

Paul Matzdorf

## Das „TZI-Haus“. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems

### Vorbemerkung

In einer Gruppe von PädagogInnen wurde, nachdem einige Male der Begriff „TZI-Didaktik“ gebraucht und ohne weitere Erklärung im Laufe der Diskussion angewandt worden war, von einer Teilnehmerin die anscheinend naive Frage gestellt, was denn damit gemeint sei, eine Didaktik, die der Vermittlung von TZI diene? Oder eine speziell in TZI-Gruppen angewandte Didaktik? Oder eine Didaktik für die Schule und den Unterricht? Und wenn letzteres: für welche Schulform und welche Fächer? Und von einer Hochschul-Didaktik werde auch gesprochen, von einer Didaktik der Erwachsenenbildung, der politischen Bildung, der Jugendarbeit usw.: „TZI als didaktische Wundertüte?“

Die Provokation verfehlte nicht ihren Zweck. Sie brachte eine klärende Diskussion in Gang, deren Ergebnis ich im folgenden zusammenfasse:

TZI enthält

- in ihren Axiomen eine anthropologische Grundlage und eine Wertbasis;
- in ihren Postulaten methodische Grundprinzipien;
- in ihren zentralen Modellen der dynamischen Balance, des partizipierenden Leitungsstils und der Struktur-Prozeß-Balance ein System von Handlungsmethoden;
- in ihren „Hilfsregeln“ beispielhaft Interventionshinweise, Elemente, die in ihrer Interdependenz ein Basissystem darstellen, das grundlegend für spezielle Didaktiken auf unterschiedlichen Stufen und in verschiedenen Bereichen sein kann. Auf Unterrichtssituationen bezogen, läßt sich definieren: *TZI geht es unter dem Anspruch systemischen Denkens um eine psychologisch, anthropologisch, philosophisch und soziologisch geredete allgemeine pädagogische Didaktik, die es ermöglicht, die in den speziellen Unterrichtsthemen enthaltenen allgemeinen Anliegen vernunftbildend und humanitätstförendernd in die Unterrichtsarbeit einzubeziehen.*

Zur Anwendung ist es also erforderlich, im jeweiligen Fall TZI mit den

bereichsspezifischen und -relevanten interdisziplinären Inhalten und Arbeitsweisen zu verbinden bzw. TZI in ihnen zu aktualisieren. Die Möglichkeit dazu ergibt sich aus der hohen „Integrationsfähigkeit“ der TZI, die als offenes System in der Lage ist, unterschiedliche Methoden und Verfahren zu integrieren, soweit diese der humanen, demokratischen Wertbasis der TZI und ihren methodischen Grundlagen und Prinzipien nicht widersprechen.

Voraussetzung für die Anwendung der TZI in verschiedenen Bereichen und Fächern, die durch spezielle Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und institutionelle Bedingungen bestimmt sind, ist die Kenntnis ihres Systems und die Fähigkeit, es praktisch einzusetzen. Für das Erklären und Verstehen der TZI als systemisches Handlungskonzept ergibt sich nun das hermeneutische Problem, daß sich der Zugang zu den einzelnen Elementen nur erschließt, wenn das Ganze verstanden worden ist, das Ganze andererseits nur zu erfassen ist, wenn klar wird, wie dessen systemische Konstruktion aus den Sachgehalten und Funktionen seiner Einzelteile herauswächst.

Zu diesem Zweck gebe ich den TeilnehmerInnen des Kolloquiums, mit denen ich die folgende Themenreihe bearbeite, wie den LeserInnen in Form eines Modells<sup>1</sup> so etwas wie eine Landkarte an die Hand, aus der sie jederzeit bestimmen können, welchen Standort der jeweilige Teil – sei es ein Prinzip, eine Methode, einzelne Techniken etc. – im Ganzen hat. So wird im Bild zugleich anschaulich, was sprachlich nur im Nacheinander zu vermitteln ist.

Eine für mich wichtige Ergänzung des systemischen Modells der TZI ist der neben das „Haus“ gezeichnete Baum. Als Symbol für Leben und Wachstum verweist er auf die allem Lebendigen innewohnende Kraft, sich selbst zu entfalten und zu wachsen im Teil-sein und Teil-haben am umfassenderen Ganzen, Bereichen, in denen menschliches Machen an seine Grenzen stößt, die aber gleichwohl der menschlichen Sorge bedürfen.

## Die Ausgangssituation: Ein Kolloquium

Das Kolloquium findet wöchentlich als „Privatissimum“ statt. TeilnehmerInnen sind PädagogikstudentInnen, die Seminare und Workshops bei mir besucht haben; die Namen sind in diesem Beitrag geändert. Zwei von ihnen, ein Student und eine Studentin aus höheren Semestern, waren meine Co-Leiter in einer einwöchigen „Friedenswerkstatt“. Unser vorläufiges Arbeitsthema lautet: TZI als System. Das primäre Motiv der TeilnehmerInnen sei, so wurde in den Vorgesprächen betont, die Theorie der TZI besser zu ver-

<sup>1</sup> S. u. S. 339 und 386.

stehen; es gehe ihnen in diesem Kolloquium um Erkenntnisinteresse, um Theorie- und Textreflexion, nicht um Erfahrungslernen wie in den TZI-Workshops, an denen sie teilgenommen haben. Sie möchten theoretisch besser erfassen und durchschauen können, was sie praktisch erfahren haben.

In dieser Auffassung kommt eine charakteristische Denkweise zum Vorschein, die längst zu einem methodischen Dilemma in unseren Schulen geführt hat: Entweder Lehre *oder* Erfahrung, Theorie *oder* Praxis, Wissen und Fertigkeiten aneignen *oder* lebendig lernen, kognitive Lernvorgänge isoliert sehen und Gefühle, Körper, Hemmnisse verdrängen und in Pausen oder Sportstunden abschieben usw. Der Hintergrund dieser Konstellation stellt sich als Schwierigkeit unserer (westlichen) Denkart dar, aus der dualistischen Denkstruktur herauszukommen. Es besteht ein Mangel an Fähigkeit, dualistische, sich scheinbar gegenseitig ausschließende Gegensätze in komplementäre, sich gegenseitig bedingende Komponenten eines Ganzen umzuwandeln, kurz, das „Entweder-Oder“ in ein „Sowohl-als-Auch“ umzuwandeln. Die Trennung dessen, was zusammen gehört, ist künstlich, widernatürlich und enthält ein großes Störungspotential, weil das jeweils Abgespaltene sich nicht folgenlos „in eine Ecke stellen läßt“.

Diese Gedanken gehen mir durch den Kopf, wenn ich hier von einem methodischen Dilemma spreche. Der naiv vorgetragenen Intention, ausschließlich dem Erkenntnisinteresse folgen zu wollen, Erfahrungslernen auszuklammern und damit das eine vom anderen zu trennen hieße, „über“ TZI bzw. Pädagogik zu reflektieren und das „Wie“ des Geschehens, also den aktuellen Prozeß, hintanzustellen. Pädagogik geschieht jedoch nicht in einem abstrakten kognitiven Raum, sondern in der Interaktion im Hier und Jetzt einer „konkreten, aktuellen, existentiellen Situation“, wie Paulo Freire es beschreibt. Als Zentrum des Pädagogischen ist anzusehen, wenn eine Gruppe/Klasse *an ihren Inhalten* entlang ihr „Wie“ selbst untersucht. Unter dieser Voraussetzung ist auch unserem Kolloquium die Aufgabe gestellt, Text- bzw. Inhaltsreflexion mit den subjektiven Elementen des Geschehens zu verzahnen oder nach der Terminologie von TZI: in der dynamischen Balance von ICH, WIR und ES im GLOBE, d. h. in der prozeßhaften, balancierenden Gewichtung von thematisierten Inhalten, persönlicher Identität und Beziehungsweisen ganzheitliches Lernen zu ermöglichen.

Es wäre jedoch unklug und methodisch falsch, diese Zusammenhänge zu Beginn eines Seminars zu thematisieren und zu bearbeiten, das dafür erst die Voraussetzungen schaffen will. Ich vertraue darauf, daß sich im Verlauf unseres Kolloquiums Gelegenheiten ergeben, den ganzheitlichen Ansatz, der das Interaktionsgeschehen faktisch bestimmt und dem zu entsprechen ich

mich bemühe, bewußt zu machen und in das theoretische Verständnis „her-einzuholen“.

Zu klären bleibt noch, wie sich dieser Anspruch mit dem verträgt, was und wie ich hier schreibe. Für die LeserInnen ist wichtig zu wissen, daß ich in den folgenden Ausführungen zugunsten theoretischer Klarheit von der praktischen, interaktionellen Wirklichkeit des Kurses weitgehend abstrahiere. Über die Dynamik des Geschehens mit seinen direkten Aussagen und emotionalen Begebenheiten wird nur gelegentlich und andeutungsweise berichtet. Die Personen, also die Teilnehmer und ich als Leiter, treten klarer in ihren Meinungen bzw. Funktionen hervor als in ihren persönlichen Gefühlen. Die Tatsache, daß es sich hier also nicht um eine „Struktur-Prozeß-Analyse“ des Gruppengeschehens handelt, wird es, so hoffe ich, den LeserInnen erleichtern, dem systemischen „roten Faden“ zu folgen bzw. die Fäden klarer zusammenzufügen, so wie mir dieser Umstand die Absicht erleichtert, im Geschriebenen deutlicher das System der TZI aufzuzeigen.

Ich stelle mir vor, daß diese schriftliche Reflexion den Interessierten zur Erhellung ihrer Praxis dienen kann. Vielleicht geschieht im Erkenntnisprozeß das Verstehen und die Integration eigener, teilweise fremd, weil undurchschaut geliebener Erfahrungen. Doch ist dies eine Möglichkeit, die zu realisieren nur das Anliegen jedes Einzelnen sein kann.

### *Aus der Anfangssitzung*

*Ich:* Euer Anliegen ist, so habe ich euch verstanden, einen Überblick zu bekommen, wie die verschiedenen Elemente der TZI aufeinander bezogen sind und zusammenwirken. Für den Anfang schlage ich vor, daß wir zunächst über eure und meine Erwartungen sprechen und sie aufeinander abstimmen. *Thema:* Wie seid ihr zu eurer Fragestellung gekommen? Woran können wir anknüpfen?

*Silvia:* Ich habe zwei Workshops bei dir mitgemacht – „auf der Basis von TZI“, wie es im Vorlesungsverzeichnis heißt, und habe an der Beratungsgruppe „Projektarbeit“ bei dir teilgenommen. Ich habe auch einiges über TZI gelesen, das ganze Konzept ist für mich aber noch reichlich schwammig.

*Klaus:* Mir geht es ähnlich. Ich habe in den Workshops gute Erfahrungen gemacht, manches war auch schwierig für mich. Mir ist einiges aufgegangen, was da läuft bei mir und anderen. Was mir fehlt, ist ein Überblick, damit ich die einzelnen Elemente besser einordnen kann.

*Martin:* Woran ich mich theoretisch festhalte, ist das ICH – WIR – ES – im GLOBE und die dynamische Balance – ja, auch die Postulate, Hilfsregeln und die Axiome. Die Axiome sind das Fundament, das ist mir klar, das übrige steht ungeordnet nebeneinander.

*Doris:* Es gibt da so einen schönen Satz: Alles hängt mit allen und allem zusammen. Du sagst, das gilt auch für TZI. Meine Frage ist: *Wie hängt das zusammen?* – und hat das eine praktische Bedeutung?

*Clemens:* Ich habe auch die Workshops mitgemacht, und mir geht's da wie euch. In vielen Fällen habe ich gar nicht bemerkt, was da methodisch nach TZI lief. Vieles ist mir in der Co-Leiter-Besprechung hinterher klar geworden, und ich kenne auch einiges über TZI aus der Literatur – aber alles steht nebeneinander und hat keinen richtigen Zusammenhang.

*Christa:* Ich will euch ein praktisches Beispiel erzählen. In einer Diskussion neulich sagte jemand: „Die Aufforderung ‚Sei deine eigene Chairperson‘ – das ist nach Watzlawick eine paradoxe Intervention. Wer sie befolgt, ist nicht seine eigene Chairperson. Wer sein eigener Leiter ist, kann nicht die Aufforderung befolgen.“ Ich bin sicher, an dem Argument stimmt etwas nicht, aber ich kann theoretisch nichts dagegensetzen, und das ist kein Einzelfall.

*Gabi:* Ich habe da noch etwas anderes, was mich schon länger beschäftigt. Ich weiß nicht, ob das hier der richtige Ort ist, aber ich sag's doch mal. Ich war bei Paul Co-Leiterin und habe auch eine ganze Menge an Erfahrungen im Gruppenleiten. Ich zweifle daran, daß TZI in allen Gruppen anwendbar ist, z. B. wenn die Teilnehmer noch gar nichts darüber wissen oder wenn sie eine ganz andere Sprache sprechen als den TZI-Jargon – ich sag' das mal so. Vielleicht ist TZI überhaupt nur eine Mittelschichtmethode?

Dieser Protokollauszug enthält im wesentlichen die ich-bezogenen Beiträge auf die Fragen des Themas. Zum einen lassen die Äußerungen der TeilnehmerInnen erkennen, wie sie zu ihrer Fragestellung gekommen sind und welche Interessen sie haben. Zum anderen informieren sie darüber, von welchen Voraussetzungen wir in diesem Kolloquium ausgehen können. Die Anknüpfungspunkte sind

- eigene Erfahrungen in TZI-Workshops;
- Erfahrungen im Leiten von Gruppen und als Co-LeiterInnen;
- Informationen über TZI aus Gesprächen und eigener Reflexion;
- Informationen aus der Literatur.

In der Analyse der Äußerungen auf die in ihnen enthaltenen *Anliegen*

und Interessen legen die Beiträge nahe, von den mitgeteilten Mängeln auszugehen. Es schälen sich drei ineinandergreifende Interessenrichtungen heraus:

1. Aus dem Mangel an Erkenntnis, das *Gesamtkonzept* betreffend
  - das ganze Konzept reichlich schwammig;
  - fehlender Überblick, ungeordnetes Nebeneinander;
  - mangelnde Einordnungs- und Zuordnungsmöglichkeit;
  - fehlende Einsicht in den Zusammenhang (betrifft die Interdependenz der TZI-Elemente untereinander),ergibt sich das *Interesse, TZI als System*, also den inneren Zusammenhang seiner Elemente, zu durchschauen und besser zu verstehen.
2. Aus dem Erkenntnismangel im Hinblick auf die *Praxis*
  - die praktische Bedeutung des Systemcharakters nicht einsehen zu können (Doris: „... hat das praktische Bedeutung?“);
  - im praktischen Vollzug die Anwendung von TZI nicht erkennen zu können;
  - TZI nicht in allen Gruppen anwenden zu können,ergibt sich das *Interesse, Informationen über die Anwendung von TZI zu erhalten, was unter unserem Rahmenthema nur bedeuten kann, Grundsätzliches über die Umsetzung des TZI-Systems in konkreten Interaktionssituationen zu erfahren.*
3. Aus dem Mangel an Möglichkeiten, *interessierten und kritischen Fragen über TZI* zu begegnen (. . . ich kann theoretisch der Kritik an TZI-Prinzipien nichts entgegensetzen) ergibt sich das *Interesse, Fähigkeiten zu erlangen, TZI auch fundierter theoretisch begründen zu können* (um in kritischen Diskussionen kompetenter zu sein).

Die Analyse zeitigt gegenüber meinen Ausgangserwartungen eine Erweiterung der Interessenbereiche: Neben das Bedürfnis nach einer besseren Durchdringung der TZI als System tritt gleichgewichtig das „Anwendungsproblem“. In der Kernfrage (im Anschluß an Doris), welche praktische Bedeutung das Aufeinanderbezogenensein aller TZI-Elemente habe, kommt eine durchgängige, mehr oder minder deutlich formulierte Grundforderung zum Ausdruck, daß *Theorie und theoretischer Aufwand an der Praxis zu legitimieren seien*. Die oft gestellte, scheinbar naive Frage: „Theorie – wozu?“ enthält, ungeachtet ihres Vermeidungscharakters, die legitime kritische Anfrage, inwieweit die zum theoretischen Konzept geronnenen Begriffe der Praxisbewältigung und der Lebensführung dienen oder, vom lebendigen Geschehen abgehoben, nur noch Selbstzweck sind, der die Lebenswirklichkeit verschleiert, statt sie für Handlungszwecke transparent zu machen.

Auch der Wunsch, sich an Diskussionen kompetenter beteiligen zu können, ist weniger vordergründig, als es zunächst scheint. Christas Bemerkung „Ich bin sicher . . .“ (s. o.) verstehe ich als Ausdruck ihres Gefühls und ihrer subjektiven Gewißheit, daß da etwas nicht stimmt, verbunden mit dem Bedauern, nicht in der Lage zu sein, die gefühlte Unstimmigkeit theoretisch zu begründen.

Diese Überlegungen führen zu einer Erweiterung *unserer Zielvorstellungen*: Wie vorgesehen, geht es zum einen darum, mit Hilfe eines Modells den systemischen, interdependenten Zusammenhang der TZI-Elemente darzustellen. Des weiteren möchte ich dem Bedürfnis Rechnung tragen, einige grundlegende Informationen zum Thema „Anwendung der TZI – ihre Übersetzung in die Praxis“ zu erhalten.

