineswegs leicht ist.

¹⁴ ausführliche Beispiele zum Dynamischen Balancieren vgl. Cohn 1975, 162 ff.

In seinen Schlußbemerkungen des Berichts über ein Seminar an der Pädagogischen Hochschule zum Thema „Fabeln und Parabeln im Unterricht“, das nach dem TZI-Konzept gestaltet wurde, stellt Rückert fest, daß sowohl die themenbezogenen Erwartungen erreicht als auch Lerneffekte im psychosozialen Bereich erzielt werden konnten (Rückert 1974, 181 f.)

3 KRITIK AN TZI

3.1 Kritik an TZI in der Literatur

Einen Überblick über kritische Stimmen zur TZI, kombiniert mit eigenen kritischen Anmerkungen, bringt Raguse (1992). Aus seiner persönlichen Erfahrung berichtet er über die Skepsis, die er bei TZI-Kursen erlebt hatte:

„Es waren vor allem drei Punkte, die mich ärgerten: Erstens das verbreitete Vorurteil gegenüber der ‘verkopften’ Psychoanalyse [...]. Zweitens der Unwille, den ich und andere hervorriefen, wenn wir auf einer abstrakten Ebene verstehen wollten, was in der Gruppe geschah [...]. Und schließlich hatte ich Mühe mit der Weise, wie die TZI-Weltanschauung die Themen infizierte. Alles mußte anschaulich und erlebbar sein ...“ (Raguse 1992, 265)

Als älteste kritische Arbeit zu TZI erwähnt Raguse Schmid (1973). Seine These ist, daß in der Realität das Gleichgewicht Ich-Wir-Es nicht funktioniert, sondern das Es unterliegt, was in solchen Gruppen, die einen dezierten Auftrag haben, natürlich unerfreulich ist. - Problematisch an seiner Kritik ist jedoch, daß sie einerseits nur von seinen persönlichen Erfahrungen ausgeht, andererseits zu emotional ist, als daß aus diesen Erfahrungen konstruktive Begründungen abgeleitet werden. So schreibt er z.B. über eine konkrete Gruppensituation: „Die Autoritätsproblematik gehört zum Standardprogramm und wird thematisiert, auch wenn sie für die Schwierigkeiten bei der sachthematischen Arbeit weder verantwortlich noch ihre Bearbeitung zu deren Lösung vordringlich ist.“ (Schmid 1973, 262) Wenn er die Störungsprioritätsregel oder die Bedeutung von Ich und Wir in Frage stellt (Schmid 1973, 264), zeigt er damit zumindest, daß er TZI als Konzept ablehnt, aber es gelingt ihm nicht, auf innere Widersprüche aufmerksam zu machen.

Interessant (und ebenfalls bei Raguse 1992 erwähnt) die Kontroverse zwischen Michael Ermann (1977) und Helga Belz (1979). Ermann schreibt bzgl. des Gruppenklimas: „Doch ich wurde in meiner eigenen Arbeit mit der themenzentrierten Technik auf die Gefahr aufmerksam, daß versucht werden könnte, ein akzeptierendes Gruppenklima durch eine allzu gütige Haltung des Gruppenleiters herzustellen, die von den Teilnehmern als Aufforderung zur Konfliktvermeidung und Tabuisierung destruktiver Emp-

findungen mißverstanden werden kann. [...] Sie kann dazu führen, daß destruktive Elemente dauerhaft als unerwünscht ausgeklammert und von Rivalität oder Aggression dominierte Ich-Du-Beziehungen dauerhaft belastet werden.“ (Ermann 1977, 272 f.) Belz wehrt sich dann gegen die Ermannsche Formulierung, er teile seine Beobachtungen destruktive Gefühle betreffend, den TeilnehmerInnen mit (Ermann 1977, 273). Belz (1979, 365) hält ihm entgegen, daß es dabei wohl nur um ein Teilen der Gefühle des Leiters gehen könne; sie wirft ihm also vor, gegen das Gebot des Nicht-Interpretierens verstößen zu wollen und schlägt dagegen das Aufgreifen von Äußerungen als Anknüpfung für Interventionen des/der LeiterIn vor. Auch Ermanns Kritik an der Cohn'schen Aussage, ein positiver Gruppengeist erleichtere die Akzeptanz von Feindseligkeiten, weist Belz zurück (Belz 1979, 368).

Eine andere Auseinandersetzung zwischen Günther Bittner und Ruth Cohn möchte ich hier auch noch kurz wiedergeben (Bittner 1976, Cohn 1976): Bittner bezichtigt in diesem Diskussionsbeitrag Ruth Cohn der Selbsttäuschung und Nasführung der PatientInnen. Er wirft ihr vor, die partizipative Haltung der TherapeutInnen fälschlicherweise als Neugigkeit auszugeben und stellt dann die Frage nach dem „Selbst“, das erfahren werden soll. Er wirft Ruth Cohn vor, durch die Hingabe an das Erlebnis im Hier-und-jetzt das wirkliche Selbst zu verfehlten, das einen Schritt der Distanzierung erfordern würde. — In ihrer Replik betont Cohn, daß sie die von Bittner gezeichnete Konfrontation Psychoanalyse vs. Erlebnistherapien so nicht sehe; sie beruft sich sogar auf Freud als „eigentlichen Wegbahner des modernen Experientialismus“ (Cohn 1976, 240).

Ein weiterer interessanter Punkt ist die Frage, ob und wieweit TZI in der Lage ist, emanzipatorisches Lernen zu fördern. Vogt stellt dies in Frage, mit der Begründung: „Eben diese Chance der Selbstbestimmung von Zielen ihres Lernens und Normen ihres Handelns haben die Teilnehmer einer TZI-Gruppe nicht: Sowohl das Ziel ('lebendiges Lernen') als auch die handlungsrelevanten Gruppennormen (die Postulate und die abgeleiteten Regeln) stehen vorab fest.“ (Vogt 1975, 382)

Auch das auf den ersten Blick doch nach Selbstbestimmung riechende Chairperson-Postulat kommt bei Vogt nicht gut weg: Mit Watzlawick und dessen fünftem Axiom von der Komplementarität und Symmetrie von Kommunikation (vgl. Watzlawick et al. 1969) versucht er nachzuweisen,

daß die Aufforderung „Sei deine eigenen chairperson!“ nur auf den ersten Blick eine Aufhebung der ursprünglichen Komplementarität LeiterIn-TeilnehmerIn darstellt, in Wirklichkeit aber in eine Metakomplementarität, d.h. eine Komplementarität auf einer Metaebene mündet. Der emanzipatorische Effekt von TZI sei daher „zumindest zweifelhaft“. (Vogt 1975, 382) — Cohn entgegnet, daß diese Aufforderung notwendig sei, um gegen andere introjizierte Stimmen anzukämpfen; die Hilfe beim Weg aus diesem Labyrinth ist für sie kein Anzeichen von Unfreiheit, schließlich ist der Mensch grundsätzlich nicht nur autonom, sondern eben auch interdependent: „Es ist unmöglich, nicht zu beeinflussen. Existenz ist gegenseitiger Einfluß. Es fragt sich nur, wie wir es tun. Ich bin überzeugt, daß Offenheit und Realismus gute Wege bahnen.“ (Cohn 1975a, 383) Damit versucht Cohn Vogts Vorwurf zurückzuweisen.

Raguse bringt auch die Kritik von Bosse und Bopp, die der TZI die Ausklammerung der Psychodynamik vorwerfen (Raguse 1992, 267). Offenheit für Gefühle allein genüge nicht, auch die emotionale Besetzung sei wichtig. Raguse hängt sich an diese Kritik an und meint, daß die Strenge, mit der Ich-Aussagen eingefordert werden, zu einem oberflächlichen Lernen in der Gruppe führe. (Raguse 1992, 268)

Raguse (1992, 269 ff.) bringt aber auch seine eigenen Kritikpunkte, die ich kurz zusammenfassen möchte:

- **Ächtung der Rivalität:** Nach Raguse ist nicht Rivalität als solche destruktiv, „sondern die Phantasie, sich in Konkurrenzsituationen nie durchsetzen zu können und deshalb den Gegner vernichten zu müssen.“ (Raguse 1992, 269 f.) Die Verteuflung der Rivalität würde zu einem Abschieben des „Bösen“ nach außen führen und so der Realität nicht gerecht werden.
- **Ich-Aussagen:** Raguse kritisiert, daß die Hilfsregel „Ich statt man“ (vgl. S.17) statt zu einer Erlaubnis zu einer Vorschrift geworden sein, die Anpassung oder Trotz verursachen. Er gibt aber selbst zu, daß das nicht die Intention von Ruth Cohn ist.
- **Balance:** Raguse wirft Cohn vor, durch ihre Balance ('auch das Schöne sehen') ein harmonistisches Weltbild zu vertreten, daß nach Auschwitz nicht mehr möglich sei. „Mir scheint es nötig zu sein, dem Bösen nüchtern ins Auge zu blicken, ob es nun daneben etwas Gutes gibt oder nicht. [...] Das Balance-Prinzip ist eine Illusion. Das gilt für mich auch

für die Balance zwischen Ich, Wir und Thema.“ (Raguse 1992, 271) Raguse fordert auch den Umgang mit Frustration zu lernen und dadurch ein inneres Gleichgewicht aufzubauen.

- **Distanznahme und Verstehen:** Raguse lehnt sich gegen die Regel des Nicht-Interpretierens auf und meint, daß viele Prozesse durch eine Reflexion erst verständlich würden und so zum Lernerfolg beitragen könnten: „Ich vertrete nicht eine Interpretation, welche die Form eines destruktiven analytischen Gesellschaftsspiels annimmt, sondern glaube, daß die deutende Reflexion von Prozessen, die zwischen den einzelnen, den Themen und der Gruppe ablaufen, eine der wichtigsten Lernmöglichkeiten in der Gruppenarbeit ist.“ (Raguse 1992, 272)
- **Tote Metaphern:** Laut Raguse sind die Begriffe „Störung“, „Globe“ und „Balance“ durch inflationäre Verwendung zu toten Metaphern verkommen, die der „Reflexion, der Dekonstruktion und der Erneuerung“ bedürfen (Raguse 1992, 273)
- **Kopf und Bauch:** Raguse wehrt sich gegen die Gleichstellung des „Bauches“, da dessen Empfindungen doch erst wieder gedeutet werden müßten. Außerdem stünde die Aufspaltung in Geist und Körper im Widerspruch zur Holistischen Philosophie.
- **Weltanschauliche Überlastung von TZI:** „Während sich das Grundkonzept der TZI seit seiner Entstehung kaum verändert hat, besteht immer mehr die Tendenz, es mit allem zu befrachten, was gegenwärtig als neu und bedeutsam gilt: Friedenspolitik, Ökologie, Feminismus, Religion, Esoterik.“ (Raguse 1992, 274) Raguse befürchtet dadurch ein Zu-kurz-Kommen des eigentlichen TZI-Systems und einen Mißbrauch für andere Zwecke.
- **Mystifizierung von TZI:** Raguse beschwert sich darüber, daß TZI von sich behauptet, nicht durch Lesen alleine verständlich zu sein, da dies ja für alle möglichen Bereiche gelte; er wirft der TZI weiters noch vor, nicht so genau, differenziert und informativ wie möglich über sich zu schreiben.

Die in der Literatur vorfindliche Kritik an TZI kann mich nicht sehr überzeugen; sie stammt zumeist zu einem guten Teil von persönlich Frustrierten (vgl. Schmid 1973), polemischen Gegner (vgl. Bittner 1976) oder von eingefleischten Psychoanalytikern¹⁵ (Raguse 1992).

¹⁵ Wobei ich nicht die grundsätzliche Legitimation psychoanalytischer Kritik an TZI bestreiten möchte; mir scheint sie jedoch häufig dann wenig zielführend, wenn

Ein durchaus interessanter Punkt scheint mir die Frage nach der Interpretation zu sein (Ermann 1977 - Belz 1979; Raguse 1992), doch denke ich mir auch hier, daß dieser Punkt kein wirklich kontroversieller ist, da eine abstrakte Deutung wohl in niemandes wirklichem Interesse liegt und auf persönlichen Eindrücken basierende Deutungen ohnehin ihren Platz haben.