Der dritte von Teilnehmern angesprochene Zielbereich betrifft die Entwicklung und Ausbildung der fachlichen Kompetenz. Das *Kolloquium* möchte diesem Anliegen gerecht werden, indem es sich in Verbindung mit der Darbietung von Inhalten als offene dialogische Situation versteht, die den lernwilligen TeilnehmerInnen im Wechsel von Geben und Nehmen ein Fortschreiten ermöglicht. Dieser *Aufsatz* kann dem gleichen Anliegen dienen, wenn die LeserInnen in kritischer Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen sich nehmen, was ihnen wichtig und nützlich erscheint.

### *TZI als Modell – Das „TZI-Haus“*

„Um zu unserem Modell zu kommen, habe ich hier einige Leitfragen aufgeschrieben, die geeignet scheinen, die unterschiedlichen Ebenen eines komplexen (= vielschichtigen) Handlungskonzepts anzusprechen und herauszuarbeiten.“ Mit diesem Satz leite ich den nächsten Schritt unseres Kolloquiums ein und lese den Text vor, den ich an der Schreibwand angeschlagen habe:

*„Fragen an ein Handlungskonzept:*

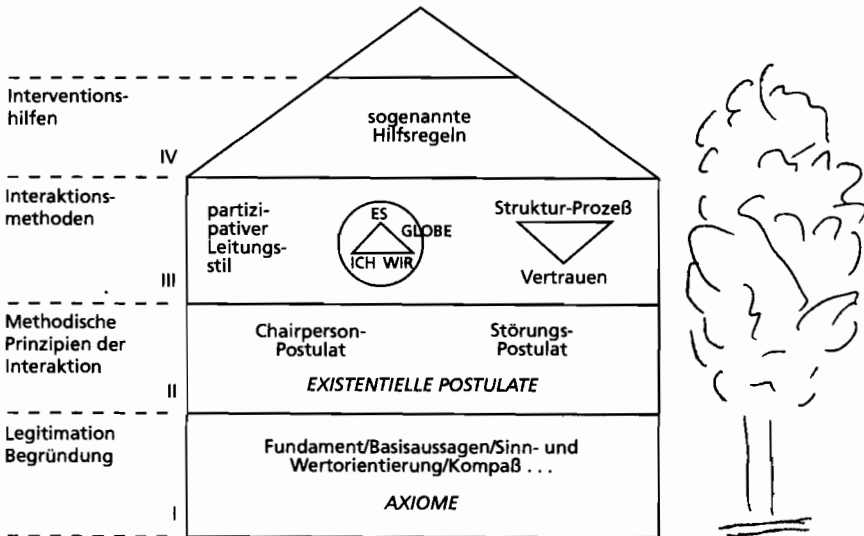
- Frage nach der Sinnhaftigkeit und Wertorientierung der Ziele: betrifft die *Legitimation*.
- Frage, wie die Zweckmäßigkeit der Interventionen begründet wird: betrifft die theoretische *Begründung*.
- Frage nach Grundsätzen, die das Handeln leiten: betrifft die *methodischen Grundprinzipien*.
- Frage nach den zielgerichteten Handlungsweisen: betrifft die *Methoden* im eigentlichen Sinne.

– Frage nach Kommunikations- bzw. Interventionshilfen: betrifft die *Techniken* und Einzelverfahren.“

Um damit leichter hantieren zu können, habe ich die Schlüsselbegriffe hervorgehoben, nämlich *Legitimation* und *Begründung*, *methodische Grundprinzipien*, *Methoden*, *Techniken*. Im Dialog mit den TeilnehmerInnen entsteht zunächst das folgende Gerüst:

- IV Techniken/  
Interventionshilfen
- III Methoden
- II Methodische  
Grundprinzipien
- I Legitimation und  
Begründung  
bzw.  
Basisaussagen,  
Fundament

In einem nächsten Schritt diskutieren wir gemeinsam über die Zuordnung der TZI-Elemente zu diesen Handlungsebenen. Dabei machen wir die Erfahrung, daß dies nur eine erste grobe Orientierung sein kann und viele Fragen aufgeworfen werden, die erst im weiteren Fortgang der Reflexion zu behandeln sind. So ergibt sich ein *Schichtenmodell* im Bild eines Hauses mit mehreren Stockwerken, das so aussieht:





Den Baum als Symbol des Lebens und Wachstums habe ich spontan neben das Haus gezeichnet, einem vagen Gefühl nach Vervollständigung des Bildes nachgebend. *Förderung von Leben und Wachstum – das ist die kürzeste Formel für das, was TZI zutiefst will.*

Bei diesem Stand der Überlegungen stelle ich der Gruppe zwei Fragen.

Erstens: Zu welchen Einsichten verhilft mir das Modell – was kann ich dieser Grobskizze entnehmen?

Zweitens: Welche Fragen treten auf, was sehe ich kritisch?

*Martin:* ICH – WIR – ES im GLOBE war für mich gleichbedeutend mit TZI.

Postulate, Hilfsregeln und Axiome habe ich drumherum geordnet. Jetzt ist das TZI-Dreieck Teil eines größeren Ganzen und hat einen ganz bestimmten Ort im Haus.

*Silvia:* Ich kriege hier zum erstenmal so etwas wie eine geordnete Übersicht.

Überrascht war ich, daß die Postulate zwischen den Axiomen und den Interaktionsmethoden ein eigenes Stockwerk einnehmen. Mir leuchtet ein, daß sie als methodische Grundprinzipien bezeichnet werden; im Grunde gelten sie ja bei allem, was ich tue.

*Gabi:* Ähnlich wie Martin geht es mir mit den Hilfsregeln. Meine erste Begegnung mit TZI hatte ich in einem Seminar, in dem verschiedene Gruppenkonzepte besprochen wurden. Es wurden neun Hilfsregeln angeschrieben und besprochen – das sollten die kommunikativen Grundlagen von TZI sein. Es wird hier ganz klar, wo ihr Ort im System ist.

*Clemens:* Stichwort „System“; an diesem Modell ist der Unterschied von System und Methode deutlich ablesbar. Ruth Cohn hat ja selbst TZI zuerst „Methode“ genannt und dann, weil es Mißverständnisse gab, den Begriff „System“ gebraucht. Das Haus macht das ganz klar: Methoden sind Teile von TZI, und TZI ist das Ganze.

*Christa:* Mir fällt da eine Stelle aus der TZI-Literatur ein: Sinngemäß wird da gesagt, wer Elemente bzw. Techniken der TZI anwendet, ohne die Axiome zu berücksichtigen, arbeitet nicht nach TZI. Das heißt doch nach diesem Modell, wenn du *nur* das ICH – WIR – ES siehst oder *nur* die Hilfsregeln oder *nur* die Postulate usw., kannst du dich nicht auf TZI berufen.

*Kommentar:* Didaktisch anzumerken ist, daß hier zum Verstehen eines komplexen Sachverhaltes nicht nur *ein* „Kanal“, nämlich die Sprache, benutzt wird, sondern in der Kombination von Sprache und Bild audiovisuell gearbeitet wird.

Außerdem hat das Miteinander im Bild gegenüber dem Nacheinander der sprachlichen Erklärung den Vorteil, daß mit dem visuellen Erfassen der Elemente zugleich ihr Ort im Gesamtsystem in den Blick kommt und die Relationen, wenn auch zunächst vordergründig, sichtbar werden.

Vor diesem Hintergrund scheinen mir in den Beiträgen drei Punkte wichtig: Die Teilnehmer erhalten, wenn auch umrißhaft, die so sehr gewünschte Übersicht über die TZI-Elemente in Form einer *gestuften Ordnung*. Darüber hinaus können sie bisherige Informationen korrigieren (Hilfsregeln, Dreieck als „die“ TZI etc.) bzw. verstehend integrieren (Unterschied von System und Methode). Drittens wird im Bild des Hauses die Relevanz der Axiome als Fundament des Ganzen offensichtlich.

Die auftretenden Fragen und kritischen Bemerkungen sind in den folgenden Beiträgen festgehalten.

*Gabi:* Das „TZI Haus“ als Übersicht bringt schon was, ich kann sehen, wo was hingehört. Gleichwohl habe ich ein gewisses Unbehagen, wenn ich alles so schön sortiert in Schubladen verpackt sehe. Ich frage mich, ob man das alles so trennen kann.

*Clemens:* Ich sehe das auch so. Übrigens, wenn mich jemand nach TZI-Methoden oder -Elementen gefragt hätte, wäre mir „Struktur-Prozeß-Vertrauen“ bestimmt nicht eingefallen. Ich durchschaue nicht, aus welchem Grund das dahin gehört.

*Doris:* Für eine Übersicht und um erstmal zu sehen, was wo hingehört, finde ich das Modell gut. Meine Frage aus der ersten Sitzung bleibt aber: *Wie* hängen die einzelnen Elemente zusammen? Das ist hier nicht zu erkennen.

*Christa:* Der Meinung bin ich auch. Paul hat angekündigt, daß wir darüber sprechen wollen, *wie* die Elemente der TZI miteinander verbunden sind. Ich denke, da muß noch einiges dazukommen.

*Klaus:* Ich meine, man darf von einem Modell dieser Art nicht zuviel erwarten. Einiges kannst du damit klären, vieles nicht.

*Kommentar:* Ich halte es in Anbetracht des Informationsstandes der Gruppe nicht für effektiv, die Beantwortung der aufgetretenen Fragen in einer Diskussion zu suchen, sondern gebe Informationen bzw. Hinweise,

- a) was ein (dieses) Modell leisten kann und was nicht;
- b) wie es mit der wechselseitigen Beziehung der Elemente steht;
- c) was es mit den Schubladen auf sich hat;
- d) wie das „Struktur-Prozeß-Vertrauen-Dreieck“ in das „Stockwerk“ der Methoden kommt.

Zur kritischen Anfrage an das „TZI-Haus“ zwei grundsätzliche Bemerkungen: Ein Modell entspricht dem, was es darstellt, nur unvollkommen, und zweitens hängt seine Tauglichkeit prinzipiell davon ab, was man damit erklären will, was also seine Funktion ist. Dazu ein Beispiel: Wenn ich die Vorfahrtsregel an einer Kreuzung erklären will, genügt es, drei Streichholzschachteln oder Holzklötzchen mit Ziffern oder anderen Zeichen zu markieren und damit zu hantieren. Wichtig für die Erklärung ist die Stellung der Fahrzeuge zueinander, nicht der Fahrzeugtyp. Um jedoch einen bestimmten Wagentyp darzustellen, ist es notwendig, die Nachbildung, also das Modell, mit allen wesentlichen Merkmalen dieses Typs auszustatten. Es muß also erkennbar sein, ob ein VW, Opel, Mercedes oder ein anderer Fahrzeugtyp gemeint ist. Für die Erklärung der Vorfahrtsregeln ist eine mit den charakteristischen Merkmalen eines Fahrzeugtyps ausgestattete Nachbildung nicht erforderlich, an einer Streichholzschachtel wäre jedoch schwerlich ein bestimmter Autotyp zu erklären.

Auf das Modell des „TZI-Hauses“ übertragen heißt das (unter Absehung davon, daß es sich nicht um ein räumliches, sondern um ein zweidimensionales Modell handelt): Es enthält nur die charakteristischen Grundelemente des TZI-Systems, ist daher nur eine unvollständige Darstellung dessen, was unter TZI zu verstehen ist. Seine Funktion: Es soll dazu tauglich sein, alle Elemente der TZI im Miteinander ihrer gestuften Ordnung (Komplexität) darzustellen. In welcher Weise sich die Elemente wechselseitig aufeinander beziehen, ist nicht *im* Modell darzustellen, sondern *am* Modell zu klären. Dazu ist jedoch eine weitere Ausgestaltung der bisherigen Grobskizze erforderlich, zu der wir bei den nächsten Schritten kommen werden. Eines ist aber schon hier, den Charakter der wechselseitigen Beziehungen betreffend, festzuhalten: Kein Element des in sich interaktiven (interdependenten) TZI-Systems übt eine einseitige Kontrolle über ein anderes Element oder andere Elemente oder über das Ganze aus. Das System funktioniert nicht

durch hierarchische Über- und Unterordnung mit einseitiger Richtung von Grund-Folge-Abläufen, sondern interaktiv.

Der „Schubladen-Kritik“ ist entgegenzuhalten, daß mit den Stockwerken das Phänomen der Komplexität veranschaulicht werden soll, d. h. die Ebenen oder Schichten oder Dimensionen des TZI-Systems erkennbar werden. Was wir hier „sehen“, in theoretischer Sicht behandeln, sind die Grundelemente oder die Grundstrukturen des TZI-Systems. In Wirklichkeit, also im lebendigen Geschehen, fließt alles in einem Fluß und wirkt alles zugleich.

Mit der Frage nach der Zuordnung des „Struktur-Prozeß-Vertrauen-Dreiecks“ ist ein komplexer Sachverhalt angesprochen, dessen Bedeutung weit über seinen Methodencharakter hinausweist. Die Einordnung auf der Methodenebene hat einen *didaktischen* Grund: Für die Planung, Strukturierung und Durchführung von Unterricht ist die Reflexion über das Zusammenwirken von Struktur, Prozeß und Kommunikationsklima von entscheidender Bedeutung; darauf wird später näher einzugehen sein.

### *Die Axiome*

Für die weitere Arbeit gebe ich der Gruppe den Hinweis, daß wir nunmehr Textstellen heranziehen wollen, die kurz und allgemein beschreiben, worum es bei den einzelnen TZI-Elementen geht. Dazu ist es erforderlich, Literatur zur Hand zu haben, die sich nicht mit Einzelaspekten oder Anwendungsbeispielen befaßt, sondern geeignet ist, einen Einblick in das Gesamtsystem zu vermitteln. Dabei müssen wir uns eine Beschränkung auferlegen: Dem Anliegen unseres Kolloquiums folgend, den Zusammenhang des Ganzen aufzuklären, können wir uns nicht der ausführlichen Erörterung der Einzelelemente widmen. Wir gehen vielmehr so vor, daß wir, mit dem „Fundament“ beginnend, charakteristische Textstellen herausuchen, zuerst also die Beschreibung der Axiome. Zu diesen ist dann zu didaktischen Zwecken eine Kurzformulierung zu finden, die wir in unser Modell einsetzen. Auf die Frage eines Teilnehmers, was es mit der Bezeichnung „Axiome“ für die Basissätze der TZI auf sich habe, verständigen wir uns darauf, die Axiome zunächst inhaltlich vorzustellen, damit wir wissen, wovon wir reden, wenn wir den Begriff klären.

## **Das erste Axiom**

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

„Menschliche Erfahrung, Verhalten und Kommunikation unterliegen interaktionellen und universellen Gesetzen. Geschehnisse sind keine isolierten Begebenheiten, sondern bedingen einander in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“ (Cohn, S. 120; Cohn, Farau, S. 357)

*Kurzformulierung:*

Autonomie und Interdependenz als universelle Strukturgesetzlichkeit der Welt und der menschlichen Wirklichkeit.

## **Das zweite Axiom**

„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.“ (Cohn, S. 120)

*Kurzformulierung:*

Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum – Wert- und Sinnhaftigkeit unseres Daseins

## **Das dritte 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.“ (Cohn, Farau, S. 358)

*Kurzformulierung:*

Innere und äußere veränderbare Grenzen – Freiheit in Bedingtheit

Nun zu der Frage, was damit gemeint ist, wenn Ruth Cohn die Grundvoraussetzungen des TZI-Konzepts „Axiome“ nennt. Axiome sind unabdingbare (nicht unbedingte) Voraussetzungen, die dem Anspruch genügen

wollen, ursprünglich legitim zu sein. „Ursprünglich legitim“ heißt, diese Aussagen können nur unter der Bedingung ihrer eigenen Legitimität bezweifelt werden. Daher sind sie nicht begründbar in dem Sinne, daß ihnen Gründe vorausgehen, denn jede Begründung nähme schon das Axiom in Anspruch, das sie begründen will. Eine „Begründung“ der Axiome ergibt sich vielmehr rückwirkend bzw. nachträglich aus den Erfahrungstatsachen, die mit ihnen erklärt werden können, d. h. sie erhalten ihre Legitimität aus ihrer Begründungsfunktion für anderes. Dazu nur ein Beispiel: Jeder Begriff, den ich zur Begründung des ersten Axioms gebrauche, erhält seine Bedeutung aus der Relation von Einzelnem und Allgemeinem, und darin ist analog schon die Grundstruktur von Autonomie und Interdependenz enthalten. Damit wird in der Begründung aber vorweg in Anspruch genommen, was erst begründet werden soll.

Wie die anschließende Diskussion zeigt, fällt die Einsicht in die Zirkularität dieser „Begründung“ infolge unserer linearen, an Grund-Folge-Abläufen orientierten Denkweise nicht leicht. Es ist ungewohnt, sich vorzustellen, daß ein Phänomen sich selbst zur Voraussetzung haben kann oder, anders ausgedrückt: daß Aussagen selbst Fälle dessen sind, was sie erklären wollen. Wir werden später sehen, daß dieses Phänomen auch in anderem Zusammenhang einen hohen Stellenwert für Erziehung und Unterricht hat.

Weitere Verständnisfragen klären die TeilnehmerInnen des Kolloquiums unter sich, indem sie die angegebene Literatur zu Rate ziehen. Was ihnen unklar bleibt, zeigt sich in den folgenden ausgewählten Beispielen.

*Doris:* Bei der Frage, was Interdependenz bedeutet und worauf sie sich bezieht, sind wir auf den Satz gestoßen: „Alles ist mit allen und allem verbunden.“ Wenn ich mir vorstellen will, was „alles“ ist . . . Also, ich kann mir das gar nicht vorstellen. *Wie* hängt das alles zusammen? Und ist der Mensch, wie erwähnt, tatsächlich das alleinige autonome Wesen?

*Clemens:* Sind die Axiome nur für das System der TZI fundamental, oder haben sie auch praktische Bedeutung?

*Leiter:* Du hast doch sicher eine Meinung darüber?

*Clemens:* Ja, ich meine, die sind auch direkt für pädagogisches Handeln wichtig, zum Beispiel, wenn ich Autonomie als Mündigkeit und Interdependenz als Gemeinschaftssinn verstehe.

**Martin:** Im Artikel im Corsini-Handbuch wird das erste Axiom „existentiell-anthropologisch“ genannt. Das ist zweifellos *philosophisch* gemeint. Clemens hat gerade von seiner *pädagogischen* Bedeutung gesprochen. Läßt sich das Axiom beliebigen Disziplinen zuordnen?

**Gabi:** Ich habe schon öfter gehört: TZI ist keine Methode, sondern eine Einstellung oder eine Haltung. Mir ist das sympathisch. Ich denke, auf die humane Einstellung und Haltung kommt es an, mit einer Methode mach' ich nur etwas mit den anderen.

### *Kommentar und Beantwortung der Fragen*

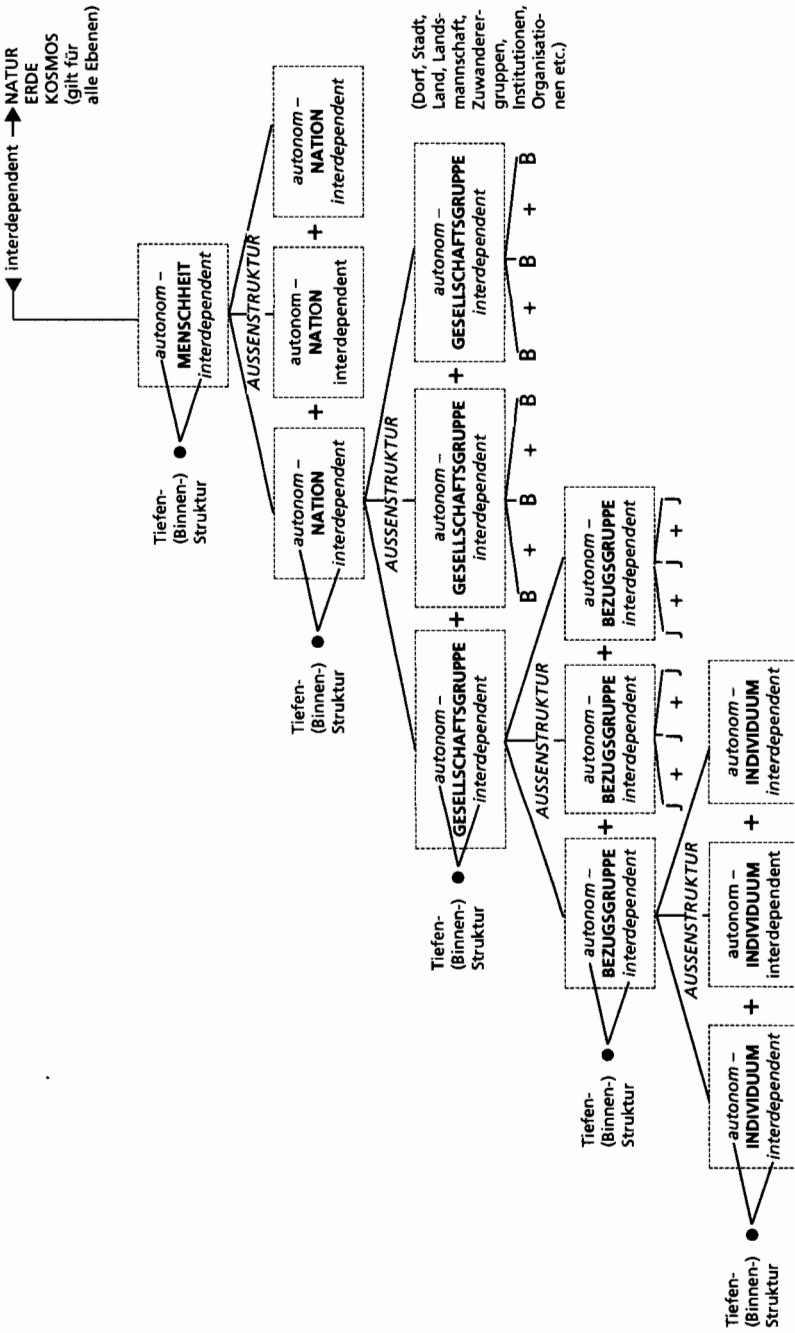
Es sind vor allem zwei Gründe, aus denen ich auf diese Fragen und Probleme entgegen der ursprünglichen Absicht doch etwas näher eingehe. Einmal möchte ich dem Anliegen der TeilnehmerInnen, das sich im Fortgang des Prozesses differenzierter artikuliert, wenigstens in Grundzügen entsprechen. Sie wollen die Axiome nicht nur unter formalen Gesichtspunkten, also im Hinblick auf ihre *Funktion* für das Ganze, behandeln, sondern sie in ihrer Inhaltlichkeit und in ihrer praktischen Bedeutung besser verstehen. Und zweitens sind die Axiome als Leitsätze (Kompaß) unmittelbar für Lernen und Bildung relevant, wobei die ökologische Dimension eine wichtige Rolle spielt – ein Punkt, auf den ich zumindest hinweisen möchte.

Zu „*Alles ist mit allen und allem verbunden*“

Wenn eine Teilnehmerin sagt, sie könne sich nicht *vorstellen*, daß alles mit allem verbunden sein soll, trifft das nicht nur für sie zu, sondern gilt generell. Die Aussage für sich hat spekulativen Charakter und ist nicht mit einer *Vorstellung* zu verbinden. Sie bleibt, weil sie „alles“ sagt und damit eine Wirklichkeit von unendlich hoher Komplexität benennt, ein Glaubenssatz oder, was ihren empirischen Gehalt betrifft, eine Leerformel, *solange sie inhaltlich nicht „gefüllt“ wird*, genauer, solange ihre inhaltliche Strukturiertheit nicht in den Blick gerät. Hier hilft das erste Axiom weiter.

Das Prinzip von Autonomie und Interdependenz repräsentiert eine universale Strukturgesetzlichkeit, die für alle Ebenen menschlicher und natürlicher Phänomene konstitutiv ist. Die Welt ist danach eine vielschichtige Wirklichkeit oder, in der Terminologie der Systemtheorie, eine „strukturierte Komplexität“.

# Modell der strukturierten Komplexität der Wirklichkeit





## Exkurs: Legende zur Grafik

Die Addition von Individuum + Individuum + n-Individuen auf der horizontalen Ebene ergäbe ein hypothetisches Nebeneinander. Hypothetisch deshalb, weil *faktisch dieses horizontale Nebeneinander* von vielen einzelnen Individuen mit ihrer *vertikalen Verbundenheit*, ihrer Teilhabe an der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe *zusammenfällt*. Was für den menschlich-gesellschaftlichen Bereich charakteristisch ist, gilt analog für alle Phänomene auf den verschiedenen Ebenen der Wirklichkeit, die als einzelne nur in Erscheinung treten können, weil ihr horizontales Nebeneinander ihr vertikales Eingebundensein, also ihr Miteinander, mitbeträgt und umgekehrt. So ist das Nebeneinander von Zelle + Zelle + n-Zellen prinzipiell nur im Rahmen des jeweiligen Organs möglich; durch Teilhabe am jeweiligen *spezifischen Gemeinsamen* ist das Nebeneinander auch ein Miteinander.

Die Verzahnung, das Zugleich von Nebeneinander und Miteinander (in der Terminologie des ersten TZI-Axioms von „Autonomie und Interdependenz“) ist die jedem Zugriff entzogene Tiefenstruktur alles Seienden. Das heißt, das einzelne ist überhaupt nur existent in seiner Interdependenz, ohne Interdependenz ist es nicht. Und Interdependenz könnte ohne das einzelne nur als leer und sinnlos gedacht werden.

Aus der Grafik läßt sich ablesen, daß für jeden Menschen als individuelles Wesen Autonomie und Interdependenz *zugleich Tiefen- und Außenstruktur ist*. Das läßt sich durch alle Ebenen weiterdenken bis hin zu Völkern/Nationen, deren Nebeneinander (Autonomie) mit ihrem Miteinander als Menschheit (ihrer Interdependenz) *zusammenfällt*. „Außen“ und „Innen“ sind hier also keine voneinander getrennten Gegensätze, sondern Dimensionen eines jeweiligen Ganzen: „Autonomie und Interdependenz“ ist Strukturmerkmal des Innen wie des Außen.

Doch übersetzt sich das prinzipiell Vorgegebene nicht „von selbst“ oder zwangsläufig ins Faktisch-Reale, sondern muß im Vollzug erst konkretisiert werden. Auf der Ebene konkreten Lebens ist die Aufgabe gestellt, in der dynamischen Balance von Autonomie und Interdependenz das Neben- und Miteinander als Einheit immer wieder herzustellen und zu organisieren.

Es ist eine Besonderheit des Menschen, daß er dazu die kreative Fähigkeit und die Freiheit hat. Er kann in allen Bereichen immer wieder neue Gruppenbildungen hervorbringen, und immer wieder neu muß er Wege und Lösungen finden, um mehr oder minder abhängig von bestehenden Verhältnissen gemeinsam mit anderen das Prinzip von Autonomie und Interdependenz praktisch umzusetzen. Darin liegt aber auch die prinzipielle Möglichkeit von Störungen: Das existentielle Aufgegebene kann verfehlt werden. Wenn jedoch die existentielle Konstellation, also die horizontal-vertikale Verzahnung von Autonomie und Interdependenz, in der Realität nicht bewältigt wird, heißt das nicht, daß sie irrelevant ist: Die Diskrepanz zwischen der universellen Struktur und ihrer konkreten Ausbildung wird

zur Störung; die Abweichung bestätigt das Prinzip. – Zur Regelung dieses hochkomplexen Konkretisierungsgeschehens bedarf es u. a. ethischer Grundlagen: hier schließt das zweite Axiom der TZI an. Das Hineinwachsen des Menschen in Autonomie und Interdependenz im hier erörterten Sinne nennen wir Sozialisation; Lernhilfen dazu sind Erziehung und Bildung.

Die Legitimation eines solchen Reduktionsmodells von Wirklichkeit läßt sich aus dem Umstand herleiten, daß in unterschiedlichen Disziplinen, vor allem in der Kybernetik und in anderen Systemtheorien, inzwischen Erkenntnisse über „strukturelle und funktionelle Analogien“ verschiedener Wirklichkeitsbereiche gesammelt wurden. Danach gibt es zwischen der kosmischen und natürlichen Umwelt einerseits und den biophysischen, biopsychischen, geistigen und gesellschaftlichen Bereichen menschlicher Wirklichkeit Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten, die den Charakter von „strukturellen Analogien“ haben. Sie lassen sich, auf „Autonomie und Interdependenz“ bezogen, an Beispielen demonstrieren wie

Verschiedenheit	und	Gemeinsamkeit
Getrenntsein	und	Teilhabe
Besonderes	und	Allgemeines
Individuum	und	Gemeinschaft
Selbständigkeit	und	Eingebundensein
		(z. B. Subsidiaritätsprinzip)
Mündigkeit	und	Gemeinschaftssinn
Volks/Staat (Nation)	und	Menschheit (Völkergemeinschaft)
. . . . .	und	. . . . .

Die Möglichkeiten, solche „strukturellen Analogien“ aufzuweisen, sind unendlich.

Um dem Vorwurf zuvorzukommen, ich versuchte mit diesem Modell analoger Strukturen, das Ganze der Wirklichkeit in einem rein rationalen System zu erfassen, folgender Hinweis: Meine Auffassung ist, daß mit rational-analytischen Methoden und „instrumenteller Vernunft“ *allein* der lebendigen Wirklichkeit und der Fülle der Welt nicht beizukommen ist. Sie enthält Dimensionen, die zu erfassen und vielleicht zu erahnen es zusätzlicher Wahrnehmungsweisen bedarf. Es werden Zugangs- und Betrachtungsweisen relevant wie die des Intuitiv-Kreativen, der Meditation und Kontemplation, Erkennen durch Teilnahme und Anteilnahme, durch Empathie und Einfühlung. Gleichwohl bleibt, aufs Ganze gesehen, ein „Rest“, unzugänglich für menschliche Erfahrung und an menschliches Bewußtsein gebundenes Denken und Erkennen.

\*

Einige weitere Aussagen möchte ich in Form von Thesen aus der einschlägigen Literatur zitieren oder aus dem Modell der „strukturierten Komplexität“ ableiten.

- „Umwelt“ für eine systemische Einheit sind die nächstliegenden Systemordnungen, denen sie angehört. So ist jedes systemische Ganze (z. B. die Zelle) zugleich ein „Innen“ und ein „Außen“. In der Organisation und im Zusammenspiel seiner Elemente ist es autonom, in seiner Offenheit nach „außen“, hier zu den Organen, ist es anteilhaftig, d. h. interdependent auf eine umfassendere („höhere“) Ordnung bezogen. Zugleich stellt die Zelle für die Moleküle als autonomen Subsystemen die unmittelbare „Umwelt“ dar, ist für sie das „Außen“, ihr interdependenten Zusammenhang. „Auf jeder Ebene der Komplexität begegnen wir Systemen, die integriert sind: es sind [. . .] Ganzheiten, die aus kleineren Teilen bestehen und zugleich als Teile von größeren Ganzheiten agieren . . .“ (Capra, S. 310).
- Das Ineinander von Natur und Bewußtsein, Geist und Stoff (Materie) „beginnt“ nicht erst auf der Ebene von „Organismus und Bewußtsein“, sondern durchzieht alle Ebenen der Wirklichkeit in unterschiedlicher Weise.
- Der Mensch, Dinge, Ereignisse, ja sogar Begriffe sind im komplexen Beziehungszusammenhang der Wirklichkeit prinzipiell zugleich beides: autonom und interdependent, eine Einheit und eine Vielheit, und beides ist gleichermaßen ursprünglich.
- Ob die Zelle oder der Mensch oder ein anderes System – sie sind nicht nur mit ihren Nachbarsystemen verbunden, sondern über diese in vielfältig verzahnter Weise „Teil des Universums“.
- Der *interdependente* Zusammenhang bedeutet für den einzelnen in seiner relativen *Autonomie* prinzipiell ein kompliziertes Verhältnis. Das gilt aber nicht nur für einzelne, sondern auch für mehrzählige „Subjekte“, also für natürliche und soziale Zusammenschlüsse und Gemeinschaften bis hin zu Völkern und Nationen, die relativ autonom auf Zusammenhänge jeweils höherer Ordnungen komplementär bezogen sind. Und auch die egozentrisch entartete Autonomie läßt sich als Grundstörung durch alle Stufen verfolgen. Der Egozentrismus einzelner kulminiert im mächtigeren Herrschaftscharakter einer Gruppe, im kollektiven Egoismus einer gesellschaftlichen Klasse, im nationalistischen Überlegenheitsgefühl bei gleichzeitiger Abwertung anderer Nationen, in der faktischen Überlegenheit und Überheblichkeit der Industrienationen gegenüber der

Dritten Welt, in einem planetarischen Herrschaftsethos, das die Natur durch Ausbeutung, Zerstörung und Übervölkerung depotenziert.

Die Folgerung ist zwingend und existenznotwendig: Auf allen Ebenen menschlicher Vergesellschaftung bedarf es der Relativierung von Autonomie durch Interdependenz, die deren Umschlagen in Egoismus und Egozentrismus verhindert. Wenn sich das Bewußtsein der Zugehörigkeit zur Welt im ganzen, die Einsicht in den Zusammenhang von Autonomie und Interdependenz mit der „Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum“ verbindet, so wächst daraus die Verantwortung dafür, daß geschont und geschützt werden muß, was den Menschen und die Menschheit trägt.