Bei der Frage nach der emanzipatorischen Funktion denke ich mir, daß Vogts Kommentar hinsichtlich der Metakomplementarität des Chairperson-Postulats dann zutrifft, wenn dies ein Befehl ist, aber nicht, solange es ein Angebot bleibt. Ich glaube, Cohns verwunderte Reaktion auf Vogts Vorwurf zeigt, daß er wohl etwas anderes getroffen hat, als sie eigentlich meint. — Vogt bezieht seine Kritik aber nicht nur auf das eine Postulat, sondern richtet sie allgemein gegen die Vorgabe von Ziel und Gruppennormen in TZI-Gruppen; in dieser generellen Betrachtung sehe ich seinen Kritikpunkt durchaus.

Bei Raguse bleibt von der Kritik nicht viel übrig, wenn mensch zuerst die falschen Kritikpunkte (etwa den Einsatz der Regeln betreffend) und dann die typisch-psychoanalytischen Punkte (Angst vor dem Erleben, Drang nach Deutung, Suche nach Besetzung und tieferer Psychodynamik, etc.)¹⁶ abzieht; wo ich zustimmen kann, ist die Kritik mit der weltanschaulichen Überladung.

3.2 Persönliche Kritikpunkte

Wenn ich auch mit der in der Literatur geäußerten Kritik nicht viel anfangen weiß, so finde ich dennoch einige Punkte, die im TZI-System als problematisch und widersprüchlich gesehen werden können. Ich möchte diese in etwa der Reihenfolge der Darstellung in Kapitel 2 behandeln.

3.2.1 Das Ziel von TZI

Gleich zu Beginn habe ich mich schwergetan, ein klar definiertes Ziel von TZI zu finden (vgl. die Zitate auf S. 3). Geht es jetzt um die „Selbstverwirk-

sie ihre eigenen Prämissen nicht von denen der TZI unterscheidet und die Kritik darauf aufbaut. Ich denke dabie etwa an Raguse (1992) und seine Aussagen über die Bedeutung der Reflexion und den Vorrang derselben vor dem Erleben.

¹⁶ Womit ich nicht sage, daß Raguse mit seiner psychoanalytischen Kritik unrecht hat; ich glaube nur nicht, daß eine Kontroverse zwischen den Schulen sehr zielführend ist, da einfach die Axiome andere sind.

lichung des Menschen“ (Ermann 1977, 266), um „schöpferisches Lernen und Denken“ (Olszowi 1976, 96), um beides oder um eine Mischung daraus (bezeichnend auch, daß es von Ruth Cohn selbst keine wirkliche Zielformulierung gibt)?

Problematisch an dieser Unklarheit ist, daß sie einen weiten Interpretations- und Argumentationsspielraum für KritikerInnen und VerteidigerInnen des Systems zuläßt. Darauf werde ich noch einmal zurückkommen.

3.2.2 Philosophie - Humanismus

Der philosophische Hintergrund als solcher ist durch einen auffallenden Eklektizismus gekennzeichnet: Humanismus, Existenzialismus, Holismus und noch ein bißchen Rest von Psychoanalyse. Daß dabei weder den einzelnen Richtungen genüge getan noch eine konsistente Basis für das System als solches entstehen kann liegt auf der Hand; so fällt mir etwa beim Verweis auf den Existenzialismus auf, daß Cohn zwar Sartres Überlegungen zu Freiheit und Verantwortung übernimmt, nicht aber seine (zumindest in der früheren Phase) doch recht pessimistische Sozialontologie („L'enfer, c'est les Autres“ - „die Hölle, das sind die anderen“; Sartre 1973, 53 bzw. 1981, 42).

Prägend bei Cohns philosophischen Überlegungen ist aber der Humanismus, der stark vom guten Menschen und dessen Wachstumsmöglichkeiten ausgeht. — Ein derartiges Weltbild kann natürlich als naive Schwafelei abgelehnt werden; da es aber genauso wie andere auf angenommenen Prämissen beruht (und diese wenigstens explizit benennt), ist für mich dieser Ansatz an sich ein durchaus legitimer; und eine Kritik kann wohl die Auswirkungen der Grundannahmen betrachten, diese selbst entziehen sich jedoch einer rationalen Diskussion.

3.2.3 Axiome, Postulate und Hilfsregeln

Die drei Axiome sind die Hauptpfeiler des TZI-Systems. Wenn auch nicht grundlegend zu kritisieren ist, daß Ruth Cohn von Axiomen ausgeht - ich finde es im Gegenteil positiv, daß sie diese benennt- so erscheint es mir doch etwas weit hergeholt, diese als selbst-erklärend und/oder empirisch belegbar zu bezeichnen; dafür gibt es dann auch keine Belege in der Lite-

ratur. Insofern fände ich es ehrlicher, die Axiome als das zu bezeichnen, was sie m.E. sind: Wertentscheidungen am Anfang des Systems.¹⁷

Die Ebenenvermischung zeigt sich etwa beim ersten Axiom, wenn Ruth Cohn von „universellen Gesetzen“ schreibt (vgl. S.9), als ob sie diese bereits nachgewiesen hätte. Daß es ihrer Meinung nach gesetzähnliche Zusammenhänge gibt, sei ihr hingegen weiterhin unbenommen.

Eine inhaltliche Bewertung der Axiome hängt natürlich wiederum vom eigenen Standpunkt ab: Für AnhängerInnen der Humanistischen Psychologie werden die drei Axiome wohl selbstverständlich klingen, während sie für andere nach naivem Geschwafel, schwülstigen Schlagworten und unbewiesenen Behauptungen klingen. — Zu entscheiden ist dies nur auf der Werte-Ebene selbst.

Der Mensch ist laut TZI-Menschenbild also autonom und interdependent (1. Axiom), liebes-, werte- und wachstumsfähig (2. Axiom) und bedingt frei (3. Axiom). Dazu einige Anmerkungen:

- Diese Charakteristik läßt sich genauso wenig beweisen wie ihr Gegen teil;
- Der optimistische Blickwinkel kann dazu führen, daß negative Seiten des Menschen (und v.a. des konkreten menschlichen Handelns und Zusammenlebens) übersehen werden;
- KritikerInnen des Humanistischen Ansatzes wenden auch noch ein, daß ein derartig harmonisches Menschen- und Weltbild nichts mehr mit Leben zu tun hat.

Aus den Axiomen abgeleitet sind die Postulate und Hilfsregeln, wobei sich hier gleich die Frage nach der Ableitung stellt: M.E. ist das Chairperson-Postulat nur eine Umformulierung von Axiom 1 und 3, während das Störungsprioritätspostulat für mich in keinem direkten Zusammenhang mit den Axiomen steht.

Das Chairperson-Postulat zeigt m.E. eine Hauptunklarheit des TZI-Systems auf: Die Ambivalenz von Autonomie und Interdependenz, die für

¹⁷ An dieser Stelle möchte ich gleich noch anmerken, daß es bei Ruth Cohn und ihren SchülerInnen des öfteren Probleme mit dem Unterschied zwischen deskriptiv und normativ gibt; nicht nur bei den Axiomen, auch bei den Postulaten und Hilfsregeln zieht sich diese Problematik durch. — Dazu aber später.

mich nirgends wirklich gelöst ist. Soweit es um die Verantwortung für mich geht und um meine Freiheit in Bedingtheit, ist alles einfach; die Rolle des Anderen jedoch und meine Beziehung zu diesem bleibt widersprüchlich: Einerseits ist der Mensch mit allen und allem in Beziehung und kann nur unter anderen ein 'Ich selbst' entwickeln (vgl. Matzdorf/Cohn 1992, 56), andererseits ist jede/r nur für seine/ihre und nicht für die Handlungen der anderen verantwortlich (vgl. Farau/Cohn 1984, 360). Vor allem auf diese Frage nach der Verantwortung finde ich keine eindeutige Antwort.

Allgemein zeigt das für mich, daß TZI kein Konzept des Sozialen hat, weder explizit noch implizit. Es wird nie klar, wie die Beziehung von Ego zu Alter aussieht, ob sie grundlegend für die menschliche Existenz oder rein akzidentiell ist, ob sie ein Aneinander-vorbei oder ein Miteinander ist. Und dieser Komplex ist nicht nur unklar im Sinne fehlender Aussagen, sondern, bei Betrachtung der Meinungen zu Autonomie und Interdependenz bzw. Verantwortung sogar höchst widersprüchlich. — Diese Widersprüchlichkeit macht auch eine Analyse aus kommunikationstheoretischer Sicht schwierig (vgl. dazu S.47 ff.).

Persönlich finde ich das Chairperson-Postulat positiv in dem Sinne, daß es eine Abschiebung von Verantwortung unmöglich macht; die Gefahr des Egoismus zu bannen hat TZI aber nicht geschafft, da wie gezeigt die Beziehung zum anderen und die Frage der gegenseitigen Verantwortung nicht gelöst ist.

Bevor ich jetzt zum Störungsprioritätspostulat komme noch eine allgemeine Bemerkung zu den beiden Postulaten: Bei ihnen zeigt sich wieder die bereits einmal kritisierte Vermischung von Sein und Sollen, ganz deutlich etwa, wenn Ruth Cohn schreibt, die Postulate seien „Klarstellungen existentieller Phänomene [...] Die Postulate sprechen in ihrer Forderung aus, die Realität und nicht Dogmen als Autorität anzuerkennen.“ (Cohn 1974, 155). — Dieser Satz ist wohl ein Widerspruch in sich: Einerseits heißt Postulat schon vom Wort her -aber genauso von den konkreten Formulierungen her- „(Auf-)Forderung“, andererseits schreibt Cohn hier von Realitätsbeschreibung: Beschreiben die Postulate jetzt also die Wirklichkeit oder sind sie Handlungsaufforderungen? M.E. sind sie ganz klar zweites: „Gehe mit Verantwortung bzw. mit Störungen so und so um“; der Bezug zur Realität liegt nur darin, daß es sowohl Verantwortung und die Fra-

ge danach als auch Störungen (im Cohn'schen Sinn) und das Problem ihrer Bewertung in der Realität gibt.

Problematisch am Störungsprioritätspostulat konkret ist der widersprüchliche Begriff „Störung“, der einerseits eine negative Konnotation hat und dem andererseits in der „Realität“ der Vorrang eingeräumt wird. Bei allen Beteuerungen, wie „normal“ Störungen doch seien, bleibt doch der schlechte Beigeschmack und somit die implizite Aufforderung, Störungen zu vermeiden. — Mit einiger Phantasie lässt sich aus diesem Argument, ausgehend von der Annahme, daß Ruth Cohn den Begriff „Störung“ nicht zufällig gewählt hat, also ein Cohn'sches Idealbild einer störungsfreien Welt konstruieren, das einerseits wohl nicht sehr realistisch ist, andererseits in Gruppensituationen Entwicklungen eher bremsen könnte.

Der nächste Schritt im TZI-System sind dann die Hilfsregeln, deren Anzahl umgekehrt proportional zur Erklärung ihrer Funktion ist. Matzdorf/Cohn (1992, 76) bezeichnen sie als

„Kommunikationshilfen und Interventionstechniken, die den persönlichen Umgang mit den Axiomen und Postulaten stützen sollen. [...] (Unter systematischen Gesichtspunkten können wir sagen, daß Hilfsregeln repräsentative Beispiele für die Operationalisierung der Postulate und Arbeitsprinzipien des TZI sind; sie alle sind Ausdruck der Anerkennung der Axiome.)“

Wenn die Hilfsregeln auch nur als Anregung und Hilfe konzipiert sein mögen, so drängt sich doch auch der Verdacht auf, daß sie unweigerlich zu einer Verregelung von Gruppensituationen beitragen. Die Auswirkungen auf die Kommunikation möchte ich später besprechen (vgl. S.47 ff.), hier jedoch ein paar Gedanken zu den Hilfsregeln in Verbindung mit dem bisherigen:

- Wenn diese Regeln verwendet werden, auch wenn das im Konsens geschieht, so kommen die Regeln doch von außen; diese Fremdbestimmung widerspricht aber dem Autonomiegedanken von TZI.
- Auch wenn Cohn und ihre SchülerInnen betonen, daß es auf die richtige und situationsgemäße Anwendung der Regeln ankomme, besteht doch die Gefahr, daß sie zumindest von den AnwenderInnen für immer und überall gültige Regeln gehalten werden.

- Wenn Ruth Cohn darauf hinweist, daß eine Anwendung der Regeln ohne Zusammenhang mit der Grundhaltung von TZI kontraproduktiv sei, sagt sie damit auch, daß dies immerhin möglich ist. Bleiben die Fragen, ob das im Sinne von TZI sinnvoll ist bzw. ob das nicht durch TZI-immanente Schwächen und Widersprüche (ich denke dabei etwa an die nicht gerade eineindeutige Abfolge von Menschenbild-Axiome-Postulate-Hilfsregeln) sogar begünstigt wird.
- In der Praxis können die Hilfsregeln Hilfen bei der Fokussierung der Aufmerksamkeit sein - oder aber Einschränkungen derselben.

3.2.4 Strukturmodell - Thema - LeiterIn

Das Strukturmodell zeigt uns nur wieder die Schwierigkeiten, die TZI mit der Sozialontologie hat: Ich und Wir (das ein nicht genanntes Du einschließen muß) sind in ihren Beziehungen zueinander nicht klar, und der Satz „Der Mensch ist in seiner Autonomie (Ich-Aspekt) ein dialogisches Wesen (Wir-Aspekt), das sich in der dialogischen Interaktion mit einem Stückchen der Welt befaßt (thematischer Aspekt), in der es mit anderen Menschen lebt (Globe).“ (Matzdorf/Cohn 1992, 74) zeigt diese Konfusion wohl auch auf.

Das Prinzip des Dynamischen Gleichgewichts leidet m.E. unter mehreren Punkten:

- Der esoterischen Überladung;
- Des fehlenden TZI-Zieles. Erst ein solches würde es erlauben, die Sinnhaftigkeit dieses Ausgleichs zu hinterfragen;
- Der fehlenden Begründung. Warum soll gerade die Balance (wie auch immer diese konkret aussieht) der beste Zustand sein?;
- Des vielfältigen Einsatzes. Für Therapie-Gruppen gelten vermutlich doch andere Regeln (weil andere Ziele!) als für Arbeitsgruppen im wirtschaftlichen Bereich.

Für Cohn ist dieses Strukturmodell und die Handlungsanweisung des Erreichens der Balance eine Ableitung aus den Axiomen und eine Erfüllung der „impliziten Grundprinzipien jeder humanistisch-holistischen Ethik.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 74) — Wie diese Ableitung passiert ist, wird aber nirgends offen gelegt.

Bei den Überlegungen zum Thema in der TZI-Gruppe fällt auf, daß es auch hiezu eine Fülle von Regeln gibt. Diese Regeln kommen, ebenso wie z.T. das Thema, von außen, was dem Anspruch der Autonomie wiederum widerspricht. Generell stellt sich die Frage, wie sich Cohns Forderung nach dem autonomen und freien Menschen zusammenbringen läßt mit ihren Regelkatalogen und Strukturen.

Auch die Rolle des/der LeiterIn ist für mich unklar und widersprüchlich: Einerseits soll er/sie aus der Gruppe kommen, andererseits bereiten oft LeiterInnen Themen etc. vor; einerseits soll diese Funktion der „Nebenjob“ eines einfachen Mitglieds sein, andererseits muß aber ein Haufen Aufgaben erledigt werden, auch solche, die eine längere Auseinandersetzung mit TZI benötigen; einerseits wird der/die LeiterIn durch Konsens aus dem Kreis der Gruppenmitglieder ausgesucht, andererseits soll er/sie dann plötzlich „pädagogisch-therapeutischer Helfer und Katalysator“ (Cohn 1975, 188) mit diversen Fähigkeiten sein; einerseits spricht Ruth Cohn von einer Gleichgestelltheit, andererseits aber auch davon, wie der/die LeiterIn mit seiner/ihrer Autorität umgehen soll. Auch das Problem der Verantwortung (hier: für den Erfolg der Gruppe) tritt wieder auf: Jede/r selber oder der/die LeiterIn oder alle gemeinsam oder wie?

Ich glaube, daß Ruth Cohn in diesem Bereich ihr (mir sehr sympathisches) demokratisch-emancipatorisches Engagement und ihre Wirklichkeitskenntnis durcheinandergebracht hat; so wie sie es beschreibt, macht es nämlich nicht einmal in sich einen wirklichen Sinn.

3.3 TZI und Kommunikation

Das TZI-System aus dem Blickwinkel der Kommunikation zu analysieren ist eine einigermaßen verzwickte Aufgabe, da in der TZI alles und nichts mit Kommunikation zu tun hat. Nichts deshalb, weil es keine expliziten Stellungnahmen, weder von Ruth Cohn noch von den anderen AutorInnen, zu diesem Komplex gibt; alles, weil es natürlich bei der Arbeit in und mit Gruppen um die Kommunikation geht und weil es zumindest zwei Anzeichen dafür bei Cohn gibt:

- Der Untertitel von Cohns erstem auf Deutsch erschienenem Artikel lautet immerhin „... Führung von Erziehungs- und anderen **Kommunikationsgruppen**“ (Cohn 1970, 251; Hervorhebung gh);

- In einer Fußnote schreibt sie einmal: „TIZ ist ein **Kommunikationssystem**, das ...“ (Cohn 1975, 162; Hervorhebung gh)

Ich werde kurz versuchen, einen Zusammenhang zwischen TIZ und Kommunikationstheorie, -training und -beratung herzustellen.

3.3.1 TIZ und Kommunikationstheorie

Eine explizite TIZ-Kommunikationstheorie gibt es wie gesagt nicht, was auch nicht verwundert, wenn man den Arbeits- und Schreibstil Ruth Cohns betrachtet, der doch sehr vom „Experientialismus“ durchzogen ist und weniger von wissenschaftlicher Akribie.

Immerhin gibt es ein formuliertes Menschenbild (vgl. 2.3 „Philosophischer Hintergrund und Menschenbild“ auf S.5 ff.), in dem der Mensch als gutes, wachstumsfähiges, für sich und auch für andere verantwortliches Wesen geschildert wird. Auf die Schwächen dieses Menschenbildes habe ich aber bereits hingewiesen (vgl. S.42 f.). Von Kommunikation ist in diesem Menschenbild zwar nicht die Rede, ich vermute aber, daß sie dabei eine wesentliche, wenn auch keine konstitutive Rolle für das Mensch-Sein spielt: Um die gemeinsame Verantwortung für die Welt und die partielle Verantwortung für das Du übernehmen zu können, ist Kommunikation zwischen den Individuen notwendig; nicht jedoch, um sie zu Individuen zu machen. Konstitutiv für den Menschen ist allerdings seine Interdependenz an sich schon (vgl. 1. Axiom auf S.9 ff.): „Der Mensch kann prinzipiell nur als Mensch unter anderen ein ‘Ich selbst’ sein.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 56) Diese Interdependenz ist konstitutiv für das Erleben der Subjektivität: „Ich kann auch sagen: Ich bin immer gleichzeitig ein Ich und ein Du.“ (Klein 1984, 89) — Generell gesehen scheitern wir hier am Fehlen einer Theorie des Sozialen (vgl. S.44). Wir können nur Vermutungen anstellen, was angesichts der Widersprüche auch kein leichtes Spiel ist; die Bedeutung der Kommunikation herauszufinden ist geradezu unmöglich.

Die Postulate und Hilfsregeln von TIZ werden häufig unter dem Titel „Gesprächsregeln“ verkauft und in Kommunikationstrainings gelehrt; auch wenn das kaum explizit erwähnt ist, sollen sie dazu dienen, die konkrete Art der Kommunikation im Hier-und-jetzt einer Gruppe zu ordnen und zu

erleichtern.¹⁸ Dazu lassen sich jedoch noch einige kritische Bemerkungen machen, die über das, was ich bereits festgehalten habe, hinausgehen:

- Wie wirkt sich das TZI-System auf die Gruppendynamik aus? Die vielen Regeln scheinen zwar das Ziel zu haben, diese zu „erleichtern“, was jedoch in der Praxis ein Unding ist: Von außen kommende Normen stellen ein Korsett für eine Gruppe dar, das deren eigenständige Entwicklung hemmt.
- Können die Regeln trotzdem einen Zweck erfüllen? M.E. kommt das auf das Ziel der Gruppe an: Ich glaube, daß nach einiger Übung ihre Einhaltung zu einem reibungsfreieren und effizienteren Arbeiten¹⁹ beitragen kann, was in Arbeitsgruppen durchaus Sinn machen kann. Wo es aber um persönliches Lernen geht, besteht die Gefahr, daß sie mehr behindern als erleichtern.
- Hilfe oder Einschränkung für den einzelnen? Ich glaube, daß die Regeln, wenn sie einmal eine Hilfe in Gruppensituationen sein können, und zwar dadurch, daß sie Anregungen geben, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet werden kann; andererseits besteht dabei natürlich die große Gefahr, daß sie „echte“ Wahrnehmung behindern und beschränken und jede Spontaneität abwürgen.
- Diese Verregelung steht auch in einem Widerspruch zum formulierten Menschenbild, das vom freien und autonomen Menschen ausgeht.

Die vier Faktoren des TZI-Strukturmodells wiederum lassen sich mit einiger Phantasie mit anderen Kommunikationstheorien vergleichen: Die Trennung zwischen Ich, Wir und Es erinnert z.B. an Watzlawick und sein Axiom von Inhalts- und Beziehungsebene (Watzlawick et al. 1969), wobei das Es für den Inhalt und Ich und Wir für die Beziehung stünden.

Fast besser paßt die Unterteilung aber zu Schulz von Thun und seinen 4 Seiten einer Nachricht (vgl. Schulz von Thun 1981): Sachebene: Es, Selbstoffenbarungsebene: Ich, Beziehungsebene: Wir, Appellebene: ?.

Den Unterschied zwischen Watzlawick und Schulz von Thun einerseits und Cohn andererseits sehe ich aber darin, daß die Ebenen bei ersteren einem analytischen Zweck dienen, helfen sollen zu sehen, auf welchen Ebenen Kommunikation gleichzeitig abläuft, und so einige Probleme besser zu verstehen, während die vier Faktoren bei Cohn ein postulierte

¹⁸ „Kommunikationshilfen und Interventionstechniken“ sind die Hilfsregeln immerhin einmal. (Matzdorf/Cohn 1992, 76)

¹⁹ Meldet sich hier der BWLer in mir zu Wort?

Strukturmodell sind, dessen Hauptaussage eine normative ist: Achte auf ein Gleichgewicht zwischen den Faktoren. — Somit ist dieser Vergleich auch nicht wirklich produktiv.

Interessant finde ich noch, daß KritikerInnen versuchen, Cohn mit Fragmenten von Kommunikationstheorien zu kritisieren. Den Vogtschen Versuch, das Chairperson-Postulat mit Hilfe von Watzlawicks Meta-Komplementarität zu kritisieren (Vogt 1975), habe ich bereits auf S.38 dargestellt. Einen ganz ähnlichen Versuch unternimmt Mahr (1979, 44 ff.), indem er die Störungsprioritätsregel als double-bind Situation darstellt: Wenn der/die LeiterIn kraft seiner/ihrer Autorität sagt „Störungen haben Vorrang“, dann sendet er/sie damit zwei Aufforderungen: Störungen sind per se etwas, was nicht sein soll; und: Vorrang heißt, daß sie doch sein sollen. Zusammen heißt das: „Man soll etwas nicht tun - gerade das soll man tun. Das heißt, es entsteht eine paradoxe Situation, wo zwei einander widersprechende Normen gleichzeitig befolgt werden sollen.“ (Mahr 1979, 46) Mahr gibt aber selbst zu, daß dieses Problem nur auftritt, wenn für die TeilnehmerInnen „Störung“ negative Konnotationen besitzt, sie zum/zur LeiterIn in einer Übertragungssituation stehen und noch keine konkrete Erfahrung mit diesem Postulat haben. So selten ist diese Situation aber wohl auch nicht.