- Das Modell beschreibt, wie Autonomie zu verstehen ist: nicht einfach als Selbstsein in der Abgrenzung gegenüber der Umwelt, sondern „in einer solchen Form des Selbstseins, die es einem Element oder einem (Sub-)System ermöglicht, einerseits in einem größeren Systemverbund integriert zu sein, andererseits aber ‚dennoch‘ ein hohes Maß an autonomem Verhalten (Selbstsein) zu bewahren: also integrierte oder strukturierte Autonomie. Diese Form der Autonomie erscheint mir [. . .] als die einzige Form der Autonomie, die für das Überleben und das qualitative Leben der Menschheit zukunftsweisend ist“ (Huschke-Rhein, S. 111).
- Das Leitziel einer humanen Pädagogik und zugleich höchstes didaktisches Prinzip ist demnach die Förderung und Integration der Autonomie in Verbundenheit, Anteilhaftigkeit und Beziehungshaftigkeit; das betrifft die soziale wie die natürliche Umwelt (ökologische Dimension). Diese integrierte bzw. integrative Autonomie ist mit dem Chairperson-Postulat identisch. Autonomie ist nicht mit Egoismus oder Egozentrismus zu verwechseln. Wer nur sich selbst sieht und entsprechend Verfügung über andere und anderes erlangen will, hat sich aus der Interdependenz gelöst und verdrängt und verleugnet die Anteilhaftigkeit und das Getragensein, die seine Lebensgrundlage bilden.
- Die Einsicht in das Prinzip der „strukturierten Komplexität“, deren Grundzüge das Modell deutlich machen will, fordert darüber hinaus eine andere Weltsicht als die, die das uneingeschränkte Verfügungsrecht über Natur und, daraus sich ergebend, auch über Menschen zur praktischen Devise hat. Begriffe, die dieses andere Bewußtsein umschreiben, sind „strukturierte Integration“, „integrative Autonomie“, „integratives Denken“, „oblique Vernunft“, „vernehmende Vernunft“ u. a. mehr.  
„[. . .] Das Bewußtsein der Verbundenheit und Vernetztheit aller Systeme, die in Erscheinung treten in der Form räumlicher, zeitlicher, sachlicher und

sozialer Differenzen (Trennungen), obwohl sie in Wahrheit zusammengehören“, erweitert sich „zum ‚spirituellen Bewußtsein‘ in der re-ligio, wörtlich: in der Rückbindung an einen transzendenten Grund.“ Diese „spirituelle Dimension ist auch *pädagogisch* relevant: Sie besitzt einen empirischen, erfahrbaren Aspekt im Sozialisationsprozeß jedes Kindes und jedes Menschen“ (Huschke-Rhein, S. 195 f.).

- Wir können zusammenfassen: Das im ersten Axiom formulierte *Prinzip der Einheit* bzw. Ganzheitlichkeit bezieht sich zunächst psychobiologisch auf den Menschen und hat zugleich den Charakter eines universellen Holismus (alles mit allem verbunden). *Die Struktur dieses Ganzen ist die einer geschichteten Komplexität nach dem Prinzip von Autonomie und Interdependenz.* Von hier aus ließe sich die wissenschaftliche Reflexion weiter vorantreiben. Sie könnte im Ausarbeiten der Implikationen der Axiome bestehen, der psychologischen, philosophischen, soziokulturellen, sozialökologischen etc. und nicht zuletzt der pädagogischen. Damit könnte sie unter Hinzuziehung von Ergebnissen aus den verschiedenen Disziplinen die interdisziplinäre Dimension der TZI-Basis offenlegen und, in Abgrenzung vom mechanistischen Wissenschaftsbild, einen Beitrag zu einer neuen Wissenschaftsauffassung leisten (Paradigmenwechsel).

Mit diesen Ausführungen sind die Fragen der TeilnehmerInnen zu den Axiomen beantwortet und kommentiert. Zusammengefaßt: *Die Axiome haben außer ihrer Systemfunktion eine unmittelbare Relevanz für praktisches Denken und Handeln, wobei in unserem Zusammenhang die Pädagogik bzw. pädagogische Didaktik besonders interessiert. Sie sind außerdem „mehrdimensional“ und darin von interdisziplinärem Charakter und geeignet, den spezialisierten Einzeldisziplinen das gemeinsame „Dritte“ zu sein, womit nichts gegen die Spezialisierung, sondern etwas gegen ihre Generalisierung gesagt ist; das ist der wissenschaftstheoretische Aspekt der Axiome.* – Es bleibt also noch, auf die letzte Frage einzugehen.

### *Das Verhältnis von Einstellung und Methode*

Gabis abwertende Bemerkung, „... mit einer Methode mach' ich nur was mit den anderen“ – ein in solchen Gruppen oft geäußerter Einwand –, enthält den ganz positiven Impuls, anderen nicht mit Hilfe von Methoden dominierend, autoritär oder gar manipulierend zu begegnen. Dabei unterläuft ihr – aufgrund eigener Erfahrungen, wie das Gruppengespräch zeigt –

die Unterstellung, daß „eine Methode anwenden“ heißt, geschickt zu sein in der Anwendung von Mitteln, die den anderen zu etwas veranlassen, was *ich* will; also über den Willen des anderen zu bestimmen, ihn sogar zu manipulieren; der andere erleidet mein „Machen an ihm“, ich als Anwender stifte ein Oben-Unten, konstellierte in der Anwendung „meiner“ Methode eine Machtbeziehung zum Zwecke der Beherrschung.

Mit diesen latenten Phantasien ist die Dichotomie des „Entweder-Oder“ aufgeklärt: *entweder* humane Einstellung *oder* Methode als Herrschaftsinstrument. Jetzt ist es leicht und sogar „berechtigt“, für Einstellung und Gesinnung und gegen Methode Partei zu ergreifen, weil Methoden ohne eine humane Gesinnung, was heißt, ohne *Wertgesinnung*, tatsächlich den anderen zum Objekt meines Handelns machen. Darum gibt es auch keine TZI, die die Wertgesinnung ausläßt.

Doch wie sieht die andere Seite der „Entweder-oder-Konstellation“ aus? Wo allein oder vorwiegend Einstellungen und Haltung Grundlage des Handelns sind, führt das zur Dominanz von Gesinnung und Grundsätzen, leistet dem Subjektivismus Vorschub und findet sich mit Ineffektivität ab, weil auf eine methodisch verlässliche Struktur der dynamischen prozeßhaften Vorgänge verzichtet wird. *Im Extremfall (!) münden Einstellungen ohne Methode in Gesinnungszwang, Methoden ohne Einstellung machen den Menschen zur Sache bzw. zum Manipulationsobjekt.*

So lautet denn die Antwort auf die gestellte Frage: Nicht entweder-oder, sondern sowohl Einstellung als auch Methode. Ohne „Ehrfurcht vor dem Lebendigen und seinem Wachstum“ ist jede Methode wertlose Technik, ohne Methode wird die humane Maxime zur Leerformel oder zur Ideologie.

Dies gilt uneingeschränkt für das TZI-System und ein TZI-geleitetes Verständnis von Didaktik, wobei ein zentral wichtiger Punkt hinzuzufügen ist: *Soweit (!) und sobald (!) die Gruppe oder Klasse es auffassen kann und ihr Interesse daran bekundet, steht zur Diskussion, inwieweit der Lehrer/die Lehrerin bereit und situationsadäquat dazu fähig ist, offenzulegen und transparent zu machen, welche methodischen Mittel angewandt wurden. Wenn dabei zutage tritt, daß auch Macht mit im Spiel ist, so ist das von geringerem Gewicht als die Tatsache, daß sie als prinzipiell anfragbar und legitimationsbedürftig erfahren wird.*

## 2. Die existentiellen Postulate

Wie im vorhergehenden Kapitel über die Axiome suchen die Teilnehmer Textstellen heraus, die ihrer Meinung nach in knapper Form grundlegende Hinweise enthalten und beschreiben, was unter „Postulaten“ zu verstehen ist und welche Bedeutung sie im TZI-System haben. Die Textauswahl ist, obwohl themenbezogen, von subjektiven Gesichtspunkten abhängig, d. h. es könnten zu demselben Zweck auch andere Texte herangezogen werden. Dabei kommt es zu zwei „Eigenwilligkeiten“ dieser Gruppe: Die TeilnehmerInnen, primär an pädagogischen Fragestellungen interessiert, wollen „von Anfang an“, wie sie sagen,

- a) das *erste Postulat* unter einem doppelten Aspekt betrachten, nämlich selbst Chairperson sein und z. B. als Lehrer, Erzieher, Eltern usw. die anderen, hier also Kinder, Schüler, ihre Chairperson sein lassen;
- b) sie ziehen als Kernsatz für das *zweite Postulat* die englischsprachige Fassung vor, weil nach ihrer Ansicht die deutsche Fassung „Störungen haben Vorrang“ oft mißverstanden werde.

In der Absicht, das Chairperson-Postulat unter einem doppelten Aspekt zu reflektieren, beziehen die TeilnehmerInnen, ohne dies im Augenblick ganz zu übersehen, das Leitungskonzept mit ein. Ich mache darauf aufmerksam, gehe an dieser Stelle aber nicht näher darauf ein. – Hier also zunächst die Textsammlung zu den beiden Postulaten.

*Das erste Postulat: Sei deine eigene Chairperson.*

Das bedeutet nach R. C. Cohn, „Schülern und Studenten mit der Grundbotschaft der TZI zu begegnen (dem Alter und dem Reifegrad angepaßt): „Du bist [. . .] deine eigene Leitperson. Höre auf deine inneren Stimmen – deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen, Ideen; brauche all deine Sinne – höre, sehe, rieche, nimm wahr. Gebrauche deinen Geist, dein Wissen, deine Urteilskraft, deine Verantwortlichkeit, deine Denkfähigkeit. Wäge Entscheidungen sorgfältig ab. Niemand kann dir deine Entscheidungen abnehmen. Du bist die wichtigste Person in deiner Welt, so wie ich in meiner“ (Cohn, S. 164).

Als Ergänzung zu dieser auf schulische Situationen zielenden Formulierung wählen die TeilnehmerInnen zwei ähnlich lautende Abschnitte, auf die hier nur hingewiesen sein soll (Cohn, S.121). – Und nun die Textstellen und Aussagen darüber, wie der Leiter/die Leiterin sich zum Chairperson-Sein der Schüler verhält:

„Die Angebote der TZI sind: Versuche in dieser Sitzung das zu geben und zu empfangen, was du selbst geben und empfangen möchtest. Sei deine eigene Chairperson“ (Cohn, S. 121). „Mit diesen Angeboten besteht sich der Leiter selbst und jedem anderen soviel Autonomie zu, wie unsere Kultur seit Jahrhunderten verbal als Selbstverständlichkeit postuliert, aber in der Praxis ebenso wie die primitivsten Forderungen der Menschenrechte täglich und stündlich mißachtet. Das bedeutet konkret, daß der TZI-Leiter die Macht darüber abgibt, wer, was, wann, wie und zu wem und in welcher Form zu sagen hat.“ (Cohn, S. 185)

Als weiteren Text zu diesem Aspekt des Chairperson-Postulats diskutieren die TeilnehmerInnen den „Stummen Monolog am Bett eines vier Monate alten Kindes“ (Cohn, S. 179).

Kurzform des ersten Postulats für unser Modell:

„Sei deine eigene Chairperson – Mache dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewußt. Benutze deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide dich verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her.“

*Das zweite Postulat: Disturbances and passionate involvements take precedence* (Cohn, Farau, S. 360)

„Ein Bild: Ein Felsblock liegt im Weg des Wanderers. Der Wanderer muß ihn wegräumen oder über ihn hinwegklettern oder ihn umgehen oder er muß zurückgehen und Hilfe holen. Eines kann er nicht, ohne sich zu verletzen: ihn nicht beachten . . .

Es war die Erkenntnis, die in diesem Gleichnis liegt, die mir zum ersten Schritt von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion verhalf . . . Der Analytiker geht mit dem Widerstand mit, bis er überflüssig geworden ist. Dieses Prinzip ‚Widerstand vor Inhalt‘ sah ich als Weg allen lebendigen Lernens: nicht Lern- und Lebensstörungen zu durchbrechen oder beiseite zu schieben, sondern sie anzuerkennen als Teil der Person. Denn Widerstände sind mit lebendiger Energie besetzt und Bestandteil des inneren Lebens. Diese Anerkennung erlöst den Betroffenen von der Angst, nicht so sein zu dürfen, wie er ist: ‚Ich darf sein, der ich bin, ich bin Ich und wertvoll auch mit meinen Störungen und Widerständen und mit dem bewußten oder unbewußten Wunsch nach Hilfe, sie überwinden zu lernen.‘“ (Cohn, S. 183 f.)

*Kurzform:* Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang = das gefangene lebendige Potential freisetzen.



## *Gesprächsrunde zum Thema: „Wie sind die Postulate zu verstehen? Was ist für mich besonders wichtig?“*

Vorab eine Bemerkung zum Gesprächsverlauf. In der Arbeit am Thema spüren und erkennen die TeilnehmerInnen, daß sie in den Postulaten zugleich methodische Grundprinzipien von großer Tragweite vor sich haben. Was im Modell des TZI-Hauses zunächst eine mehr formale Zuordnung war, beginnt sich inhaltlich zu füllen und wird für jeden einzelnen in besonderer Weise bedeutsam. So ist das starke Interesse verständlich, hier tiefer einzudringen, also speziellere Fragen zu behandeln und auf dieser Ebene das Unterthema über die Postulate zum Hauptthema auszuweiten. Die Versuchung, diesem Trend zu folgen, ist für mich sehr groß, weil sich damit die Möglichkeit ergäbe, mehr in konkrete praktische Einzelheiten einzudringen. Zugleich gibt es im Gesprächsverlauf Hinweise darauf, daß mit dem Problemkreis „Selbstständigkeit – Abhängigkeit“, den das Chairperson-Postulat mitenthält, Lebensthemen der TeilnehmerInnen angesprochen werden, die, wenn sie einmal den latenten Hintergrund verlassen haben und den Vordergrund besetzen, nicht so ohne weiteres zu übergehen oder wegzudrängen sind.

Als im Laufe der Diskussion diese Tendenzen deutlich hervortreten, mache ich eine Zäsur und lege diesen Sachverhalt offen, damit der Gruppe die eigene Situation bewußt wird und sie ihre „Prozeßrichtung“ erkennt. Meine Vermutung, daß sich in diesem Fall die starke Anfangsmotivation, sobald sie (wieder) bewußt wird, gegenüber den im Prozeß entstehenden Ad-hoc-Interessen durchsetzt, bestätigt sich. Die TeilnehmerInnen entscheiden sich, dem Hauptthema „TZI als System“ zu folgen und nur die wichtigsten Verständnisfragen näher zu behandeln.

Es sind vier Aspekte der Postulate, die zum Gesprächsthema unserer Gruppe werden: 1. Grundbedeutung der Postulate; 2. Sei deine eigene Chairperson – eine paradoxe Intervention? 3. Die innere Struktur des Chairperson-Postulats; 4. Systemischer Zusammenhang.

### *1. Grundbedeutung der Postulate*

Wir gehen nicht so vor, daß wir eigene Meinungen und Ansichten diskutieren und ich in den Rollen des Moderators und Informanten das Produzierte zusammenfasse und Sachverhalte klarstelle, sondern arbeiten hermeneutisch. D. h. wir stellen von R. C. Cohn gebrauchte Begriffe und Textauschnitte zusammen und besinnen uns, was sie meinen, damit ihre Bedeu-

tung deutlich wird und wir das Erkannte und Verstandene unter eigenen Perspektiven und Erfahrungen verarbeiten bzw. integrieren können. Es ist eine Art zu lernen, die oft Mühe macht, weil sie das Hören und Aufnehmen und nicht das Darüber-Reden an den Anfang stellt.

R. C. Cohn führt „die überraschende Wirksamkeit der methodischen Anweisungen der TZI“ darauf zurück, „daß ihre Postulate *Klarstellungen existentieller Phänomene* sind und nicht auswechselbare Spielregeln. Die Postulate sprechen in ihrer Forderung aus, die Realität und nicht Dogmen als Autorität anzuerkennen“ (Cohn, S. 123).

An anderer Stelle heißt es, daß sich die existentiellen Postulate der TZI „aus der *Klärung grundlegender existentieller Phänomene*“ und der Axiome ergäben (Farau, Cohn, S. 358). Welche Methoden und Verfahren auch angewandt werden, „sie dürfen nicht dem Geist der existentiellen Postulate widersprechen“ (Cohn, S. 173). Neben dem Begriff „existentielle Postulate“ gebraucht die Autorin in derselben Bedeutung den Terminus „Daseinspostulate“ (Cohn, S. 179) und nennt das Chairperson-Postulat die „Grundbotschaft der TZI“ (Cohn, S. 164).

Die ausgewählten relevanten Textstellen sprechen für sich. Die TZI-Postulate sind ihrem Charakter nach Forderungen, die das Dasein an uns stellt, sind existentielle Herausforderungen, die einfach da sind, wenn der zur Selbstreflexion und zur Sinnfindung begabte Mensch über sich und sein Leben nachdenkt. Als zum Wesen des Menschen gehörig sind es anthropologische Bestimmungen, unter dem Aspekt des Daseins und des Seins des Menschen haben sie eine ontologische Dimension (vgl. Cohn, S. 181). Man könnte sagen, TZI „fädelt“ sich in diese anthropologische und organische Grundkonstellation menschlicher Existenz ein und gibt ihr in den Postulaten eine begriffliche Fassung.