Einen konkreten kommunikationstheoretischen Hinweis in bezug auf TZI habe ich noch gefunden, allerdings weniger bei Ruth Cohn, sondern vielmehr bei Heigl-Evers/Heigl (1973), die das Cohn'sche System doch etwas umgewandelt haben: Bei ihrer Ortungsregel gehen sie davon aus, daß es einen „Sender“ gibt, der „Kommunikation“ an einen „Empfänger“ schickt (Heigl-Evers/Heigl 1973, 239 und 247). Sie gehen also noch von dem alten Modell von Kommunikation als Informationsübermittlung und dem klassischen Sender-Empfänger-Kanal-Modell aus. — Doch auch bei Cohn finden sich verdächtige Stellen, nämlich wenn sie schreibt: „Sei authentisch und selektiv in deinen **Kommunikationen**.“ (Cohn 1974, 156; Farau/Cohn 1984, 363; Matzdorf/Cohn 1992, 76; Hervorhebung gh) Oder: „**Kommunikationen** verlangen Takt und Timing.“ (Matzdorf/Cohn 1992, 77; Hervorhebung gh)

Generell möchte ich noch anfügen, daß sich sowohl bei Cohn als auch bei ihren SchülerInnen sehr wohl immer wieder die Begriffe Kommunikation,

Verhalten und Interaktion (etwa in „Themenzentrierte **Interaktion**“) finden, ohne daß diese Begriffe jeweils erklärt würden.²⁰ Ich habe aus der unsauberen Verwendung der Termini auch kein implizites System erkennen können. TZI ist also mindestens auf begrifflichen Ebene unklar.

Doch nicht nur terminologische Unklarheit brachte diese Analyse zu Tage, aufgrund der fehlenden Theorie des Sozialen und der Widersprüchlichkeit und Mängel in anderen Bereichen (etwa Gruppendynamik) glaube ich sagen zu können, daß TZI ein ausgearbeitetes Kommunikationskonzept i.e.S. weder hat noch ist, auch wenn Ruth Cohn sie als „Kommunikationssystem“ bezeichnet (Cohn 1975, 162). Das ist v.a. insofern bedauerlich, als Ruth Cohn dennoch Vorschläge für die Kommunikation in Gruppen macht.

3.3.2 TZI und Kommunikationstraining und -beratung

Zu behaupten, daß TZI für Kommunikationstrainings beliebt ist, hieße wohl Eulen ins Athen der Gruppenarbeit zu tragen. Dennoch möchte ich hier der Vollständigkeit halber anmerken, daß gerade die Postulate und Hilfsregeln gerne in Seminaren, Kursen und Trainings sowohl eingesetzt als auch gelehrt werden;²¹ im Lichte der von mir geäußerten Kritik muß das wohl differenzierter gesehen werden:

- Schon innerhalb des TZI-Systems bleibend ergeben sich dabei häufig Probleme, v.a. durch die mangelhafte Rückkopplung der praktischen an die theoretischen Vorstellungen.
- Grundsätzlich problematisch erscheint mir, daß in derartigen Trainings häufig nicht nach dem Ziel (des Trainings und von TZI) gefragt wird, und TZI dann (v.a. bei Fragen des persönlichen Lernens in gruppendynamischen Settings) kontraproduktiv sein kann.

Meine These zu TZI und Kommunikationsberatung ist, daß sich TZI möglicherweise gut als Hintergrund einer erfolgreichen Kommunikationsberatung eignet. Problematisch ist dabei v.a. die Rolle der heteronomen Regeln.

Die praktische Vorteilhaftigkeit sehe ich in mehreren Bereichen: Ich kann mir eine humanistische Grundhaltung gut für eine/n Kommunikationsbe-

²⁰ Ein schönes Beispiel dafür ist: „Menschliche Erfahrung, **Verhalten** und **Kommunikation** unterliegen **interaktionellen** und universellen Gesetzen.“ (Cohn 1974, 150; Hervorhebung gh)

²¹ so auch bei den PPÖ, doch davon in Bälde (vgl. S.58 f.)

raterIn vorstellen und ich halte die Impulse, die von Strukturmodell, Dynamischer Balance und den Postulaten und Hilfsregeln ausgehen, für eine mögliche Hilfe.

Diese Vermutung lässt sich aber nach meiner Kritik an TZI nicht argumentativ belegen; was (für eine weitere Arbeit) bliebe, wäre die Frage, ob TZI in der Praxis zu Erfolgen (nach welchen Kriterien?) führt - v.a. im Vergleich zu anderen Ansätzen.

4 TZI UND PFADFINDER UND PFADFINDERINNEN ÖSTERREICH

Vorbemerkung

Nach meiner ausführlichen Kritik an TZI (vgl. S.37 ff.) ist es natürlich schwierig, noch über die Anwendung zu schreiben. Da TZI aber ungeteilt dessen momentan bei den PPÖ angewendet wird, möchte ich auf diesen Teil nicht verzichten. Mir ist jedoch klar, daß ich dies nicht mit der für eine wissenschaftliche Arbeit eigentlich notwendigen argumentativen und logischen Schärfe angehen kann, sondern mehr auf meine Erfahrungen, meine Eindrücke und meine Ideen zurückgeworfen bin. — Schlicht zu sagen, die PPÖ mögen TZI einfach streichen, wäre mir persönlich aber zu wenig, auch wenn ich im Moment keinen Ausweg aus dem Dilemma zwischen der theoretischen Kritik und der positiven praktischen Erfahrung finde.

4.1 Überblick über die PfadfinderInnen

Die PfadfinderInnen sind mit ca. 25 Mio. Mitgliedern die weltweit größte freiwillige Kinder- und Jugendorganisation, mit nationalen Verbänden in den meisten Staaten der Erde. Sie gehen zurück in die Zeit der Jahrhundertwende, als der damalige britische Offizier Robert *Baden-Powell* ein Buch namens „Aids to Scouting“ schrieb, das, obwohl für den internen militärischen Gebrauch gedacht, bald zum Jugendbestseller wurde. Im Jahre 1907 veranstaltete *Bi-Pi* auf der Insel Brownsea das, was heute als das erste Pfadfinderlager bezeichnet wird. Seine Erkenntnisse daraus schrieb er dann in „Scouting for Boys“ (vgl. *Baden-Powell* 1982) nieder. Schnell breitete sich die Idee der Pfadfinderei auf andere Staaten und auch auf die Mädchen aus. - In Österreich gibt es seit 1910 Pfadfinder; seit 1976 sind diese im fusionierten Verband „Pfadfinder und Pfadfindeinnen Österreichs“ (PPÖ) organisiert. Die PPÖ bestehen wiederum aus einem Bundesverband (mit Sitz in Wien), 9 Landesverbänden (entsprechend den 9 Bundesländern) und vielen lokalen Gruppen, in denen die eigentliche Arbeit passiert. Dazu werden die Kinder und Jugendlichen noch in 4 (Alters-)Stufen eingeteilt, die mit (altersgemäß) Methoden versuchen, die Pfadi-Ziele und Inhalte zu bearbeiten. In Österreich gibt es ca. 30.000 PfadfinderInnen, davon 1.300 in Tirol.

Weltweit sind die nationalen Verbände in zwei Dachverbänden zusammengefaßt: WOSM (Buben) und WAGGGS (Mädchen). Um bei den Weltverbänden anerkannt zu werden, ist ein Bekenntnis zu den Zielen und Werten der Pfadfinderei notwendig.

Das Ziel der PfadfinderInnen-Arbeit (in der Formulierung der PPÖ), das die Jugendlichen am Ende ihrer PfadfinderInnen-Zeit erreichen sollten, lautet: „Wir wollen helfen, junge Menschen zu bewußten Staatsbürgern und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu erziehen, die aus dem Glauben ihre Aufgabe in Familie, Beruf und Gesellschaft erfüllen.“ (PPÖ 1995, 5)

Die Werte der PfadfinderInnen sind wie gesagt weltweit gleich, niedergelegt sind sie in *Gesetz* und *Versprechen*. Wichtige Werte sind Demokratie, Gewaltlosigkeit, Ökologie, Hilfsbereitschaft, soziales Engagement, u.a.

Wichtig erscheint mir noch zu betonen, daß sich durch alle 4 *Stufen* die sogenannten *Schwerpunkte* ziehen: acht Themenbereiche, die gleichmäßig berücksichtigt werden sollen und den 'ganzen Menschen',²² von Religion über Sozialkompetenz und Internationalität, Gesellschaftskritik und Ökologie bis zu Kreativität und Sport, umfassen.

4.2 Ausbildung bei den PPÖ

Der Begriff „Ausbildung“ hat bei den PPÖ mehrere Bedeutungen, wie folgendes Zitat klarmachen soll:

„In unserem Sprachgebrauch verwenden wir den Begriff AUSBILDUNG in mehrfachem Zusammenhang: Zum einen wird damit die Führerbildung im engeren Sinn (Kurse), und weiteren Sinn (Führerbildung als permanenter Prozeß) gemeint, zum anderen versteht man darunter auch unsere pfadfinderische Erziehungsarbeit, oder zumindest einen Teil davon, in den *Stufen*. Letztlich wird der Ausdruck ‘die Ausbildung’ für die Gemeinschaft jener gebraucht, deren Funktion sie dazu beauftragt, sich mit Ausbildung zu beschäftigen, d.h. einerseits andere ‘auszubilden’, andererseits AUSBILDUNG immer wieder zu reflektieren.“ (Zrelske 1982, 18; Hervorhebung durch Großschreibung im Original)

²² d.h. nicht nur Teilsfähigkeiten und -aspekte wie Kreativität (Musikverein) oder Sportlichkeit (Fußballclub) oder Spiritualität (Jungschar)

Für meine Arbeit unterscheide ich im weiteren zwei Bereiche:

- Ausbildung i.S. von Personalentwicklung, also auf die LeiterInnen bezogen;
- Ausbildung i.S. der methodischen Arbeit in den einzelnen *Stufen*.

4.2.1 LeiterInnen-Ausbildung

Die Ausbildung der JugendleiterInnen ist dadurch charakterisiert, daß i.d.R. ehrenamtliche junge Erwachsene von anderen ehrenamtlichen (etwas älteren) Erwachsenen ausgebildet werden. Sowohl die einen als auch die anderen sind meist „pädagogische Laien“ (*PPÖ* 1984a, 10) mit unterschiedlichsten Hintergründen.

Diese Ausgangssituation bedeutet folgendes:

- Da die Arbeit ehrenamtlich²³ und nebenberuflich gemacht wird, sind die Zeitressourcen aller Beteiligten eher beschränkt.
- Die Vorkenntnisse der LeiterInnen sind höchst unterschiedlich.
- Die Ausbildung muß diverseste Inhaltsbereiche ansprechen: *Pfadi-Ziele/-Inhalte/-Methoden*, Pädagogik, Management, ...

Bevor ich das System der Ausbildung bei den *PPÖ* im Detail beschreibe, noch ein Gedanke von Peter Zrelske, der mir sehr wichtig zu sein scheint:

„Ausbildung so begriffen, kann nicht am festgelegten Ort zu bestimmter Zeit allein stattfinden, sondern passiert überall dort, wo Menschen miteinander umgehen und dabei Erfahrungen machen und reflektieren.“ (Zrelske 1982, 20)

Laut Ausbildungsordnung der *PPÖ* (vgl. *PPÖ* 1984a, 1984b und 1984c) soll die Ausbildung der LeiterInnen auf drei Ebenen stattfinden:²⁴

- **Persönliches Lernen:** Die LeiterInnen sind für ihre Ausbildung z.T. auch selbst verantwortlich und sollen sich durch Literaturstudium, durch Reflexion ihrer Tätigkeit, durch Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen außerhalb der *PPÖ* u.ä. selbst weiterbilden; natürlich unter Mithilfe der anderen LeiterInnen im Team.

²³ Die einzige bezahlten Posten in Österreich sind SekretärInnen und neuerdings ein Bundesgeschäftsführer - nur ausführende Tätigkeiten also; im Ausland sind teilweise die Jobs auf Landes- und Bundesebene bezahlt.

²⁴ Für Details vgl. Herrmann 1993, 55 ff.