Der Charakter der Postulate als methodischen Grundprinzipien ist in dem als „autokatalytisch“ bezeichneten Phänomen verankert, daß das Chairperson-Werden nur möglich ist im Chairperson-Sein und das Chairperson-Sein sich nur im offenen Horizont von Werden und Wachsen aktualisieren kann. „Autokatalytisch“ bedeutet so viel wie „selbst-erzeugend“, „selbst-vermittelnd“, benennt also die Eigenschaft eines Systems oder eines Phänomens, das seine eigenen Elemente hervorbringt. Das ausschließliche Chairperson-Werden würde als „Noch-nicht-Konstellation“, also ohne das „Sein“, ohne das Präsentische des lebendigen Augenblicks, das Jetzt und Hier als bloße Mangelsituation definieren; das Chairperson-Sein ohne das „Werden“ wäre ein Prozeß ohne Wachstum, ohne Ziel, ohne Sinnrichtung.

Es liegt an der Zielsetzung unserer Reflexionen, daß diese Aussagen

einem Statement nicht unähnlich sind. Wie sie philosophisch, psychologisch, sozioökologisch etc. zu begründen sind, wo sie ihre Wurzeln haben und wie sie durch neue Forschungen und theoretische wie praktische Erkenntnisse gestützt und bestätigt werden, ist nicht Aufgabe dieses Kolloquiums (und Aufsatzes).

## 2. *Sei deine eigene Chairperson. Eine paradoxe Intervention?*

Eine Teilnehmerin (Christa) greift die ihr unverständliche Behauptung noch einmal auf, von der sie in der Anfangssitzung unseres Kolloquiums (s. o., S. 336) berichtet hatte, daß nämlich das Chairperson-Postulat eine paradoxe Anweisung bzw. Forderung sei, die, unter Berufung auf Watzlawicks „Spontan-Muster“, prinzipiell nicht befolgt werden könne.

Der Punkt wird nach der vorangegangenen „hermeneutischen“ Klärung des Sachverhalts in der Gruppe schnell abgehandelt. Der Kritiker, darauf läuft das Gespräch hinaus, habe die Texte nicht aufmerksam gelesen oder nicht verstanden. Die TZI-Postulate seien keine Befehle oder Regeln oder Anweisungen oder Normen, deren Befolgung von einem/r LeiterIn verlangt werde. Wenn ein Leiter auf dieser vordergründigen (Macht-)Ebene handle, mißverstehe er TZI. Wenn er die Postulate jedoch im wohlverstandenen Sinne gebrauche, diese aber von Teilnehmern als ein Abverlangen von seiten einer Autoritätsperson aufgenommen würden, sei vermutlich eine Übertragung mit im Spiel. Dann allerdings führe die Übertragungsbeziehung den Abhängigen in die paradoxe Zwangslage, etwas zugleich tun und nicht tun zu müssen.

## 3. *Die innere Struktur des Chairperson-Postulats*

Die TeilnehmerInnen versuchen, dem Chairperson-Postulat ein pädagogisches bzw. didaktisches Begriffsfeld zuzuordnen, um, wie sie meinen, eine bessere Zuordnungs- bzw. Integrationsmöglichkeit für ihr bisheriges pädagogisches Vokabular zu erhalten. Im Sammeln von einander ähnlichen Schlüsselbegriffen ergibt sich das folgende Wortfeld:

Sei deine eigene Leitperson – Mündigkeit – Selbstbestimmung – Freiheit – Entscheidungsfähigkeit – eigene Wertvorstellungen – Selbstbewußtsein – Selbstsicherheit – Verantwortlichkeit ... (von der Erweiterung des Wortfeldes wird hier abgesehen.)

Im Gespräch darüber dominieren drei Aspekte: Einmal wird klar, daß diese und ähnliche Begriffe in den Beschreibungen des Chairperson-Postulats von R. C. Cohn schon mitgenannt oder sinngemäß mitgemeint sind. Zweitens läßt sich mit Hilfe des Schaubildes zur „strukturierten Komplexität“ (s. S. 347) die innere Struktur dieser Begriffe als die von Autonomie und Interdependenz einsichtig machen. So wird z. B. ein Mensch, der bei mangelnder Anteilhaftigkeit einseitig Selbstbestimmung und Autonomie betont, zu narzißtischer Selbstbezogenheit und Egozentrismus neigen mit allen sich daraus ergebenden Folgen. Wenn er jedoch in der Verbundenheit, in irgendeiner Art von Kollektiv, „untertaucht“, geht sein Selbst, seine Autonomie verloren. In beiden Fällen wird das Chairperson-Sein verfehlt. In analoger Weise läßt sich die Struktur auch der anderen genannten (und ähnlicher, nichtgenannter) Begriffe aufdecken.

Und drittens eignet den Begriffen neben ihrer anthropologischen existentiellen Bedeutung eine Wertdimension, wie sie das zweite Axiom ausdrückt (Ehrfurcht vor allem Lebendigen – Wert- und Sinnhaftigkeit unseres Daseins), und eine politisch-pragmatische Dimension, die das dritte Axiom formuliert (innere und äußere veränderbare Grenzen – Freiheit in Bedingtheit) (vgl. S. 344).

Diese Ausführungen, das ergibt sich aus der Vielschichtigkeit (der vertikalen Dimension) und dem Bedeutungsumfang (der horizontalen Dimension) der behandelten Einzelthemen, können hier nicht mehr als eine Exposition sein; das Ausloten ihrer Bedeutung für praktisches Handeln muß dem Interesse der Teilnehmer/LeserInnen überlassen bleiben.

#### *4. Systemischer Zusammenhang*

Im Anschluß an die vorstehenden Überlegungen läßt sich nun sagen: „Autonomie und Interdependenz“ als wesentliche Eigenschaft der inneren Struktur der existentiellen Postulate repräsentiert zugleich ihren systemischen Charakter (ihre systemische Dimension). Das Chairperson-Sein/Werden wird verfehlt, wenn das Verständnis darauf aus ist, ein Individuum autonom zu denken und dieses autonome Individuum dann „außerdem“ oder „zusätzlich“ in einem interdependenten Zusammenhang zu sehen, so als könne ein Mensch „für sich“ autonom sein und als wäre das „In-Beziehung-Sein“ ein Element, das noch hinzukommen müßte. Nein – hier haben wir es nicht mit selbständigen Phänomenen zu tun, die addiert werden können. Wir sind Individuen, aus Getrenntheit Denkende, aber im

Unterschied ist das Nichtunterschiedene präsent, im Getrenntsein die Verbundenheit. In dieser strukturierten Einheit oder Ganzheit ist nicht eines ohne das andere. Und selbst die Störung dieses Zusammenhangs, die im Getrenntsein die Verbundenheit (die Liebe) verdrängt oder in einer Kollusion das Getrenntsein nicht wahrhaben will, hebt das Prinzip nicht auf. „Störungen“ könnten ganz allgemein als „vergeblicher“ Versuch beschrieben werden, Autonomie und Interdependenz als die beiden Dimensionen einer existentiellen Einheit zu ignorieren.

Das Chairperson-Postulat verliert seinen (existentiellen) Sinn oder wird sinnwidrig angewandt, wenn es aus seinem systemischen Zusammenhang, hier aufgezeigt an seinen „axiomatischen“ Implikationen, herausgenommen wird.

Im Nachdenken über die „vertikale“ systemische Verzahnung des Chairperson-Postulats ist nun mit der Erwähnung der „gestörten Beziehung“ wie von selbst der „horizontale“ Zusammenhang der Postulate untereinander in den Blick geraten. Im Hinblick auf unsere Aufgabe, den Systemcharakter der TZI transparent zu machen, dazu nur so viel: Das Chairperson-Sein/Werden mit seiner Struktur von Autonomie und Interdependenz ist keine instinktgegebene Konstellation, sondern ein Wesensmerkmal des Menschen mit dem Charakter der Offenheit, der Nichtfestgelegtheit – eine stets neu zu erfüllende Aufgabe und Chance. „Nur in der Veränderung bist/wirst du du selbst.“ In allem, was wir sind, ist gegenwärtig, was wir (noch) nicht sind, d. h. der Mensch ist prinzipiell ein werdendes Wesen. Das beschreibt aber nichts anderes als den prozeßhaften Charakter des Lebens, und das dem Menschen als geschichtliches Wesen Aufgegebene stellt sich dar als ein dynamisches Balancieren seiner Autonomie und Interdependenz. Was aber nicht instinktmäßig festgelegt, was prozeßhaft offen ist, was nicht als „roter Faden“ vorgegeben ist, sondern immer wieder geknüpft werden muß, ist prinzipiell störungsanfällig. So ist das zweite Postulat eine logische wie psychologische Vervollständigung des ersten: Es formuliert den prinzipiellen Störungscharakter des geschichtlichen Lebens. Ein Ganzheits-, Einheits- oder Heilsdenken, das diese Störungsdimension als ihm selbst wesentlich zugehörig nicht annimmt, sondern verdrängt, ist geneigt, in seinem Anspruch idealistisch, ideologisch und zuletzt inhuman zu werden und sein „Böses“ draußen und bei den anderen zu suchen. Der grundsätzlichen und zugleich paradoxen Frage, wie eine Ganzheit sein kann, die ihre Beschädigung enthält, sei hier nicht weiter nachgegangen. Pragmatisch bietet TZI im Störungspostulat „als Weg allen lebendigen Lernens“ an, wie Ruth C. Cohn formuliert (s. o., S. 355), „nicht Lern- und

Lebensstörungen zu durchbrechen oder beiseitezuschieben, sondern sie anzuerkennen als Teil der Person [...]. Diese Anerkennung erlöst den Betroffenen von der Angst, nicht so sein zu dürfen, wie er ist“.

Es bleibt noch darauf einzugehen, was die Gruppe als „doppelten Aspekt“ des ersten Postulats behandelt wissen wollte, nämlich eigene Chairperson zu sein und die anderen ihre eigene Chairperson sein zu lassen. Ähnlich wie oben dem Chairperson-Postulat ein pädagogisch relevantes Begriffsfeld zugeordnet wurde, entwickeln die TeilnehmerInnen eine Art „Perspektivenfeld“, das, wie die folgende Aufstellung zeigt, verschiedene Aktions- und Wirkungsrichtungen des Postulats in pädagogischen Situationen – das ist die Intention – offenlegt:

- Seine eigene Chairperson sein – den anderen seine eigene Chairperson sein lassen;
- sich selbst leiten – den anderen sich selbst leiten lassen – den/die anderen leiten;
- sein Leben führen – die anderen ihr Leben führen lassen – die anderen führen;
- sich selbst helfen – sich helfen lassen – den anderen helfen/Hilfe anbieten;
- selbstverantwortlich handeln – den andern für sich selbst verantwortlich sein lassen – für andere/anderes (z. B. die Umwelt) verantwortlich sein;
- seinen eigenen Sinn (Eigen-Sinn) haben – des anderen Eigen-Sinn respektieren/auf Grenzen stoßen lassen;
- sich Zeit lassen, gelassen sein – dem anderen seine Zeit lassen;
- sich in seiner Lebensführung irren – dem anderen das Sich-Irren zugestehen;
- selbst etwas „falsch“ machen – den Splitter im Auge des anderen nicht mehr hervorheben als den Balken im eigenen;
- das eigene „Gestörtsein“ annehmen – in der Erfahrung des „gestörten“ anderen sich der Gestörtheit menschlichen Lebens bewußt sein – dem anderen in seiner Gestörtheit Gesprächspartner sein.

Ich habe die Aussagen der Gruppe, die nicht alle auf einer Ebene liegen und Reflexionsanlässe, keine Tatsachenbehauptungen sein wollen, hier ungefiltert und unkommentiert mitgeteilt, weil an ihnen vor allem zweierlei deutlich wird: Einmal, wie mit innerer Notwendigkeit das Chairperson-Postulat seine Ergänzung im Störungspostulat findet; darüber wurde oben schon einiges gesagt. Zweitens, wie die Interaktion, in der eine Chairperson der anderen als Chairperson begegnet, ein Ich dem Du, und beide als autonom-interdependente Wesen im Wir ihre Gemeinsamkeiten und Getrennt-

heiten erleben, auch hier mit innerer Konsequenz einen Leitungsstil und Methoden verlangt, die geeignet sind, die „Grundbotschaft der TZI“ (s. o., S. 357) in konkretes Handeln umzusetzen.

Im Zentrum der TZI zeigt sich so in aller Deutlichkeit die systemische Verzahnung seiner Elemente. Die Postulate nähren sich aus den Axiomen, sind selbst systemischer Bestandteil aller anderen TZI-Elemente und wirken mit allen begründend (vgl. S. 345) auf die Axiome zurück. Mit „systemisch“ wird also, das wurde schon betont, nicht ein additives Miteinander bezeichnet, sondern eine Tiefenstruktur, in der ein Element in allen enthalten ist und alle Elemente in einem repräsentiert sind. Eines ist die Implikation der anderen, und die anderen sind die Implikation des einen. Und Interdependenz meint sowohl die äußere Organisation ihrer Zusammengehörigkeit als auch ihre innere Struktur bzw. ihre konstitutive Eigenschaft. Alles ist in komplexer (mehrschichtiger) Weise zugleich „da“, und unser reflexives diskursives Denken steht vor der Aufgabe, das Zugleich im Nacheinander darzustellen, ohne die Einzelemente vom Ganzen zu isolieren. Das führt zu Rückgriffen auf schon Gesagtes und zum Vorgriff auf noch Ausstehendes. In unseren Gruppengesprächen orientieren wir uns immer wieder am Modell des „TZI-Hauses“, das als ein Bild des „Zugleich“ die systemischen „Orte“ ansehbar macht, über die wir im Nacheinander reflektieren. Und um uns mit der systemischen Denkweise, die nicht erst seit der Etablierung der Systemtheorie ihre Vertreter gefunden hat, etwas näher vertraut zu machen, beschäftigen wir uns als Einschub mit einem älteren Text, der in schöner, wenn auch teilweise fremder Sprachmanier das Problem in Bildern beschreibt, die unserem „TZI-Haus“ nahekommen; er sei hier ohne Kommentar mitgeteilt:

„Ein *System von Gedanken* muß allemal einen architektonischen Zusammenhang haben, d. h. einen solchen, in welchem immer ein Teil den andern trägt, nicht aber dieser auch jenen, der Grundstein endlich alle, ohne von ihnen getragen zu werden, der Gipfel getragen wird, ohne zu tragen. Hingegen ein *einzig*er *Gedanke* muß, so umfassend er auch sein mag, die vollkommenste Einheit bewahren. Läßt er dennoch, zum Behufe seiner Mitteilung, sich in Teile zerlegen; so muß doch wieder der Zusammenhang dieser Teile ein organischer, d. h. ein solcher sein, wo jeder Teil ebensowohl das Ganze erhält, als er vom Ganzen gehalten wird, keiner der erste und keiner der letzte ist, der ganze Gedanke durch jenen Teil an Deutlichkeit gewinnt und auch der kleinste Teil nicht völlig verstanden werden kann, ohne daß schon das Ganze vorher verstanden sei.“ (Schopenhauer, S. 9)

## Die „Methoden-Etage“ des TZI-Hauses

Wir behalten das Verfahren bei, Original-Texte herauszusuchen, die den jeweiligen Methodenbereich kurz und in seinem wesentlichen Kern beschreiben.

### *Das Leitungskonzept der TZI*

„Ich bin als Leiter ein Teilnehmer wie ihr. Und ich bin führend. Ich bin der Chairman meiner selbst und der ‚Chairman der Gruppe‘. Als Chairman der Gruppe benütze ich mich als Instrument – mich, wie immer mir auch zumute ist. Meine Verantwortung ist, nicht aus der Leitungsfunktion auszusteigen – aus mir, aus der Gruppe oder aus dem Thema. Ich fühle, denke, bin gestört, bin gelassen, bin apathisch oder passioniert, wie immer mir auch zumute sein mag. Ich will mich selbst nicht auslassen, und ich will mich euch zuwenden und das Thema vertreten. Ich bin optimal (nicht maximal!) transparent für euch [...]

Der Leiter arbeitet an seiner eigenen Echtheit und Kongruenz. 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. Dies bedeutet eine Absage an ‚eine Rolle spielen‘ und das Akzeptieren seiner Funktionen.“ (Cohn, S. 189)

Kurzformulierung:

Partizipativer Führungsstil – Der Leiter als sein eigenes Instrument.

Nach den bisherigen Reflexionen fällt es den TeilnehmerInnen nicht schwer, an unserem Modell den systemischen Kontext aufzuzeigen, der für diese Aussagen relevant ist.

Das betrifft zunächst die Postulate, wobei auch klar wird, inwieweit der Wunsch der Gruppe, das Chairperson-Postulat unter einem doppelten Aspekt zu behandeln (s. o., S. 345), ein Vorgriff auf das Leitungskonzept war.

Als weiterer Punkt wird die innere Verbindung von Partizipation mit dem ersten Axiom „Autonomie und Interdependenz“ thematisiert. Wie in einer Spirale kehren dabei in vertiefender bzw. immanenter Wiederholung Sachverhalte wieder, die, obschon besprochen, neue Zusammenhänge erschließen und darin selbst gefestigt und ausgeweitet werden. Ein Ergebnis unseres Gesprächs liegt in der Bewußtmachung eben dieser Konstellation, ein ande-



res auf der inhaltlichen Ebene in der Erkenntnis, daß „Partizipation“ in der Bedeutung von Anteilnahme, Teilhaftigkeit, sich mit dem Begriff der „Interdependenz“ überschneidet.