- **Lernen in der PfadfinderInnen-Gruppe:** Diese Ebene beinhaltet klassisches „Training-on-the-job“, sprich: gemeinsames Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und die Reflexion desselben, ebenso aber auch eigene Veranstaltungen wie LeiterInnen-Wochenenden u.ä. Die Verantwortlichkeit dafür liegt letztendlich bei allen LeiterInnen, die gemeinsam arbeiten, v.a. aber bei den älteren und speziell bei den *Gruppen-LeiterInnen*.
- **Lernen auf Kursen:** Auf Kursen, die landes- bzw. bundesweit organisiert sind, werden systematisch die wichtigen Grundlagen der PfadfinderInnen-Arbeit vermittelt. Sie sollen Erfahrungsaustausch ermöglichen, Zeit zur Reflexion der eigenen Arbeit geben und für die weitere Tätigkeit motivieren. Die sog. 'Regelausbildung' besteht aus drei Kursen, die einfallsreicherweise Ausbildungskurs (kurz: AK) I, II und III heißen. Die Ziele und die groben Inhalte der einzelnen Kurse sind österreichweit festgelegt, um eine gewisse Einheitlichkeit der Ausbildung zu gewährleisten. Ebenso gibt es Richtlinien für die Ausbildung der TrainerInnen (die sog. *Team-Trainings-Kurse*). Neben den 'Regelkursen' werden auch immer wieder Spezialkurse zu einzelnen Themen angeboten.

Die Kurse auf Landesebene werden TrainerInnen auf Landesebene durchgeführt und dauern i.d.R. ein Wochenende. Für den AK III ist das Bundesausbildungsteam verantwortlich, er dauert eine Woche und schließt auch eine ausführlichere Nacharbeit ein.

4.2.2 Ausbildung der Kinder und Jugendlichen

Tabelle 2: Überblick über die Stufenausbildung

Stufe, Alter	Ziel	Gemeinschaft, Methoden
WiWö 7-10	Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit unter Berücksichtigung der altersgemäßen Entwicklung. Erfassen der konkreten Wirklichkeit. Vorbereitung auf die GuSp-Stufe	Großgruppe (<i>Meute/Volk</i>), Spiel in Rahmengeschichten

GuSp 10-13	Soziale Lernschritte in der <i>Patrolle</i> unter Berücksichtigung der altersgemäßen Entwicklung vollziehen. Aufgaben im Lebensbereich mit der Patrolle bewältigen. Vorbereiten auf die <i>CaEx</i> -Stufe	<i>Patrolle</i> , Abenteuer
CaEx 13-16	Erreichen einer altersgemäßen Selbständigkeit, die befähigt, mit Hilfe der Gemeinschaft an seiner Persönlichkeit zu arbeiten. Bewältigung der Beziehung zum anderen Geschlecht. Vorbereitung auf die <i>RaRo</i> -Stufe	Kleingruppe, Unternehmen
RaRo 16-20	Erreichen des <i>PPÖ</i> -Ziels (vgl. S.54). Entschluß zum Engagement	einzelne in Runde, Projekt

nach: *PPÖ* 1995

Tabelle 2 soll einen kurzen Überblick über die Stufenausbildung bei den *PPÖ* geben. Für jede der vier Altersstufen gibt es ein eigenes Zwischenziel; dieses ist wiederum unterteilt in *Schwerpunktziele* (nicht in der Tabelle enthalten). Ziel der Stufenausbildung insgesamt ist „die Erfassung des ganzen Menschen und seine altersgemäße Förderung in den acht Schwerpunkten.“ (*PPÖ* 1995, 22)

Die Arbeitsformen und -methoden sind altersgemäß unterschiedlich:

- Die **Wichtel/Wölflinge** (*WiWö*) arbeiten in Großgruppen, bewegen sich in Rahmengeschichten („Dschungelbuch“ von R.Kipling bzw. „Puck sucht ihren Namen“ von I.Peter) und lernen spielerisch, unterstützt durch ein Erprobungssystem.
- Die **Guides/Späher** (*GuSp*) leben in *Patrullen* (Kleingruppen) und versuchen ihrem Stufenziel durch Abenteuer und teilweise selbstbestimmtes Arbeiten mit dem Erprobungssystem näher zu kommen.
- Die **Caravelles/Explorer** (*CaEx*) werken in Kleingruppen (*Patrullen* oder Interessengruppen) und machen dort möglichst selbstständig ihre Unternehmen.
- Die **Ranger/Rover** (*RaRo*) sind in Runden zusammengefaßt, wo sie ihre Projekte, die auch eine gesellschaftliche Relevanz haben sollen, durchführen.

Betreut werden die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg von den LeiterInnen, deren Aufgabe hinsichtlich der *Stufenausbildung* wie folgt lautet: „Die jeweilige Stufenführung trägt die Verantwortung dafür, daß die Kinder bzw. Jugendlichen alle Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen können, die in den Ausbildungsvorschriften gefordert werden. Sie hat die Aufgabe, durch geeignete Programmwahl und altersgemäße Miteinbeziehung der Kinder/Jugendlichen die Stufenausbildung sicherzustellen.“ (PPÖ 1995, 23) —

Wie diese Kurzdarstellung der PfadfinderInnen-Ausbildung zeigt, spielt sich das pfadfinderische Leben immer in Gruppen ab, sowohl in der Arbeit mit den Kindern/Jugendlichen als auch in der Ausbildung der LeiterInnen. Da es dabei immer sowohl um Inhalte als auch um Personen und Gruppen geht, verwundert es nicht, daß das Angebot von TZI schon seit Jahren bei den PPÖ angenommen wird.

4.3 TZI bei den PfadfinderInnen

Nach dieser Einführung über PfadfinderInnen im allgemeinen und die Ausbildung der PPÖ im besonderen komme ich jetzt zu der Frage, ob und wenn ja, wie TZI in der PfadfinderInnen-Ausbildung einsetzbar ist und wieweit TZI innerhalb der bereits beschriebenen Ausbildung derzeit eingesetzt bzw. vermittelt wird. Nach der Darstellung des status quo folgt eine Bewertung desselben, anschließend möchte ich die Arbeit mit konkreten Verbesserungsvorschlägen abrunden.

4.3.1 Anwendbarkeit der TZI

Wenn ich der Frage nach der Anwendbarkeit von TZI im Rahmen der (Ausbildungs-)Arbeit der PPÖ nachgehe, heißt das, daß ich überprüfen muß, ob, wieweit und wie TZI eine Methode zur Erreichung des Ziels der PPÖ darstellt. Zur Wiederholung, dieses Ziel lautet: „Wir wollen helfen, junge Menschen zu bewußten Staatsbürgern und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu erziehen, die aus dem Glauben ihre Aufgabe in Familie, Beruf und Gesellschaft erfüllen.“ (PPÖ 1995, 5)

Wenn ich frage, ob TZI dafür eine passende Methode ist, scheint es mir sinnvoll, deren Ziel noch einmal anzusehen und die beiden auf Kompatibilität hin abzuklopfen; dabei ist nur schwierig, daß es kein einzelnes „offizi-

ell“ definiertes und explizit genanntes TZI-Ziel gibt. Ruth Cohn etwa schreibt:

„Die ‘themenzentrierte Interaktion’ dient **Pädagogen** (Eltern und Lehrern), Sozialarbeitern, Beratern, Psychotherapeuten und Gruppendynamikern dazu, sich selbst und ihre Gruppen zu leiten. Ebenso werden auch Leiter und Mitglieder jeder anderen Gruppe, z.B.: **Jugendliche** und Organisatoren von Bürgerinitiativen, Frauen- oder Männer-Emanzipationsgruppen, Betriebsleitungen, Kirchenveranstaltungen, Sozialaktionen etc. angeleitet, sich selbst von festgefahrenen bewußten und unbewußten Starrheiten zu befreien. Der erste Schritt in der Ausbildung von Gruppenleitern ist Bewußtwerden des Sich-Selbst-Leitens.“ (Cohn 1975, 8; Hervorhebungen gh)

In anderen Zielformulierungen (vgl. S.3) ist die Rede von Selbstverwirklichung und Mitverantwortung, von Stoffvermittlung und Problemlösung, Übung von Ich-Funktionen und Entfaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, von lebendigem Lernen als Kombination von Lernen und Leben, als Lernen auf verschiedenen Ebenen.

M.E. hat TZI implizite Ziele auf verschiedenen Ebenen: Einerseits geht es konkret darum, Lernen und Zusammenarbeiten zu organisieren, andererseits steht der emanzipatorische Anspruch der humanistischen Psychologie deutlich sichtbar im Hintergrund.

Mir scheint es, daß sich die Ziele (und Werte) der PPÖ und der TZI nicht widersprechen, im Gegenteil, über weite Strecken scheinen sie mir ähnlich zu sein. Wenn Ruth Cohn (im Zitat oben) davon spricht, daß sich Menschen selber leiten können sollen, dann ist das das, was im PPÖ-Ziel mit den „eigenverantwortlichen Persönlichkeiten“ gemeint ist. Diese stehen aber nicht für sich, sondern leben in einem sozialen und ökologischen Kontext, der an Cohns Allverbundenheit erinnert.

Das Menschenbild scheint mir ebenfalls verträglich zu sein; auch wenn es bei den PPÖ nirgends formuliert ist, gehen PfadfinderInnen doch davon aus, daß der Mensch gut, sozial und lernfähig ist. — Unterschiede sehe ich dabei nur in der Ausprägung der spirituellen Dimension, die bei den PfadfinderInnen eher an konkrete Religionsgemeinschaften gebunden ist.

Vom Methodischen her passen PfadfinderInnen-Ausbildung und TZI auf den ersten Blick auch bestens zusammen: Lebendiges Lernen (im allge-

meinen Sinn) und Lernen auf unterschiedlichen Ebenen (Herz-Hirn-Hand) sind seit *Bi-Pi* wichtige Elemente der PfadfinderInnen-Pädagogik.

Wenn das TZI-System nur in sich betrachtet wird, scheint es von seinen Zielen und Werten her gut mit PfadfinderInnen-Ausbildung kompatibel zu sein; wie sieht das aber angesichts der bereits geäußerten Kritik (vgl. S.37 ff.) aus?

- Die eklektizistische Vorgehensweise bei der Erstellung der philosophischen Fundamente sollte keine direkten negativen Auswirkungen auf die „alltägliche“ Anwendung haben.
- Die Kritik an der Verwechslung von Empirie und Norm im Bereich der Axiome und Postulate sollte die konkrete Anwendung nicht betreffen, solange ein Werturteil in derselben Richtung gefallen ist.
- Die fehlende Theorie des Sozialen gibt in der Praxis allerdings einige Schwierigkeiten auf, da v.a. die Frage der Verantwortung nicht geklärt ist.
- Das Störungsprinzippostulat leidet natürlich auch bei einer Anwendung innerhalb der PPÖ unter der negativen Konnotation von „Störung“.
- Ebenso problematisch erscheint mir, daß die Rolle des/der TZI-LeiterIn nicht wirklich klar ist; das hat Auswirkungen sowohl auf TrainerInnen als auch auf die LeiterInnen der Kinder/Jugendlichen.
- Die starke Verregelung führt zu einer Verzerrung der „ursprünglichen“ Gruppendynamik. Die Folgen dessen werde ich in verschiedenen Gebieten noch gesondert diskutieren.

Nach der Diskussion der Möglichkeiten (vgl. Vorbemerkung auf S.53) und Probleme des Einsatzes von TZI für die PfadfinderInnen-Ausbildung stellt sich die Frage, in welchen Bereichen sie wie eingesetzt werden kann. Ich werde versuchen, mehrere Gebiete getrennt darzustellen:

- **Einstellung als TrainerIn und/oder LeiterIn:** Wenn es das Ziel der PPÖ ist, ihren Beitrag bei der Entwicklung junger Menschen zu selbständigen und eigenverantwortlichen Erwachsenen zu leisten, ist dazu eine gewisse Einstellung dem Menschen gegenüber nötig; der Mensch muß für entwicklungsfähig, für potentiell selbständig, ... gehalten werden. Ich glaube, daß die Humanistische Psychologie, die auch der Hintergrund von TZI ist, dafür eine gute Grundlage sein kann.
- **Ausbildung der LeiterInnen:** Dabei kann TZI mehrere Funktionen erfüllen: Sie kann einerseits eine methodische Hilfe zur Vermittlung ver-

schiedener Inhalte sein, andererseits selbst wieder einen Inhalt darstellen. Hier wird aber noch genauer zu schauen sein, wie sich die Vor- und Nachteile von TZI im Detail auswirken.