In der Anbindung an diesen Basisbegriff der TZI ist Partizipation nicht etwas, das erzeugt werden muß, sondern ein Konstituens bzw. eine Grundstruktur alles Seienden. Wie andere Daseinsphänomene können wir in egozentrischer Manier die partizipative Komponente unseres Lebens verdrängen, verleugnen, mißachten und müssen dann die Folgen des Getrenntseins, der Sonderung, tragen. Ziel ist, die Verdrängung aufzuheben, Partizipation bewußt zu machen und sie als prinzipielles „In-Beziehung-Sein“ anzuerkennen. Wir können „Ich“ nur zu uns sagen aufgrund der Partizipation, in der wir wie alles Existierende leben. Persönlichkeit, Würde und Freiheit erwachsen nicht aus dem Abstrahieren und dem Heraussondern aus dieser Verbundenheit, sondern sind nur in ihr möglich; es sind Formen *integrativer Autonomie* im Vollzug der Partizipation.

In diesem Sinne ist *partizipative Leitung* die Entdeckung der Gemeinsamkeit und der Solidarität zwischen Leiter und Gruppenmitgliedern, zwischen LehrerIn und den SchülerInnen. Ihre Funktion ist, mit Zwangscharakter ausgestattete Autoritäts- und Machtbeziehungen abzubauen, die der Abwehr von menschlichen Beziehungen dienen, die auf Gegenseitigkeit beruhen. Für die Lehrenden und Lernenden in der Schule geht es darüber hinaus auch um das Problem, wie heimtückische Formen von Gewalt, die sich in institutionellen Macht- und Autoritätsstrukturen verbergen, durchschaut, offengelegt und bearbeitet werden können. Im Laufe der Diskussion ziehen die TeilnehmerInnen zwei weitere pädagogisch-didaktische Aussagen heran, die ihrer Meinung nach den Begriff der Leiterpartizipation im unterrichtlichen Raum noch deutlicher werden lassen. Die erste stammt von R. C. Cohn (S. 170):

„Das Thema wird unterstützt durch Lehrer, die Lehrer-Schüler und durch Schüler, die Schüler-Lehrer sind. Nichts ist hilfreicher für das Thema als das gemeinsame Bemühen um das Problem“ – unser Zusatz: Und nichts ist hilfreicher für ein partizipatives Leiterverhalten als . . .

Die zweite Aussage stammt von Paulo Freire (S. 64 f.):

„Durch Dialog hört der Lehrer die Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht länger bloß der,

der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.“

In der Besprechung dieser Textstellen haben die TeilnehmerInnen ein besonderes Erfolgserlebnis: Sie erkennen, daß über den Begriff der Partizipation nicht relevant gesprochen werden kann, wenn nicht das „gemeinsame Dritte“, nämlich das Thema, die Aufgabe, das Anliegen der Gruppe/Klasse als der gemeinsame Bezugspunkt erkannt und in die Reflexion einbezogen wird. Die übliche Konstellation: hier der Lehrer in seiner Vermittler- und Kontroll-Rolle, dort die Schüler in der Rolle der Informationsempfänger, Konsumenten und Gehorchenden, ist eine Einbahnstraße, von Paulo Freire „Bankierskonzept der Erziehung“ genannt. *Der gemeinsame Bezug auf die aufgegebenen Inhalte, das Thema, das Problem, die „dritte Sache“ – kurz, auf das ES, an dem der Lehrer/Leiter wie die Schüler mit ihren jeweiligen Kompetenzen, Mängeln und Funktionen arbeiten, ist der methodische „Schlüssel“ zu einem partizipativen Leiterverhalten.* Das heißt nicht, „wir sind alle gleich“, sondern: Jeder kann nach seinem Vermögen, mit seinen Möglichkeiten und seinen Defiziten zugleich Lernender und Lehrender sein. Partizipation bedeutet auch nicht den Verzicht auf Autorität – auch die haben Lehrende wie Lernende auf je spezifische Weise – und verhilft doch dazu, einseitiges Machtgefälle abzubauen oder nicht entstehen zu lassen.

Das hier zusammengefaßte Diskussionsergebnis zur Frage, welche Beziehungskonstellation mit partizipativem Leiterstil eigentlich gemeint ist, führt den inhaltlichen Prozeß der Gruppe gleichsam wie von selbst an das „TZI-Dreieck im Globe“ heran. – Zunächst aber macht sich die inzwischen unruhig gewordene Gruppe „Luft“:

*Gabi:* Das klingt theoretisch ja ganz gut, aber in der Praxis läßt sich das doch gar nicht so durchführen. Seht euch doch die Schule an – wie sollte da ein solches Lehrerkonzept eine Chance haben?

*Christa:* Ja, ich will das noch verstärken. Die Rollen des Lehrers und der Schüler sind doch durch die Institution festgelegt. Der Lehrer wird dafür bezahlt, die Schüler kriegen ihre Versetzung oder ihr Abitur, wenn sie funktionieren. Was heißt da Lehrer-Schüler und Schüler-Lehrer?!

*Martin:* Es kommt noch etwas hinzu. Es sind ja nicht nur die Rollenfestlegungen durch die Schule, die das Verhalten von Lehrern und Schülern reglementieren. Da ist ja auch die Erziehung im Elternhaus und in der

Schule – die Schüler sind ja schon vorgeprägt durch ihre bisherigen Erfahrungen mit Autoritäten . . .

*Gabi*: . . . und die Lehrer sind auch vorgeprägt!

*Leiter (Ich)*: Gibt es noch weitere Einwände gegen Cohn plus Freire?

*Martin*: Du drückst das ja sehr persönlich aus. Ich habe nichts gegen Cohn und Freire. Aber die Vorstellungen vom Lehrer-Schüler-Verhältnis scheinen mir in diesem Punkt doch reichlich idealistisch oder idealtypisch zu sein.

*Überlegungen, die ich für mich anstelle:*

Was die TeilnehmerInnen ganz spontan kritisch äußern, bezieht sich faktisch auf den GLOBE. Wie eine partizipative, dialogische, „machtarme“ Beziehung zwischen Lehrern und Schülern nur mit Hilfe eines Dritten, des ES, möglich ist – der Dialog also die Struktur des ICH – WIR – ES hat –, so wird eine solche Beziehung nur *praktizierbar*, wenn der GLOBE, d. h. die personellen Gegebenheiten, die unmittelbaren und mittelbaren Umweltbedingungen, einbezogen werden. Einerseits bin ich versucht, diesen inhaltlichen Strang aufzugreifen, ihn zu thematisieren und an ihm weiterzuarbeiten. Andererseits sind die Beiträge jedoch emotional so stark besetzt, daß eine Reflexion über GLOBE-Bedingungen Gefahr laufe, von mehr oder minder latenten Erfahrungs- und Gefühlsmustern determiniert zu werden. Was sich an dieser Stelle im Prozeß ereignet, stellt sich mir so dar:

Das gute Gefühl in der Gruppe, hervorgerufen durch das Aha-Erlebnis, daß eine partizipative Gestaltung komplementärer und symmetrischer Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern nicht nur eine Sache der Einstellung ist, sondern mit Hilfe des Dritten, des ES, auch methodisch strukturierbar ist, schlägt um in eine gefühlsbetonte kritische Haltung. Am Ton, d. h. an der Stimmlage (leicht erhöht) und an der Sprechweise (intensivere, ausgeprägtere Sprechmelodie, akzentuierte Betonung) wird die veränderte Sprechsituation erkennbar. Darüber kann ich hier nur berichten. Die Leser und Leserinnen können jedoch aus den mitgeteilten Beiträgen selbst bestimmte Redewendungen und den indikatorischen Wortgebrauch als „Signale der Situation“ erkennen:

Bei Gabi: Die „ja-aber“-Konstruktion; das wiederholte adversative „doch“: die in eine rhetorische Frage gekleidete Aussage, ein solches Leiterkonzept habe in der Schule keine Chance.

Bei Christa: Der erste Satz mit dem emphatischen „Ja“ am Anfang; das gefühlsbetonte „doch“; die in Frageform gekleidete Ablehnung der „Lehrer-Schüler“- und „Schüler-Lehrer“-Konstellation.

Bei Martin: Das dreimalige „ja“, das die Selbstverständlichkeit der negativen „Tatsachen“ emotional betont; die „ja-aber“-Konstruktion am Schluß.

Meine eigenen Gefühle als Indikator: Ich habe mich stark mit den im Text vertretenen Vorstellungen identifiziert und bin subjektiv sicher, die Kritik bezieht mich mit ein. In der leicht ironischen Übertreibung meiner Frage nach weiteren Einwänden „gegen Cohn plus Freire“ (= „Autoritätsaufhäufung“) steckt Ungehaltenheit und Verbündung mit Autoritäten. Ich möchte am liebsten inhaltlich weitermachen, höre die „ja-aber“- und die „doch“-Wendungen als leicht aggressive oder trotzig Stoppsignale und spüre meine eigene aggressiv getönte Ungeduld: Ihr habt das doch (!) gar nicht ausprobiert, eure Ablehnung verwirkt die Chance auf Veränderungen!

„Nicht ausprobiert“ – als Pädagoge, als Leiter –, aber ganz offensichtlich haben sie die Oben-Unten-Pädagogik als Schüler erlebt. Die Interpretation liegt auf der Hand: Ihre bisherigen Erfahrungen mit Autoritätspersonen und autoritären Strukturen (struktureller Gewalt) sind es, die sie als Folie für ihre Beurteilungen heranziehen, begleitet von Gefühlen der Vergeblichkeit und von Trotzgefühlen angesichts der vermuteten Idealisierung (oder Ideologisierung) von Personen und Verhältnissen. Das ist aber nicht alles. In gewisser Weise ist bei den TeilnehmerInnen wie bei mir die Realitätsdimension unterbelichtet: Sie unterschätzen die situationsbezogenen Möglichkeiten, die in der partizipativen ICH-WIR-ES-Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung liegen, und *ich* bemerke bei mir, daß ich die realistischen Anteile ihrer aktualisierten alten Erfahrungsmuster zu gering gewichte.

Zu dem Problem von *Übertragung und Gegenübertragung*, das nach psychoanalytischem Verständnis für diese Beziehungskonstellation charakteristisch ist, hier nur einige Hinweise. Die Bearbeitung und Diskussion des Themas, wie Leiter/Lehrer sich – in diesem Fall unter dem Anspruch des TZI-Konzepts – verhalten und was sie tun können, um in Gruppen und Schulklassen ein vertrauensvolles und machtarmses Klima zu ermöglichen und zu fördern, führt nach meiner Erfahrung in Schüler- und Studentengruppen oft dazu, alte Abhängigkeits- und mehr oder minder aggressiv getönte Auflehnungsmuster gegen Autoritäten zu wiederholen und zu aktualisieren. In vielen Fällen wird nicht direkt, sondern in der Stellungnahme gegen die Methode versteckt gegen den Leiter opponiert. In diesem Übertragungsmuster erhalten die situativen Elemente den Charakter des früher schon Erlebten auf Kosten des Jetzt und Hier, und dem Leiter wird ein Rollenverhalten zugeschrieben, das früher erfahrenem, autoritärem Verhalten

entspricht. In psychoanalytischer Terminologie: In dieser Situation manifestiert sich der Widerstand gegen die Anforderung, die das Leitungskonzept der TZI darstellt, und gegen mich als den Leiter, der sich offensichtlich mit diesem Konzept identifiziert.

Meine erste spontane Reaktion war eine agierte Gegenübertragung, in der ich aufgrund eigener Vergangenheitsmuster die mir in der Übertragung zugeschriebene Rolle übernommen und entsprechend autoritär reagiert habe: „... noch weitere Einwände gegen Cohn plus Freire?“ – und nicht ausgesprochen, aber von Martin bemerkt: „und gegen mich?“ In einem zweiten Schritt wird mir diese Verzerrung der Jetzt-und-Hier-Situation bewußt. Ich mache mir klar, daß mir meine Gegenübertragungsbereitschaft die emotionalen Übertragungsanteile in den Äußerungen der Studierenden anzeigt, auf die ich nun nicht weiter spontan reagiere; statt dessen gehe ich auf die in ihnen enthaltenen realistischen Anteile ein. So löst sich die Störung auf und wird zum Anlaß, uns bewußt zu machen, „daß das Wissen von und der Umgang mit den universellen Übertragungs-Phänomenen zu den wesentlichen Handwerkszeugen aller Pädagogen gehört und es nicht angeht, die Erkenntnis dieser Phänomene im Geheimkabinett der Psychotherapeuten einzuschließen“ (Cohn, S. 196).

*Meine Handlungskonsequenzen:* Ich sage der Gruppe, was ich hier vorweg als möglichen inhaltlichen Fortgang der Reflexion beschrieben habe und betone, daß ich ihre Einwände für gravierend halte. Ich schlage vor, zu diesen Fragen eine Sitzung einzuschieben. Das geschieht. Thema der Sitzung: Wie habe ich das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Schule erlebt? Welche Erfahrungen wirken bei mir nach? Zu welchen Folgerungen komme ich als Pädagoge/In?

Zum Ablauf dieser Sitzung:

- Die TeilnehmerInnen bringen frühere Beziehungserfahrungen zur Sprache;
- sie werden sich bewußt, daß sie in der Situation hier und jetzt Anteile früher ausgebildeter Erfahrungsmuster aktualisiert (wiederholt) haben;
- wir erkennen in diesen Übertragungen die Vermischung von Realitätsgehalten und Vorurteilsstrukturen;
- sie realisieren in der Verallgemeinerung unserer Übertragungsbereitschaft, „daß alles Wissen von und das Umgehen mit den universellen Übertragungs-Phänomenen zu den wesentlichen Handwerkszeugen aller Pädagogen“ gehört (Cohn, S. 196);
- es wird ihnen klar, daß das partizipative Leitungskonzept der TZI ohne die Fähigkeit des Leiters, mit Übertragungsphänomenen umzugehen, nicht zu verwirklichen ist.

Auf die Frage, was ein Pädagoge praktisch tun und wie er methodisch reagieren kann, um Übertragungen nicht zu fördern bzw. um sie abzubauen, war im Rahmen dieses Kolloquiums (und ist im Rahmen dieser Arbeit) nur in Stichworten eine *Lösungsrichtung* anzudeuten. Sie bewegt sich in den Themenbereichen: Humaner Umgang mit Machtstrukturen (Macht-Abhängigkeits-Konstellation) – Förderung des Realitätsbewußtseins – Herstellen von Transparenz.

## Das Ich-Wir-Es-Dreieck im Globe – die dynamische Balance

Als Arbeitstext zu unserem „Hausmodell“ wählt die Gruppe folgende Auszüge (Cohn, Farau, S. 352 ff.):

### Methodik

#### *Das Prinzip der Dynamischen Balance*

Jede Gruppe ist durch vier Faktoren bestimmt:

1. die Person (ICH),
2. die Gruppeninteraktion (WIR),
3. das Thema oder die Aufgabe (ES),
4. das Umfeld im engsten und weitesten Sinn (GLOBE) . . .

Symbolisch kann diese Konstellation als gleichseitiges Dreieck in einer vielschichtig-transparenten Kugel ausgedrückt werden: Ich, Wir und Es sind gleich wichtig, ebenso wie unsere nahe und ferne Umgebung, der ‚Globe‘.

Die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichtigkeit der Ich-Wir-Es-Faktoren im Globe ist die Basis der TZI-Gruppenarbeit und -leitung. Es geht darum, die Wichtigkeit jeder einzelnen Person, die Wichtigkeit der Interaktion, die Wichtigkeit des Themas (resp. der Aufgabe) und die Wichtigkeit der Wirkungszusammenhänge in und mit der Umwelt in dynamischer Balance zu halten . . .

Dynamische Balance . . . geht über das Dreieck in der Kugel hinaus. Gleichgewichtsstörungen entstehen auch in jedem Einzelnen durch Mißachtung des Wechsels von Arbeit und Ruhe, Geben und Nehmen, durch zuviel Zeit mit Kindern und zuwenig Zeit mit Erwachsenen oder umgekehrt, durch zu viel Training und zu wenig Ausübung usw.

Dynamische Balance ist ein allgemeiner Lebensbegriff, die Notwendigkeit, Gegenpole im Leben einzubeziehen, wie es auch der chinesischen Yin-Yang-Philosophie entspricht. Leben ist gekennzeichnet durch sich bewegende Neuorientierung und nicht durch Statik . . .

Kurzformulierung für unser Modell:

ICH – WIR – ES im GLOBE – die Dynamische Balance.

Basis der TZI-Gruppenarbeit und -leitung

Zu Beginn der Gesprächsrunde rufen wir uns ins Gedächtnis zurück, daß das Hauptkriterium für die Auswahl der Texte ihre Funktion ist, als zentraler Hinweis und knappe Erläuterung zu unserem systemischen Modell zu dienen. Es wäre ein Irrtum, sie als Ersatz für eine intensivere Beschäftigung mit den Aussagezusammenhängen zu gebrauchen, denen sie entnommen sind.

Wir verabreden, daß zunächst jeweils zwei TeilnehmerInnen miteinander reflektieren und stichwortartig notieren, was sie zum Thema beitragen wollen. Der Reflexionsrahmen für die Partnerarbeit und das anschließende Gruppengespräch ergibt sich aus folgendem Arbeitsauftrag:

Was wissen wir bereits über diese Elemente des TZI-Systems? Was sagt uns der Text?

Wie zeigt sich der systemische Zusammenhang?

### Beiträge der TeilnehmerInnen (zusammengefaßt)

*Partner A:*

Uns ist erst einmal wichtig, daß das „berühmte“ TZI-Dreieck im Globe nicht *die* TZI ist, sondern eine Methode im Rahmen der TZI. Die Zuordnung von Ruth Cohn ist ganz eindeutig: Sie überschreibt dieses Kapitel ihres Buches mit *Methodik*. An unserem Hausmodell läßt sich sehr schön ablesen, an welcher Stelle im Netzwerk des TZI-Konzepts wir jetzt angelangt sind.

*Partner B:*

Wir haben versucht, den pädagogischen Aspekt herauszuarbeiten und zu klären, was mit „Dynamik“ gemeint ist. Den letzten Satz im Textauszug von Ruth Cohn haben wir für uns ein bißchen verändert: „Lebendiges Lernen ist gekennzeichnet durch sich bewegende (dynamische) Neuorientierung und nicht durch Statik.“ Wir stellen uns das im Bild so

vor: Eine Dreiecksplattform, im Schwerpunkt aufgehängt, ist in dauernder Bewegung. Wenn die eine Seite zuviel Gewicht hat, ist die andere Seite zu leicht und muß mehr betont werden. Es ist die Hauptfunktion des Leiters/Lehrers, aber auch der Gruppenmitglieder als Chairpersonen, in der fortlaufenden Entwicklung des Geschehens darauf zu achten, daß Faktoren nicht auf Dauer auf Kosten anderer übergewichtig werden.

Wir haben zwei Thesen zur Diskussion aufgeschrieben:

1. Gleichgewichtigkeit von Faktoren und GLOBE heißt nicht mechanisches Gleichgewicht.

Erläuterung der These: Die gleichen Seiten im Dreieck stehen symbolhaft für gleichwichtig, also für Qualitäten, nicht etwa für gleiche Quantitäten an Zeit, Umfang an Inhalten und Methodeneinsatz etc. Das unterrichtliche Geschehen wird vom Erleben und von Gefühlen getragen, die sich nicht mechanisch messen lassen.

2. Für die unterrichtliche Arbeit, sicher für alle Gruppenarbeit, ist nicht nur die Balance in der *Gleichzeitigkeit*, sondern auch im *Nacheinander* wichtig, z. B.

- von Plenum und Kleingruppen,
- von schriftlicher und mündlicher Arbeit,
- von selbstbestimmten und vorgegebenen Arbeitsweisen,
- von Wiederholung/Übung zur Ausbildung von Fertigkeiten und Raum für kreatives und phantasievolles Lernen etc.

Ansonsten haben wir uns vor allem für den Zusammenhang des Methodendreiecks mit dem Chairperson-Postulat interessiert, für das ICH in der Verbundenheit des WIR – und da hat sich wie von selbst der Bezug zu „Autonomie und Interdependenz“ hergestellt.

*Partner C:*

Uns hat besonders interessiert, daß Ruth Cohn die Dynamische Balance auch als allgemeinen Lebensbegriff bezeichnet und darunter – unter Hinweis auf die Yin-Yang-Philosophie – das Einbeziehen von Gegenpolen versteht. Wir haben ihre eigenen Beispiele erweitert und ungeordnete polare Begriffspaare zusammengestellt.

Unter Beteiligung der Gesamtgruppe entsteht folgende Tafelanschrift:  
Geben und Nehmen

Arbeit und Ruhe

Individualität und Gemeinsinn

Selbstverwirklichung und soziale Verantwortung

Selbstbestimmung und Eingebundensein



Eigentätigkeit und Kooperation  
Distanz und Nähe  
Festhalten – Loslassen  
Verbinden – Trennen  
Sammeln – Verteilen  
Spontaneität und Regelmäßigkeit (Ordnung)  
Beharren und Wandel  
Beständigkeit und Fluß  
Festigkeit und Beweglichkeit  
Struktur und Prozeß

.....

Einerseits haben wir den Eindruck, das ist uferlos und führt uns viel zu weit vom Thema weg. Auf der anderen Seite meinen wir, daß sich hier insofern ein systemischer Zusammenhang zeigt, als eine ganze Reihe der aufeinander bezogenen Gegensatzpaare mit dem ersten Axiom „Autonomie und Interdependenz“ zu tun hat. Bei einigen, die nahe an der ICH-WIR-Konstellation liegen, ist das ganz offensichtlich. Alle gehören aber doch wohl unter die Überschrift: Dynamische Balance als allgemeiner Lebensbegriff.

*Leiter:*

Eure Überlegung wirft eine Fülle psychologischer und philosophischer Fragen und Themen auf, die wir hier natürlich nicht behandeln können. Ich stimme euch zu, daß viele dieser aufeinander bezogenen (= komplementären) Gegensatzpaare als unmittelbare oder mittelbare Ableitungen oder „Entfaltungen“ des ersten Axioms gelten können. Es sind Lebensformen, in denen sich auf unterschiedliche Weise die Grundkonstellation von Autonomie und Interdependenz widerspiegelt, z. B. Selbstverwirklichung und soziale Verantwortung (in diesem Beispiel ist auch die ethische Implikation des ersten Axioms erkennbar), Nähe und Distanz (hier wird die psychologische Dimension bedeutsam) u. ä.

Laßt mich ergänzend dazu noch eine Besonderheit erwähnen: Neben dem Merkmal der komplementären Gegensätzlichkeit ist für diese Lebensphänomene charakteristisch, daß sie einerseits einen hohen Grad von Allgemeinheit haben, andererseits aber in unseren konkreten Alltagssituationen in höchster Direktheit *unmittelbar erfahrbar* sind. Unter der methodischen Anleitung der Dynamischen Balance werden diese Lebensphänomene auf ihre *persönlichen Bedeutungen* hin reflektiert und, was unser besonderes Anliegen betrifft, in einen pädagogi-

schen Prozeß transformiert. Transformation meint, diese allgemeinen Phänomene auf der Handlungsebene zu konkretisieren, sie – in die aktuelle (Unterrichts-)Situation integriert – praktisch umzusetzen.

Die hier aufgezeigten Zusammenhänge sind, das ist ganz offensichtlich, für eine Theorie des Unterrichts wie für die praktische didaktische Arbeit von hoher Relevanz. Besondere pädagogische und didaktische Bedeutung hat das Kontrastpaar „Struktur und Prozeß“; darauf kommen wir im nächsten Kapitel gesondert zu sprechen.

*Partner D:*

Auch wir sind auf den engen Zusammenhang zwischen der ICH-WIR-Beziehung, den Postulaten und den Axiomen gestoßen. Vieles hat sich durch eure Beiträge und Fragen geklärt. Eine eher methodische Frage von uns ist offen geblieben: Es wird in TZI-Gruppen oft davon gesprochen und in ähnlicher Weise auch darüber geschrieben, daß im Ablauf des Gruppengeschehens zunächst einmal die ICH-Betonung vorherrscht – jeder ist mehr oder minder „für sich“ – und das WIR sich erst entwickeln muß. Kurz gesagt, nach dieser Auffassung geht der Prozeß vom ICH zum WIR. Wir dachten zuerst, das gilt für in Gruppenarbeit noch nicht ausreichend erfahrene Personen, während gruppenspezifisch erfahrene und ausgebildete Leute das alles schon kennen und sich deshalb anders verhalten. Dagegen steht jedoch die Beobachtung, daß Fachleute auf diesem Gebiet, selbst kompetente Gruppenleiter, oft große Schwierigkeiten haben, ein tragfähiges WIR zu entwickeln.

In der Erläuterung und Erklärung dazu will ich versuchen, beide Fragen, die nach dem Prozeßverlauf und die nach dem Verfehlen des WIR durch erfahrene Leiter, wenn sie Gruppenmitglieder sind, zusammen zu beantworten.

Die Aussage, der Prozeß führe vom ICH zum WIR, ist im Grunde eine Verkürzung des tatsächlichen Geschehens. Jeder Gruppe von Menschen, die aus bestimmten Motiven neu oder erneut in einer gewissen Kontinuität zusammenkommt, stellen sich vier miteinander verzahnte Hauptaufgaben, die das ICH-WIR-ES-Modell in methodischer Absicht offenlegt.

Erstens: Die Entwicklung des WIR besteht im Erzeugen eines interaktionellen Netzwerks und eines WIR-Gefühls, das in der Bewußtwerdung eines latenten, noch undeutlichen Gemeinsamen liegt, eines auf tieferer Ebene immer schon In-Beziehung-Seins, das zum Wesen menschlicher Existenz gehört. Das interaktionelle Netzwerk, das dieses existentielle In-Beziehung-Sein auf die Erlebnisebene hebt, ist nicht irgendwie vorab gegeben oder

vorhanden, sondern muß in jeder Gruppe von den Mitgliedern selbst, gleich welcher Herkunft und Kompetenz, erst hergestellt werden.

Zweitens: Ebenso wenig wie das WIR ist auch die Selbstverwirklichung, das „Chairperson-Sein und -Werden“, das „Seinen-Platz-Finden“ jedes einzelnen in dieser bestimmten Gruppe eine vorgegebene Größe oder Struktur. Das ICH als Chairperson *in dieser Gruppe* verwirklicht sich als Teil des interaktionellen Netzwerks, das jeder selbst mit hervorbringt. In der Erzeugung des WIR beziehen sich die Gruppenmitglieder bei der Verwirklichung ihrer Autonomie (ihres Chairperson-Seins und -Werdens) gegenseitig ein.

Drittens: Das genügt jedoch (noch) nicht, um ein tragfähiges WIR zu erzeugen. Das Geschehen in der Gruppe vollzieht sich in der Gleichzeitigkeit von Beziehungsentwicklung und Entwicklung des Gruppenthemas. In die Wechselseitigkeit des ICH-WIR-Prozesses hineinverwoben ist der als gemeinsames Anliegen bestimmte oder/und zu entwickelnde Inhalt, das gemeinsame „Dritte“, ohne das echte dialogische Prozesse nicht stattfinden. Nur indem die Individuen mit den ihnen eigenen Möglichkeiten, Kompetenzen und Mängeln sich auf das ES beziehen und in ihm den gemeinsamen Fokus ihres Interesses erkennen, hat das Prinzip des Gleichwichtig-Seins der Beteiligten einschließlich des Leiters/Lehrers eine Chance, handlungsbestimmend zu werden, versteckte Machtbeziehungen transparent zu machen und manifeste zu bearbeiten.

Viertens geht es um die Realisierung der faktischen Konstellation, daß all dies nicht im luftleeren Raum geschieht, sondern in einer konkreten, aktuellen, existentiellen Situation; Situation verstanden nicht als etwas fertig Vorliegendes oder Hinzunehmendes, sondern als Realität, die in der Dialektik von Vorgegebenem und in jedem Augenblick zu Gestaltendem zugleich Bedingung und Aufgabe ist.

Wer einen Prozeß in einer Gruppe/Klasse transparent machen, verstehen und beschreiben will, um daraus Handlungsorientierung zu gewinnen, braucht Wissen und Übung in diesem systemischen Zusammenspiel von ICH – WIR – ES im GLOBE. Lediglich den Prozeß vom ICH zum WIR zu betrachten übersieht, daß auch das ICH in dieser Gruppe und die Aufgabe der Gruppe sich in einem offenen Entwicklungsprozeß befinden, und läßt den ganzheitlichen Zusammenhang außer acht, in dem alle Elemente in gegenseitiger Abhängigkeit eine Wirkungseinheit bilden.

Es liegt an der Offenheit des Geschehens, daß die Möglichkeiten, die es bietet, nicht wahrgenommen oder verfehlt werden können: die Autonomie des ICH, die Solidarität des WIR, das im ES repräsentierte gemeinsame Anliegen, die Herausforderung des GLOBE. Eine Gruppe von Professoren oder

erfahrenen Gruppenleitern mit der (narzißtischen) Tendenz ihrer Mitglieder, ihre Autonomie und Kompetenz (egozentrisch) überzubetonen, macht da keine Ausnahme. Was diesen Fall und darüber hinaus alle Fälle kennzeichnet, in denen das WIR verfehlt wird, ist, um einen „starken“ Ausdruck zu gebrauchen, der Mangel an Liebe: „Ohne Liebe, ohne daß wir andere annehmen und neben uns leben lassen, gibt es keinen sozialen Prozeß, keine Sozialisation, und damit keine Menschlichkeit. Alles, was die Annahme anderer untergräbt – vom Konkurrenzdenken über den Besitz der Wahrheit bis hin zur ideologischen Gewißheit – unterminiert den sozialen Prozeß [. . .] Zu leugnen, daß die Liebe die Grundlage des sozialen Lebens ist, und die ethischen Implikationen dieser Tatsache zu ignorieren hieße, all das zu verkennen, was unsere Geschichte als Lebewesen in mehr als 3,5 Milliarden Jahren aufgewiesen hat“ (Maturana, Varela, S. 266).

Das Gegenstück zum Entwurf einer kooperativen TZI-Gruppe sind Gruppen, in denen hierarchische Machtbeziehungen zentral sind. Solche sozialen Systeme sind oder werden inhuman, weil sie durch Zwangsmechanismen ihre Mitglieder depersonalisieren. Freilich ist jede Gruppe der Dynamik ausgesetzt, vorhandene Autoritätsmuster zu aktualisieren oder sich in Machtbeziehungen hineinzumanövrieren. Das Ausmaß, in dem es gelingt, sie offenzulegen und zu bearbeiten, ist Indiz für ein WIR-Klima, in dem die einzelnen Personen, auf das gemeinsame ES bezogen, sich in ihrer Autonomie gegenseitig akzeptieren.

*Klaus:* Ich habe da noch eine andere Frage. Ruth Cohn nennt ihr interaktionelles System „themenzentriert“, betont in diesem Begriff also den ES-Bezug der Faktoren. Nun gibt es Beispiele in Diskussionen und auch in der Fachliteratur, in denen *personenzentrierte* und *themen- oder sachzentrierte* Gruppenkonzepte unterschieden werden. Nach dieser Unterscheidung wird TZI als ein Modell *sachbezogener* Gruppenarbeit im Gegensatz zu *personbezogener* Gruppenarbeit gesehen. Hängt das nicht auch mit der Unterscheidung von pädagogischer und therapeutischer Gruppenarbeit zusammen?

Zum zweiten Teil der Frage verweise ich auf die einschlägige Literatur. Was den ersten Teil betrifft, so halte ich die Unterscheidung, genauer gesagt: die *Trennung* von sachorientiert und personorientiert *im Hinblick auf TZI* für unzutreffend. „Themenzentriert“ ist, ähnlich wie Paulo Freires Begriff „problemformulierend“, nicht synonym mit „sachorientiert“. Es ist eine völlige Verkennung der Intentionen von Ruth Cohn, wenn TZI, das persön-

lichem Wachstum und humanen, anteilnehmenden Beziehungen – gegenüber versachlichter und verdinglichter Welt- und Lebenssicht – zur Anerkennung seiner/ihrer Gleichgewichtigkeit verhelfen will, in Gegenposition zu personbezogener Gruppenarbeit gebracht wird. Als grobes Zuordnungskriterium für Gruppenkonzepte mag diese Unterscheidung sonst ihre Berechtigung haben. Nicht das „Entweder-Oder“, sondern das „Sowohl-als-Auch“, d. h. hier: *die Integration von sachbezogenen und personbezogenen Faktoren, ist das konstitutive Prinzip (das Prinzip der inneren „Organisation“) der TZI.*

Einer der Gründe für diese Fehleinschätzung ist ein unkorrekter Terminologiegebrauch bzw. eine falsche semantische Ableitung. Z. B. wird „themenzentriert“ oder „themenorientiert“ mit „sachorientiert“ und „sachbezogen“ synonym gebraucht, ohne daß die eingeschränkte Bedeutung des Begriffs „Sachthema“ gegenüber dem allgemeineren Begriff „Thema“ beachtet wird. So unterläuft die unzutreffende Gleichsetzung von „themenzentriert“ mit „sachbezogen“ oder „Sachthema“, die einen Gegensatz „themenzentriert-personbezogen“ zur Folge hat.

Eine ähnliche Begriffsverwechslung scheint folgendermaßen zustande zu kommen: Das ES als das gemeinsame Anliegen der Gruppenmitglieder wird oft als die „gemeinsame Sache“ oder die „dritte Sache“ bezeichnet. Wie wir nun wissen, ist damit das Thema, die Aufgabe, eben das ES gemeint, das „Gegenstand“ oder Fokus der Gruppenaktivitäten ist. Wenn daraus nun aber gefolgert wird, das ES sei prinzipiell „sachbezogen“ im Gegensatz zu „personbezogen“, so unterläuft hier ein weiterer semantischer Fehler. Was in TZI zum Anliegen wird, auf das sich die Gruppenmitglieder beziehen, hängt natürlich von den jeweiligen Bedingungen ab, ist aber prinzipiell offen – und das kann unter vielem anderen, wie vorzugsweise im schulischen Unterricht, auch ein „Sachthema“ sein.