- **Zusammenarbeit der LeiterInnen:** Kenntnisse über und Erfahrung mit TZI können die Zusammenarbeit in einem Team möglicherweise fördern; auch hier gilt es einen genauen Blick hin zu werfen.
- **Ausbildung der Kinder/Jugendlichen:** In der gesamten PfadfinderInnen-Pädagogik geht es immer um die Arbeit in und mit Gruppen, wobei dabei immer sowohl die einzelnen Personen als auch die Gruppe und die Sachthemen „Lerninhalte“ sind. Möglicherweise kann TZI hier helfen.

Zur Klärung dieser Fragen möchte ich zuerst die derzeit gängige Praxis darstellen und diese dann kritisch hinterfragen.

4.3.2 Darstellung der derzeitigen Anwendung

Zuerst möchte ich jetzt einen Blick auf die Realität werfen. TZI ist derzeit — unter diesem Titel oder auch nicht — durchaus ein Thema im Ausbildungssystem der PPÖ.

Schriftlich gibt es bei den PPÖ allerdings wenig explizit zum Thema TZI. Am meisten gefunden habe ich in den „Begegnungen“ (= PPÖ 1984a), dem „Handbuch für das Führertraining in der Pfadfindergruppe.“²⁵ Dort findet sich schon bei den Voraussetzungen für Gruppenarbeit der Hinweis „Sich entfalten, **lebendig lernen** und erwachsen werden ist nicht nur ein Vorgang, der im einzelnen abläuft, er braucht auch die Beziehungen einer Gruppe.“ (PPÖ 1984a, 26; Hervorhebung gh). Anschließend geht es dann weiter:

„Was ein Gruppenleiter bei **lebendigem Lernen** (Erfahrungslernen) berücksichtigen muß: Schulisches Lernen ist häufig versachlicht und entpersönlicht, daher auch unlebendig. Als Reaktion darauf wurde von **Ruth Cohn** eine Lernmethode für Gruppen entwickelt, die den ganzen Menschen und die gesamte Lernsituation miteinbezieht.

²⁵ Dieses Buch soll also die Grundlage für die zweite Säule der LeiterInnen-Ausbildung der PPÖ sein, das Lernen in der Gruppe. Es besteht aus einem allgemeinen einführenden Teil über das Ausbildungssystem der PPÖ und über Gruppenarbeit und aus einem praktischen Teil mit 13 mehr oder weniger gruppendynamischen Übungen.

Sie nannte sie „**Lebendiges Lernen**“ oder auch „**The-menzentrierte Interaktion**“ (**TZI**). 5 Punkte sind dabei für den Gruppenleiter wichtig: 1. Das Ich [...] 2. Das Wir [...] 3. Das Es [...] 4. Die Rahmenbedingungen [...] 5. Die Struktur [...] Zu einem geregelten Ablauf gehört auch, daß der Gruppenleiter um eine ausgeglichene Balance zwischen Ich-Es-Wir sorgt (= Struktur). Die Erfahrung zeigt, daß erst dann, wenn der einzelne sich in eine Gruppe einleben konnte (Ich-Ebene) und ausreichende Zeit für das Gemeinschaftsgefühl einer Gruppe vorhanden war (Wir-Ebene), eine Gruppe auch ihre Sachaufgabe (Es-Ebene) gut lösen kann.“ (PPÖ 1984a, 27; Hervorhebungen gh)

Anschließend an diese Einleitung werden die „10 Regeln der TZI, des lebendigen Lernens“ dargestellt (i.e. die Postulate und Hilfsregeln der TZI, aber nicht getrennt), und zwar in folgenden Formulierungen:

„Wichtigste Regel, die alle anderen einschließt:
1. Sei für dich selbst verantwortlich! [...]
2. Sprich nicht per „man“ oder „wir“ sondern per „ich“. [...]
3. Es kann nur einer zur Zeit reden. [...]
4. Störungen haben Vorrang. [...]
5. Sprich direkt! [...]
6. Sag deine Meinung (statt zu fragen)! [...]
7. Gib Rückmeldungen, wenn du den Wunsch hast. [...]
8. Seitengespräche mit Nachbarn sollten sofort besprochen werden. [...]
9. Hör ruhig zu, wenn du eine Rückmeldung erhältst. [...]
10. Beachte die Sprache deines Körpers. [...] —
[...] Hier einige Möglichkeiten, wie ihr herangehen könnt, ohne gleich überfordert zu sein: [...] 2. Hängt die Regeln im Gruppenraum auf und verweist darauf, wenn euch ein Regelverstoß auffällt.“ (PPÖ 1984a, 29 f.)

Nach der Auflistung und Erklärung der Gesprächsregeln folgt noch die „Goldene Regel der Gruppenarbeit“: „Was Ihr an Zeit durch die Beschäftigung mit Ich und Wir verliert, gewinnt Ihr an Fortschritt und Qualität im Es. [...]“ (PPÖ 1984a, 31)²⁶

²⁶ Nach dieser „Regel“ gehen die Ausführungen mit einem Unterkapitel „Grundlagen der Gesprächsführung“ weiter, das eine leichtverständliche Zusammenfassung von Schulz von Thuns Vier Seiten einer Nachricht (vgl. Schulz von Thun 1981) gibt, ohne — außer als Literaturtip am Schluß neben „Momo“ von Michael Ende — auf den Urheber dieses Ansatzes zu verweisen.

Die „Schritte“ (= PPÖ 1984b) sind ein weiteres wichtiges Ausbildungsbuch. Dieses „Ausbildungsbuch für Pfadfinderführer“ soll jede/n einzelne/n LeiterIn auf seinem/ihrem Weg durch die Ausbildung begleiten. Es besteht v.a. aus Übungen, die zwischen den Kursen gemacht werden sollen.

Dabei gibt es z.B. die Übung „Verhalten von Gruppenmitgliedern beobachten lernen“, in der zweimal auf das Kapitel „Grundlagen der Gesprächsführung“²⁷ in den „Begegnungen“ hingewiesen wird (vgl. PPÖ 1984b, 41 f.). Einen Verweis auf die TZI-Inhalte konnte ich nicht finden

Eine weitere Stelle, die ein bißchen nach TZI riecht, sind die Inhalte des Woodbadgekurses. Dort heißt es: „Inhalte:

- Balance zwischen Ich-Sache-Gruppe
 - Spielregeln für die Zusammenarbeit
 - Persönliches Verhalten in der Gruppe [...]
 - Persönliches Lernen in jeder Situation
 - Kommunikation lernen und üben
 - Konfliktlösung
- [...]"

(PPÖ 1984a, 18; 1984b, 102; 1984c, 18-1.2)

Dann gibt es dann noch ein kleines Heftchen (Dantscher o.J.), in dem Hinweise zu Jugend- und Gruppenarbeit zusammenkopiert sind. Darin finden sich „14 Regeln für den Leiter“, deren letzte lautet: „Arbeiten Sie mit den Prinzipien für die Jugendarbeit²⁸ und nach den Regeln (sic!) der themenzentrierten Interaktion.“ (Dantscher o.J., 10)

Damit ist der Überblick über die schriftlichen Verankerungen oder Annäherungen an TZI auch schon erschöpft, wenn man von Kopien der Gesprächsregeln oder der Entwicklungsphasen einer Gruppe in einzelnen Kurs-Unterlagen absieht.

Wie sieht nun die Praxis aus? „Hit“ von Pfadien sind eindeutig die „Gesprächsregeln“, die v.a. auf Kursen, aber auch in Gruppen, immer wieder vermittelt und geübt werden. Auch andere Punkte, etwa die Bedeutung von Ich und Wir für das Es oder überhaupt die Idee, daß lebendiges Lernen nur dann möglich ist, wenn das Lernen auf verschiedenen

²⁷ vgl. Fußnote 26 auf S.62

²⁸ werden auf den Seiten vorher besprochen

Ebenen abläuft, sind bei den TrainerInnen der *PPÖ* durchaus bekannt und werden auch beherzigt. — Wissen über TZI als solche ist aber spärlich vorhanden; viele wundern sich, warum auf der Seite mit den Gesprächsregeln als Überschrift „10 Regeln der TZI, des lebendigen Lernens“ steht; die Abkürzung TZI und „lebendiges Lernen“ werden nämlich bereits 2 Seiten davor erklärt — in Ansätzen (vgl. Zitat auf S.61).

Über diese Vermittlung auf Kursen dringen diese Inhalte auch in die Arbeit mit den Kids, in die Ausbildung der Kinder und Jugendlichen also, ein. Ein Beispiel in diesem Bereich ist auch das neue „unterwegs“, in dem die 10-13jährigen *GuSp* mit einfachen Gesprächsregeln in kindgerechter Form vertraut gemacht werden sollen.²⁹

Auch in den Hilfen für *CaEx*-LeiterInnen (*PPÖ* o.J.a) stehen Hinweise, die sehr an TZI-Richtlinien erinnern. Gerade in dieser Altersstufe mit dem ihr eigenen „Unternehmen“, bei dem die Jugendlichen möglichst selbstständig ein selbstgestecktes Ziel erreichen sollen, fordert z.B. den/die teilnehmende/n LeiterIn, wie sie auch Ruth Cohn im Zusammenhang mit TZI fordert: „Du bist aufgefordert, gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe zu werden, Deine Einflußnahme je nach Reife der Mitglieder zu verstärken oder zu verringern. [...] Der *CaEx*-Führer muß ein verständnisvoller und zugleich auch führender, leitender und anleitender Partner in der Gemeinschaft sein.“ (*PPÖ* o.J.a, 9). Auch die Formulierung „Führen ist bei den *CaEx* die Kunst, sich überflüssig zu machen.“ (*PPÖ* o.J.a, 32)³⁰ erinnert mich sehr an die TZI-Hoffnung, als LeiterIn überflüssig zu werden, wenn alle Mitglieder der Gruppe nach dem Chairperson-Postulat leben.

4.3.3 Bewertung

In 4.3.1 habe ich gezeigt, welchen Einfluß TZI möglicherweise auf das Erreichen des Ziels der *PPÖ* im Rahmen des PfadfinderInnen-Ausbildungssystems haben kann, und in 4.3.2 habe ich versucht, die derzeit gängige Praxis kurz zu schildern. Jetzt bleibt die Frage, welche Auswirkungen diese Anwendungsversuche haben, wo TZI positive Beiträge lei-

²⁹ „Jeder ist selbst schuld, wenn er nichts sagt. Sage nicht ‘Man könnte, ... man sollte...’, sondern ‘ich will,... ich meine, ... ich hätte gern’. Es darf immer nur einer reden. Wenn dich etwas stört, dann sag’s gleich. Vermeide nebenbei zu tuscheln. Wenn dir ein Vorschlag nicht gefällt, frag direkt nach.“

³⁰ ähnlich auch die Regel „9. Sich entbehrlich machen“ in *PPÖ* 1986, 76

stet und wo die Mängel durchschlagen und inwieweit die Erfolge und Mißerfolge an TZI oder an der (modifizierten) Anwendung bei den PPÖ liegen.

- **Einstellung:** Für den Bereich der Einstellung wird das TZI-System nicht verwendet, hier sehe ich einen Kritikpunkt: In der für PfadfinderInnen typischen Art werden aus allen möglichen Theorien und Systemen einzelne Aspekte herausgeklaut, ohne nach deren Hintergründen, nach deren Kompatibilität zu den *Pfadi*-Zielen und -Werten oder nach ihrer Passung untereinander zu fragen.³¹ Allgemein habe ich dieses Phänomen schon in meiner BWL-Diplomarbeit beschrieben (vgl. Herrmann 1993, 117 bzw. 119 f.); hier zeigt sich an einer ganz konkreten Stelle, daß dieser Eklektizismus Nachteile hat, weil eine unklare Fundierung die konkrete Auswahl und Beurteilung von Methoden so gut wie unmöglich macht.
- **Ausbildung der LeiterInnen:** In diesem Bereich zeigen sich für mich noch konkreter die Auswirkungen der Methodenfixiertheit hinsichtlich TZI: Schwerpunkt in Schrift und Praxis sind die Gesprächsregeln, in welchem Zusammenhang diese zu sehen sind, fließt aber maximal unterschwellig auf Kursen ein. Ebenso verkürzend ist die Zusammstellung aus Postulaten und Hilfsregeln unter dem nivellierenden Titel „Gesprächsregeln“. Und daran kritisere ich jetzt nicht den Verstoß gegen die TZI-Theorie, sondern die Tatsache, daß das, was in den Regeln (v.a. in den Postulaten) steckt, durch die Nivellierung nicht richtig zur Geltung gelangt und der Gesamtzusammenhang nicht gesehen und somit auch nicht hinterfragt wird. In der Praxis kommt dann manchmal auch dazu, daß sie zuerst auf ein Plakat geschrieben und aufgehängt werden, bevor sie in ihrer Sinnhaftigkeit in der Gruppe erlebt wurden. Grundsätzlich zeigen sich aber gerade in diesem Bereich die möglichen Nutzen und Schwächen von TZI: Durch die mangelnde Theorie des Sozialen kann weder in der Vermittlung noch in der Anwendung die Frage nach der Verantwortung geklärt werden, die Ausgebildeten dürften so teilweise eher verwirrt werden. Die starke Verregelung des TZI-Systems beeinflußt die Gruppendynamik und fokussiert die Wahrneh-

³¹ Als einziges Beispiel möge hier der erwähnte kommentarlose Übergang von TZI zu Schulz von Thun in den Begegnungen (= PPÖ 1984a) genügen (vgl. Fußnote 26 auf S.62)

mung; in der Beurteilung dieses Effekts bin ich aber, beeinflußt von meiner praktischen Erfahrung, zwiegespalten: Dort, wo das Ziel einer Ausbildungsmaßnahme im inhaltlichen Bereich liegt, kann das TZI-System m.E. möglicherweise hilfreich sein, indem es eine Struktur anbietet; dort, wo es (auch) um Erfahrungslernen geht, stellt es sicher eine Verzerrung dar - doch auch diese kann insofern eventuell positiv sein, als es nicht darum gehen kann, daß dafür nicht speziell qualifizierte TrainerInnen Selbsterfahrungs-Kurse machen. Als Leitplanke gegen derartige Versuche ist TZI vielleicht ganz praktisch ...

Ein weiteres Problem entsteht dadurch, daß zwar die Axiome ignoriert, aber das erste Postulat (wenn auch nicht unter diesem Titel) sehr betont wird. „Be your own chairperson“ ist einfach unklar in bezug auf die Frage Autonomie vs. Interdependenz. Die Praxis zeigt, daß diese Forderung in die „falsche“ Kehle geraten kann, und die Theorie kann keine Antwort geben.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, daß die Bezeichnung Gesprächsregeln den Eindruck vermittelt, daß dies einfach willkürliche Techniken zur Gestaltung von Sitzungen seien und nicht Folgerungen (?) aus Axiomen innerhalb eines pädagogisch-therapeutischen Systems. Die Verreglung tritt so leicht in den Vordergrund vor grundsätzlichen Überlegungen.

Auf Ausbildungskursen wird TZI auch als Methode zur Vermittlung von Inhalten verwendet, d.h. es wird i.d.R. auf die Einhaltung der Gesprächsregeln geachtet, schon allein um diese glaubwürdig vermitteln zu können. Ob darüber hinaus mehr passiert obliegt, milde gesagt, dem Einzelinteresse des/der TrainerIn, denn finden wird er/sie weder in der Literatur noch auf den *Team-Trainings-Kursen* Material dazu. — Ob diese Konstatierung von Regelverstößen grundsätzlich sinnvoll ist, muß nach der bisherigen Kritik zumindest in Frage gestellt werden.

- **Zusammenarbeit in Teams bzw. Ausbildung der Jugendlichen:** Wer den Sinn der „Gesprächsregeln“ und damit zumindest indirekt den Wert von TZI für das Lernen in Gruppen positiv erlebt hat, wird dies, so er/sie in einem Team oder in der Arbeit mit Jugendlichen in der verantwortlichen Position ist, auch dort anwenden. Ansonsten gibt es aber kein wirkliches Konzept zum Einbau von TZI in die *Pfadi*-Methodik; auch die Hinweise in der *Pfadi*-Literatur (vgl. S.64) sind mager und unsystematisch. Allerdings fließen einzelne Aspekte des TZI-Konzepts, etwa hin-

sichtlich der Rolle der LeiterInnen, durchaus ohne Quellenangabe ein, was für die alltägliche Arbeit auch egal ist, für an Theorien, Zusammenhänge und persönlicher Weiterbildung (i.S. des persönlichen Lernens als eine der drei Säulen der LeiterInnen-Ausbildung; vgl. S.55) interessierte LeiterInnen aber ein Hindernis darstellt. — Gerade angesichts der Unklarheit der Rolle von TZI-LeiterInnen zeigen sich aber auch in diesem Bereich Probleme.

Bei der Frage nach der Sinnhaftigkeit einer solchen Anwendung stellen sich wieder ähnliche Probleme wie im Bereich der LeiterInnen-Ausbildung. Ich möchte dennoch zwei Punkte erwähnen, die die Sinnhaftigkeit des Einsatzes von TZI belegen können:

1. Bei der Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen geht es häufig primär darum, in knapper Zeit mit knappen Ressourcen zu einem sinnvollen Ergebnis zu kommen. Dieser Prozeß kann durch die Befolgung von Regeln erleichtert werden. Dabei wäre die natürlichere Situation, daß diese Normen in und aus der Gruppe entstehen; die Vorschläge von außen können dabei aber möglicherweise Anregungen für die Entwicklung von Gruppennormen sein, sobald diese thematisiert werden.
2. Sämtliche Axiome, Postulate und Regeln sind wahrscheinlich dann am besten eingesetzt, wenn sie „in Eigenverantwortung“ beiseite gestellt sind und sich jede/r auf seine/ihre Wahrnehmungen in Gruppen konzentriert; auf dem Weg dorthin kann TZI m.E. aber eine Hilfe sein, da sie Ideen gibt, worauf geachtet werden kann (z.B. Körpersprache), was gemacht werden kann (z.B. Feedback geben) oder wie der Umgang miteinander gestaltet werden kann (z.B. mit Ich-Botschaften). Eine derartige zeitweilige Einschränkung der Unmittelbarkeit und Spontaneität kann möglicherweise in derartigen Gruppen eine Hilfe sein.

4.3.4 Gestaltungsvorschläge

Wenn ich einen rein analytischen Zugang hätte, wäre die Arbeit hier an sich abgeschlossen; da mir aber etwas daran liegt, durch wissenschaftliche Arbeit „die Welt zu verändern“ (i.S. der Kritischen Theorie), und ich mich in diesem spezielle Fall natürlich besonders freue, wenn ich etwas zur Verbesserung des *Pfadi*-Ausbildungssystems beitragen kann, werde

ich mir noch darüber den Kopf zerbrechen, welche konkreten Vorschläge sich aus dem bisherigen ableiten lassen.

Grundsätzlich glaube ich, daß TZI bei den *PPÖ* viel stärker reflektiert werden sollte, sowohl was ihren Ansatz als auch was ihre Methoden betrifft. Dazu gehört als erster Schritt wohl eine Auseinandersetzung der für die Ausbildung verantwortlichen Menschen und Gremien mit diesem Thema, wozu ich vielleicht hiermit einen Beitrag leisten kann.

Wie alle theoretischen Inhalte wird TZI bei den *PPÖ* einfach so angewendet; daß dies nachteilhaft sein kann, ist aus dieser Arbeit herauszulesen: Obwohl ich mit dem Humanistischen Konzept von TZI gut kann, bleiben doch einige Punkte offen bis widersprüchlich, die auch auf das PfadfindeInnen-Ausbildungssystem ihre Auswirkungen haben.

Für die Praxis heißt das für mich, daß v.a. die „Gesprächsregeln“, die einerseits am häufigsten eingesetzt werden, andererseits zu den problematischsten Punkten von TZI gehören, überdacht werden müssen. Damit verbunden ist aber dann auch eine Reflexion der Rolle der TrainerInnen auf Kursen, die Frage nach Verantwortungen und was es heißt, wenn wir in der Ausbildung von „Kommunikation“ sprechen.

5 NACHWORT

Ziel dieser Arbeit war es, eine Darstellung und kritische Analyse des TZI-Systems zu liefern, v.a. aus der Sicht der Kommunikation, sowie die konkrete Anwendung von TZI im Bereich der Ausbildung bei den *PPÖ* zu überprüfen.

Dazu habe ich zuerst das „Kommunikationssystem“ (Cohn 1975, 162 [Fußnote]) Themenzentrierte Interaktion relativ umfangreich dargestellt. Mir war dabei vor allem wichtig, die philosophischen Hintergründe und die Axiome des Systems herauszuarbeiten. Bei der konkreten Darstellung habe ich mich auf die Aspekte beschränkt, die für mich auch im Zusammenhang mit den *PPÖ* interessant schienen; d.h. daß ich etwa alle therapeutischen Aspekte ebenso ausgelassen habe wie die TZI-Ausbildung u.ä.

Daran anschließend habe ich die Kritik an TZI gesetzt, zuerst die Aspekte, die ich in der Literatur gefunden habe (und die mich großteils nicht sehr begeistert haben), dann meine eigene. Ich bin zu dem Ergebnis gekommen, daß TZI von der philosophischen Basis her eklektizistisch vorgeht, Probleme in der Unterscheidung von deskriptiven und präskriptiven Sätzen hat und eine Ableitungslogik entwickelt, die keine ist. Inhaltlich problematisch sind vor allem das Fehlen einer Theorie des Sozialen, das auch mit dazu beiträgt, daß es keine explizite Kommunikationstheorie gibt. Neben den Widersprüchen zwischen Freiheit und Regeln, zwischen Autonomie und Interdependenz zeigen sich im Bereich der Kommunikation dann mangelhafte Kenntnisse der Gruppendynamik, die in der Praxis zu einer Verzerrung derselben führen.

Im 4. Kapitel geht es dann um TZI und das Ausbildungssystem der *PPÖ*. Nach der Darstellung der PfadfinderInnen im allgemeinen und der Ausbildung der *PPÖ* versuchte ich zu skizzieren, wo es aufgrund der Kritik an TZI bei deren Anwendung innerhalb der *Pfadi*-Ausbildung zu Problemen kommen kann; v.a. die Regelhaftigkeit, die gegen die Autonomie von Gruppen gerichtet ist, scheint dabei ein Problem zu sein. Ich halte es allerdings auch für möglich, daß diese Regeln zumindest z.T. auch eine Stütze sind. — Diese Fragen wären jedenfalls noch genauer zu betrachten, ich habe hier nur erste Hinweise geben können; einen Ausweg aus dem Widerspruch von inkonsistenter Theorie und positiven empirischen Erfahrungen konnte ich hier nicht finden. V.a. die Frage, was genau TZI

praktisch bringt und warum TZI und nicht ein anderes System, muß in diesem Rahmen unbeantwortet bleiben.

Und jetzt, als Abschluß der Arbeit, noch zwei Zitate von zwei Menschen, deren Gedanken mir nicht so schlecht gefallen:

„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 würden die Lichter der Himmel scheinen über Kinder aller Farben. [...] 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 wenige - wir? - etwas verändern, humaner werden und Humanität auch dort finden oder hineinbringen, wo Veränderungen gelebt und organisiert werden können.“

(RUTH COHN)¹

„.... den richtigen Weg zum Glück geht der, der anderen Glück bereitet. Versucht, diese Welt um ein wenig besser zu hinterlassen, als Ihr sie vorgefunden habt; ...“

(ROBERT BADEN-POWELL)²

¹ Cohn 1975, 213 f.

² aus dem Abschiedsbrief Baden-Powells an die PfadfinderInnen kurz vor seinem Tod (Baden-Powell 1982, 215)

ANHANG

A. Pfadi-Glossar und Abk.Verz.

AK: Abk. für Ausbildungskurs

Baden-Powell: Robert Stephenson Smith *Baden-Powell*, Lord of Gilwell, 1859-1941, Gründer der PfadfinderInnen, genannt *Bi-Pi*

Bi-Pi: deutsche Aussprache von B.P., der Abkürzung von **Baden-Powell**

CaEx: Abk. für Caravelles/Explorer = Mädchen/Buben von 13-16 Jahre

Gesetz: Das weltweit ähnliche PfadfinderInnen-Gesetz faßt die Werte der PfadfinderInnen kurz zusammen; in Österreich besteht es aus 8 Sätzen, die inhaltlich den *Schwerpunkten* entsprechen

GuSp: Abk. für Guides/Späher = Mädchen/Buben von 10-13 Jahren

Gruppe: Organisationseinheit der PPÖ, meist benannt nach dem Ort, häufig vereinsrechtlich eigenständig

Gruppen-LeiterInnen: normalerweise 1x männlich, 1x weiblich; sind nicht (nur) in einer *Stufe* tätig, sondern (auch) verantwortlich für Belange, die die gesamte *Gruppe* betreffen, z.B. bürokratische, soziale, aber auch Ausbildungsangelegenheiten

Landesleitung: s. *Landesverband*

Landesverband: einer pro Bundesland, dient der Koordination der PfadfinderInnen-Arbeit auf seinem Gebiet; Vorstand i.S. des Vereinsrechts: das *Präsidium*, Exekutive: die *Landesleitung*

Meute/Volk: Großgruppe, Arbeitsform in der *WiWö-Stufe*

Patrolle: Kleingruppe von ca. 5-8 Mitgliedern, Arbeitsform in der *GuSp*- und teilweise in der *CaEx-Stufe*

Pfadi-: Pfadfinderisch, auf die PfadfinderInnen bezogen

Pfadis: Kurzform für PfadfinderInnen

PPÖ: Abk. für Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs

Präsidium: s. *Landesverband*

RaRo: Abk. für Ranger/Rover = junge Frauen/Männer von 16-20 Jahren

Schwerpunkte: acht an der Zahl, ziehen sich durch alle *Stufen* als Grundlage für die Programmgestaltung: Leben aus dem Glauben, Verantwor-

tungsbewußtes Leben in der Gemeinschaft, Weltweite Verbundenheit, Kritisches Auseinandersetzen mit sich selbst und der Umwelt, Einfaches und naturverbundenes Leben, Bereitschaft zum Abenteuer des Lebens, Schöpferisches Tun, Körperbewußtsein und körperliche Leistungsfähigkeit

Stufen: die 4¹ Altersstufen: *WiWö, GuSp, CaEx, RaRo*

Team-Trainings-Kurse: Train-the-Trainer-Seminare für KursleiterInnen der PPÖ

TTK: Abk. für *Team-Trainings-Kurse*

Versprechen: Das weltweit ähnliche PfadfinderInnen-*Versprechen* wird am Anfang der "Laufbahn" abgelegt und soll ein Anreiz sein, die PfadfinderInnen nicht nur als Freizeitbeschäftigung, sondern vielleicht als eine Art Lebenseinstellung zu sehen

WAGGGS: Abk. für World Association of the Girl Guides and Girl Scouts (= Mädchen-Weltverband; Sitz in London)

WiWö: Abk. für Wichtel/Wölflinge = Mädchen/Buben von 7-10 Jahren

Woodbadge: s. *Woodbadgkurs*

Woodbadgkurs: = Ausbildungskurs III; höchster Ausbildungskurs für LeiterInnen, nach Abschluß wird das "*Woodbadge*" (= 2 Holzperlen an einer Lederschnur) verliehen - diese Tradition geht auf *Baden-Powell* zurück

WOSM: Abk. für World Organisation of the Scout Movement (= Buben-Weltverband; Sitz in Genf)

¹ Die Anzahl der *Stufen* ist international verschieden und schwankt zwischen 3 und 4; ebenso unterschiedlich sind die Bezeichnungen und die Altersgrenzen.

B. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung einer Gruppe und LeiterInnenverhalten.....	31
Tabelle 2: Überblick über die <i>Stufenausbildung</i>	56
Abbildung 1: Strukturmodell von TZI	20

C. Literaturverzeichnis

- Baden-Powell, Robert (1982): Wie man Pfadfinderin und Pfadfinder wird. Deutsche Zusammenfassung von "Girl Guiding" und "Scouting for Boys"; Wien*
- Belz, Helga (1979): Über den Umgang mit destruktiven Strebungen in TZI-Gruppen — aus der Sicht der Leiterfunktion. Antwort auf Michael Ermanns Beitrag „TZI in Gruppenarbeit und Gruppenpsychotherapie“ in Gruppenpsychother. Gruppendynamik 12: 266-277 (1977); in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 14(3/4), 363-373*
- Bittner, Günther (1976): Wider die Prächtigkeitsapostel. Zum Aufsatz von Ruth C. Cohn, Die Selbsterfahrungsbewegung: Autismus oder Autonomie? Gruppendynamik 1974, Nr.3; in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis 7(3), 237-239*
- Cohn, Ruth C. (1970): Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Eine Modifikation gruppentherapeutischer Technik zum Zwecke der Führung von Erziehungs- und anderen Kommunikationsgruppen; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 3(2), 251-259*
- Cohn, Ruth C. (1974): Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionsellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregeln; in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis 5(3), 150-159*
- Cohn, Ruth C. (1974a): Die Selbsterfahrungsbewegung: Autismus oder Autonomie?; in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis 5(3), 160-171*
- Cohn, Ruth C. (1974b): Drei Modelle der Gruppentherapie: Psychoanalyse, Erlebnis- und Gestalttherapie; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 8(1), 1-14*
- Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle; Stuttgart [Konzepte der Humanwissenschaften]*
- Cohn, Ruth C. (1975a): Kommentar zu Helmut Vogts Überlegungen; in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis 6(5), 383-384*

- Cohn, Ruth C. (1976): Kommentar zu Günther Bittner: „Wider die Prächtigkeitsapostel“; in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis 7(3), 239-240
- Dantscher, Ralf (o.J.): Arbeitsmaterial für Gruppenarbeit. Ergänzungsskriptum zu Begegnungen². Zusammenstellung: Dr. Hans Leeb; o.O.
- Ermann, Michael (1977): Die themenzentrierte Interaktion (TzI) in Gruppenarbeit und Gruppenpsychotherapie; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 12(3), 266-277
- Farau, Alfred / Cohn, Ruth C. (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie: 2 Perspektiven; Stuttgart
- Greimel, Arnulf (1992): TzI in der Wirtschaft; in: Löhmer/Standhardt 1992, 342-352
- Heigl-Evers, Anneliese (1974): Die Gruppe als Medium im Unterricht und in der Psychotherapie; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 8(3), 227-243
- Heigl-Evers, Anneliese / Heigl, Franz (1973): Die themenzentrierte interaktionelle Gruppenmethode (Ruth C. Cohn): Erfahrungen, Überlegungen, Modifikationen; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 7(3), 237-255
- Heigl-Evers, Anneliese / Heigl, Franz (1973a): Gruppentherapie: interaktionell - tiefenpsychologisch fundiert (analytisch orientiert) - psychoanalytisch; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 7(2), 132-157
- Herrmann, Gregor (1993): „Learning by Doing“. Eine Analyse des Ausbildungssystems der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs aus der Sicht der Personalentwicklung; unveröff. Dipl.Arbeits., Universität Innsbruck
- Herrmann, Gregor (1994): Praktikum für ZwiKo - Nachtrag zum Antrag. Brief an das Senatsinstitut; Innsbruck
- Herrmann, Gregor (1995): „Der Schoß ist fruchtbar noch“. Politischer und soziologischer Rechtsextremismus: Erscheinungsformen - Ursachen - Gegenstrategien; unveröff. Dipl.Arbeits., Universität Innsbruck

² = PPÖ 1984a

- Herrmann, Helga (1992): Ruth C. Cohn — Ein Porträt; in: Löhmer/Standhardt 1992, 19-36
- Kamps, Walter (1992): Gruppenpädagogik und Themenzentrierte Interaktion. Die Sozialphilosophie Jean-Paul Sartres als Rahmentheorie für gruppenbezogene Bildungsprozesse; Innsbruck [= Impulse; N.F., Bd.3]
- Klein, Irene (1984): Gruppenleiten ohne Angst: ein Handbuch für Gruppenleiter; München [= Pfeiffer-Werkbücher; Nr. 167]
- Kroeger, Matthias (1992): Anthropologische Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion; in: Löhmer/Standhardt 1992, 93-124
- Lüthi, Armin / Lüthi-Peterson, Natalie / Richard, Alain / Richard-Hudspith, Sarah (1992): TZI an der Ecole d'Humanité - vier Zugänge; in: Löhmer/Standhardt 1992, 281-301
- Löhmer, Cornelia / Standhardt, Rüdiger (1992): TZI: pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn; Stuttgart
- Mahr, Albrecht (1979): Die Störungsprioritätsregel in TZI-Gruppen. Psychoanalytische und empirische Studien; Göttingen [= (Materialien zur Psychoanalyse und analytisch orientierten Psychotherapie) Materialien zur Psychoanalyse: Beih.; H.1]
- Mahr, Albrecht (1983): Zur Anwendung der Themenzentrierten Interaktion in der stationären Psychotherapie; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 18(4), 328-340
- Matzdorf, Paul / Cohn Ruth C. (1992): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion; in: Löhmer/Standhardt 1992, 39-92
- Olszowi, Eleonore (1976): Zu den Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion. Menschenbild und Struktur der TZI; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und sozialen Praxis 10(1), 78-116
- Perls, Fritz (1974): Gestalttherapie in Aktion; Stuttgart
- PPÖ (1984a): Begegnungen - Handbuch für das Führertraining in der Pfadfindergruppe; Wien
- PPÖ (1984b): Schritte - Ausbildungsbuch für Pfadfinderführer; Wien
- PPÖ (1984c): Kursleiterhandbuch; Wien

PPÖ (1986): unterwegs mit Spähern und Guides. *Stufenarbeitsbehelf der PPÖ*; Wien

PPÖ (o.J.): unterwegs. Handbuch für Späher und Guides; überarb. und erw. Neuaufl., Wien [im Erscheinen]

PPÖ (o.J.a): Bewegung. Arbeitsbehelf für Caravelles/Explorer-Führer; Wien

PPÖ (1995): Verbandsordnung; Wien [= *PPÖ-Brief I/95*]

Raguse, Hartmut (1992): Kritische Bestandsaufnahme der TZI; in: Löhmer/Standhardt 1992, 264-277

Rogers, Carl R. (1969): Freedom to Learn; Columbus/Ohio

Rogers, Carl R. (1974): Encountergruppen — Das Erlebnis der menschlichen Begegnung; München

Rubner, Angelika / Rubner, Eike (1992): Die Entwicklungsphasen einer Gruppe — Grundkonflikte, Einstellungen dem Leiter gegenüber und Leiterinterventionen; in: Löhmer/Standhardt 1992, 230-251

Rückert, Gerhard (1974): „Lebendiges Lernen“ in der Lehrerbildung: Ein Versuch mit der themenzentrierten Interaktion im Fach Deutsch; in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis 5(3), 171-182

Sartre, Jean-Paul (1961): Ist der Existentialismus ein Humanismus? Drei Essays; Berlin

Sartre, Jean-Paul (1973): Bei geschlossenen Türen; in: ders.: Drei Dramen; Reinbek

Sartre, Jean-Paul (1981): Huis Clos. Texte et documents. Présenté et annoté par Monika Beutter, Werner Höfer et Hans-Dieter Schwarzmann; Stuttgart

Schmid, Bernd A. (1973): Schwierigkeiten mit dem Thema. Sachliche Diskussion im themenzentrierten Training; in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis 4(4), 261-265

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen; Reinbek bei Hamburg

Shaffer, John B.P. / Galinsky, M.David (1977): Handbuch der Gruppenmodelle, Bd.2; Gelnhausen/Berlin, Freiburg i. Br., Stein b. Nürnberg

Vogt, Helmut (1975): Kann des themenzentrierte interaktionelle System eine Methode emanzipatorischer Erwachsenenbildung sein?; in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis 6(5), 380-383

Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien; Bern / Stuttgart

Zrelske, Peter (1982): Was ist Ausbildung?; in: Wegweiser. Die Führungszeitschrift der PPÖ, Nr.4; Wien, 18-21