Die Diskussion in der Gruppe legt offen, wie groß das Interesse der TeilnehmerInnen ist, das ES-Thema unter pädagogischen Gesichtspunkten zu vertiefen. Unter dem systemischen Thema „Das ES – die didaktisch-methodische Drehscheibe der TZI“ behandeln wir eine ganze Reihe von Fragen, über die ich im folgenden Abschnitt auszugsweise berichte.

### *Das Es: Funktion, Umfang, Komplexität*

Das ES einer Gruppe hat die Funktion, zwischen Person und Person sowie zwischen Personen und Umwelt zu vermitteln. Als „Vermittlungsinstanz“ findet es Ausdruck im Medium der Sprache, in einem Rollenspiel, einem

Text, einem Bild etc. und wird darin zu einem konkreten Ereignis in der Gruppe. Umfang und Charakter der Themen bestimmen sich von Fall zu Fall aus dem Anliegen und den Zielen der Gruppe, aus der inneren und äußeren Situation und ganz wesentlich aus der Kompetenz des/r Leiters/in. Es kann dem Umfang nach global oder privat sein, ein ausschließlich jetzt-und-hier-bezogenes, ein retrospektives oder prospektives Thema sein, es kann politische, berufspraktische oder bildungsorientierte Inhalte repräsentieren, es kann ein Sachthema, Selbsterfahrungsthema, Beziehungsthema oder ein therapeutisches Thema sein, es kann als Dachthema einer übergreifenden Einheit (z. B. einer Unterrichtssequenz), als Sitzungsthema oder Unterthema (z. B. als „Störungsthema“) fungieren.

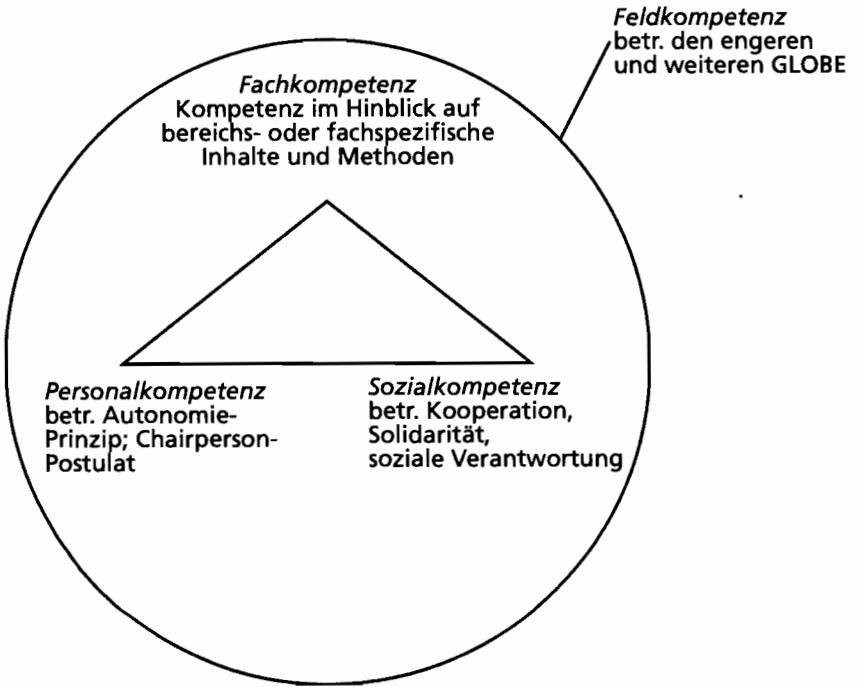
Für die praktische Arbeit ist aber noch etwas anderes wichtig: Das ES als ein Ereignis in der Gruppe ist in Verbindung mit den subjektiven, intersubjektiven und situativen Anteilen der Gruppe ein höchst komplexes Phänomen. Es enthält neben Gesagtem Nichtgesagtes, neben sprachlichen nicht-sprachliche Komponenten, neben Bewußtem Unbewußtes. Es gibt latente (Neben-)Themen, die als „Bundesgenossen“ des Hauptthemas das Lern- und Beziehungsgeschehen positiv beeinflussen und mittragen, und solche, die als verdeckte Gegenthemen auf die Bearbeitung des Hauptthemas und das Gruppengeschehen störend und destruktiv wirken. In der Pädagogik ist dieses Phänomen als „hidden curriculum“ hinreichend bekannt, ohne daß praktische Folgerungen daraus gezogen werden, es sei denn, daß versucht wird, Störungen von dieser Seite nicht aufkommen zu lassen oder sie zu unterdrücken. Theoretisch werden Teilprobleme dieses Phänomens in der Motivationspsychologie abgehandelt, für die Praxis enthalten die gängigen Didaktiken jedoch kein Instrumentarium, das dem/r Lehrer/in Handlungshinweise geben könnte, methodisch und konstruktiv darauf zu reagieren.

*Gabi:* Da sind wir ja wieder beim Störungspostulat. Wenn ich dich richtig verstehe, könnte man „Störungen“ im Sinne von TZI als latente Gegenthemen definieren, die in den verschiedenen Bereichen – den persönlichen, interaktionellen, thematischen – kritisch, hemmend oder destruktiv auf das Geschehen einwirken.

*Leiter:* (Stimmt zu.)

*Martin:* Du hast vorhin erklärt, daß die Wahl des Themas, das in der Gruppe bearbeitet wird, ganz wesentlich von der Kompetenz des/r Gruppenleiters/in abhängt. Wie ist es nun, wenn ich z. B. Deutsch oder ein naturwissenschaftliches Fach, sagen wir Biologie, unterrichte? Wie bringe ich da meine Fachkompetenz mit TZI zusammen?

Diese Frage ist im Rahmen des Kolloquiums nur sehr allgemein zu beantworten. Das ICH-WIR-ES-Dreieck im GLOBE läßt sich als Strukturmodell auch unter dem Aspekt von Kompetenzen darstellen:



Betonen wir das integrative Moment, so lassen sich die Bereichskompetenzen auch als *Dimensionen* der Leiterkompetenz definieren:



Das über die Mehrschichtigkeit (Komplexität) der *inhaltlichen* Seite des ES Gesagte gilt in gleicher Weise für dessen *intentionale* Seite. Was als Absicht, Zweck oder Ziel eines Prozesses zu gelten hat, ist nie eindimensional, d. h. ist nicht auf empirisch überprüfbare, kognitive Prozesse und Ergebnisse zu beschränken, sondern mehrdimensional. Selbst quantifizierend bestimmbare Lernergebnisse haben offene Komponenten, weil unser Organismus über Möglichkeiten der Wirklichkeitserfassung und -anpassung verfügt, die über die Fähigkeiten bewußter Wahrnehmung, begrifflicher Erkenntnis und technischer Aneignung von Fertigkeiten weit hinausgehen. Der „vertikalen“ Offenheit von Zielen und erzielten Ergebnissen, d. h. der Komplexität der *intentionalen* Komponente des ES, entsprechen unter *inhaltlichem* Aspekt, wie wir gesehen haben, die latenten Themen, die das am manifesten Thema orientierte Geschehen begleiten. Man stelle sich einen fachlich hochqualifizierten Lehrer vor, der Stunde für Stunde mit den begabteren seiner Schüler auf der expliziten Ebene das stoffliche Ziel optimal erreicht, auf der impliziten Ebene jedoch durch die autoritären Strukturen seiner Inhalte und Methoden gleichzeitig ein Herrschaftswissen vermittelt, das bei den Schülern zur Verinnerlichung eben dieser konkret erfahrenen autoritären Strukturen führt. In traditionellen Begriffen der Pädagogik wird diese Mehrschichtigkeit von Prozessen und Zielen als *intentionale* und *funktionale* Erziehung beschrieben, wobei letztere eine ähnliche Bedeutung hat wie das „hidden curriculum“. Die Unterscheidung von „intentional“ und „funktional“ darf aber nicht dazu verführen, das eine ohne das andere zu beachten. Es sind immanente Dimensionen des ES und in dessen Persongebundenheit Aspekte des ganzheitlichen Geschehens „Unterricht“, mit denen immer zu rechnen ist. Oft sind es die Störungen, die uns darauf stoßen, diese Aspekte der Unterrichtswirklichkeit in unsere methodische Arbeit miteinzubeziehen.

Der Kompetenzbegriff, wie er hier zu verstehen ist, stellt sich als Einheit von zwei Dimensionen dar: als Bewußtheit *und* Handlungsfähigkeit oder: als Reflexion *und* Aktion. Was darin als „Methodenkompetenz“ im weiten Sinne enthalten ist, läßt sich beschreiben als *die Art und Weise*, in der ein Individuum als ganzheitliches Wesen fühlend, wahrnehmend, erkennend, urteilend und handelnd auf die Menschen und die Welt zugeht. In diesem weiten Sinne ist Methodenkompetenz ein allgemeines Grundvermögen des Menschen, das sich in verschiedene Kompetenzbereiche hinein entfaltet und ausbildet.

Wenn Martin als Pädagoge also fragt, wie er seine Fachkompetenz mit TZI „zusammenbringen“ kann, so liegt die Lösung darin, wie er sein allgemeines methodisches Grundvermögen gleichgewichtig in den verschiedenen



Kompetenzbereichen ausbildet. Die Integration seiner Fachkompetenz in das personale und situative Beziehungsgefüge, wie TZI es versteht, gelingt nur über seine Person. Nur wenn er die Integration der sachbezogenen und personbezogenen Faktoren in seiner Person vollzieht und darin zu seinem „eigenen Instrument“ wird, kann er in der Arbeit mit seinen SchülerInnen integrative Lernsituationen ermöglichen. In einem strengen Sinn läßt sich TZI nicht „anwenden“; ohne diesen eigenen Weg des Sich-Ausbildens und Wachsens auf den verschiedenen Ebenen stellt sich Integration nicht ein. – Wer dieser Argumentation folgen kann, mag selbst die Kriterien daraus ableiten, die für die Ausbildung der Pädagogen maßgebend sein sollten.

*Doris:* Mir scheint, damit tritt der Leiter/Lehrer gänzlich in den Vordergrund, und alles hängt von ihm ab; da taucht dann die alte Frage wieder auf, ob wir uns nicht etwas vormachen, wenn wir vom Schüler-Lehrer und vom Lehrer-Schüler sprechen. Mein Thema heißt: Kann ich mit TZI die Machtfrage im Unterricht lösen? Ich bin da sehr skeptisch.

Ich sage, daß ich darauf keine bündige Antwort geben könne, sondern an dieser Stelle nur meine Überlegungen dazu mitteilen möchte.

1. Das Thema lautet für mich: *Wie* kann ich mit TZI die Machtfrage im Unterricht lösen?

2. Ich teile die Skepsis. Die Machtfrage ist ein in menschlichen Beziehungen allgegenwärtiges Phänomen – das zeigt sich nicht zuletzt, wie es in den Fragen des Kolloquiums immer wieder auftaucht –, das in jeder Situation wieder neue Lösungen verlangt. Meine These: Macht ist nicht abzuschaffen, das wäre auch gar nicht wünschenswert. Zentrale Fragen sind, *wie* und *in welcher Absicht* Macht eingesetzt oder auf sie verzichtet wird; prinzipiell muß mit ihrem Einsatz die Bereitschaft verbunden sein, sie transparent zu machen und unter humanen Kriterien zu legitimieren.

3. Im Hinblick auf unsere bisherigen Reflexionen über das TZI-System fasse ich zusammen: Unterricht als Wirkungseinheit, d. h. als das systemische Zusammenwirken der Faktorenbereiche ICH, WIR und ES im GLOBE, ist nicht ein vorab Gegebenes, das den zu Unterrichtenden widerfährt, sondern ein Wirkungsgefüge, das durch das interaktionelle Handeln der am Geschehen Beteiligten erst produziert wird. Mit anderen Worten: Eine „TZI-gemäße“ Situation, ein „TZI-gemäßer“ Unterricht – was im einzelnen auch immer darunter zu verstehen ist – kann nicht vom Lehrer bestimmt, als Unterrichtsmethode „durchgeführt“ oder gar angeordnet werden. Es ist eine schrittweise, offene Entwicklung, an der alle beteiligt sind und

die daher dynamisch, instabil und stör anfällig ist. Wesentlich für unterrichtliches Tun unter diesen Aspekten ist „Steuern und Sich-Einlassen“ oder: die Balance von „Struktur und Prozeß“; das ist unser nächstes Thema.

### *Struktur – Prozeß – Vertrauen*

Beim Einstieg in dieses Thema lassen wir uns von folgenden Fragen leiten:

- An welchen Orten unseres TZI-Modells haben wir uns bereits mit dem Verhältnis von Struktur und Prozeß befaßt?
- Wo ist es in unserer Gruppenarbeit besonders deutlich geworden?
- Welche Texte wählen wir als Beschreibung des Phänomens?

In zwei Teilgruppen arbeiten die TeilnehmerInnen unter Hinzuziehung von Gruppenprotokollen und eigenen Aufzeichnungen ihre Beiträge aus. Sie werden im Plenum besprochen, die Ergebnisse in Form von Thesen, schriftlich fixierten Beobachtungen unseres Gruppengeschehens und relevanten Texten festgehalten. Sie sind im wesentlichen hier wiedergegeben.

*Klaus:* Unsere Ausgangsthese lautet: Das Zusammenwirken von Struktur, Prozeß und Vertrauen ist ein didaktisch-methodisches Grundphänomen, bedeutsam vor allem für Planung und Durchführung des Unterrichts.

*Gabi:* Bei der Besprechung der Postulate (s. o., S. 356 ff.) hätten wir gern das Unterthema „Selbständigkeit – Abhängigkeit“ weiterdiskutiert. Du (als Leiter) hast die *Prozeßrichtung* bewußt gemacht und sie zu der vom Hauptthema repräsentierten Struktur in Beziehung gesetzt. Wir haben uns dann für die Beibehaltung der Hauptrichtung entschieden. Sicher war da auch Vertrauen mit im Spiel. Aber wie hättest du reagiert, wenn wir uns anders entschieden hätten?

*Leiter:* Das weiß ich nicht. Ich kann jetzt nicht konkret sagen, was mir dann eingefallen wäre – und ein Rezept habe ich nicht.

*Silvia:* Ein Gegenbeispiel dazu ist die Sitzung, in der ein untergründiges Thema – es ging um Übertragungsvorgänge – sozusagen eine „Schleife“ im Prozeß bewirkt hat (S. 368). Wir sind in unserer Gruppe der Meinung, du (als Leiter) hast da die Struktur zurückgenommen und dem Prozeß nachgegeben.

*Doris:* Uns ist aufgefallen, wie stark die strukturierende Wirkung ist, die das Rahmenthema in Verbindung mit dem Hausmodell auf unser Kol-

loquium ausübt. Das ist wie ein Gerüst, das Sicherheit gibt, aber auch begrenzt.

*Leiter:* Sicher beides, Sicherheit *und* Begrenzung. Vielleicht auch: Sicherheit *durch* Begrenzung.

*Martin:* Großes Sicherheitsbedürfnis oder zuviel „Gerüst“ heißt dann aber auch, daß die Kreativität zu kurz kommt.

*Doris:* Da ist eben die Balance gefordert: wo ein Zuviel ist, ist auch ein Zuwenig.

*Klaus:* Ich kann da eine These von uns anschließen: Das ICH-WIR-ES im GLOBE, als Strukturmodell der TZI bezeichnet, wird erst lebendig mit dem Prozeß: Ansonsten bleibt es ein totes Gerüst.

*Gabi:* Aus unserer Gruppe noch ein weiterer Punkt: Im Zusammenhang mit dem partizipativen Führungsstil haben wir festgestellt, wie institutionelle, also schulische Macht- und Autoritätsstrukturen die Prozesse in der Klasse beeinflussen. Ich habe mir das Stichwort „strukturelle Gewalt“ dazu notiert, d. h. Gewalt, die durch Zwang die Beziehungen im Sinne der Institution reglementiert. Ich denke, das ist ein dickes Problem.

*Christa:* Im Anschluß an unser Gespräch über die Dynamische Balance als „allgemeiner Lebensbegriff“ haben wir noch einmal die *polaren* Begriffspaare zusammengestellt, die man den Begriffen Struktur und Prozeß zuordnen kann:

<i>Struktur</i>	<i>Prozeß</i>
Regelmäßigkeit	Spontaneität
Beharren	Wandel
Beständigkeit	Fluß, Veränderung
Festigkeit	Beweglichkeit
Fertigkeit, Routine	Kreativität
Bleibendes	Neues
Tradition	Fortschritt u. a.

Das folgende Zitat beschreibt sehr schön die Zusammengehörigkeit der aufeinander bezogenen (komplementären) Gegensätze: „Im unausweichlichen Fluß gibt es etwas Bleibendes; in der überwältigenden Beständigkeit steckt ein Element, das in den Fluß entkommt. Beständigkeit kann nur dem Fluß entrissen werden; und der vergängliche Augenblick kann die ihm angemessene Intensität nur durch seine Unterwerfung unter die Beständigkeit erreichen. Wer die beiden Elemente

trennen möchte, wird keine Interpretation offenkundiger Tatsachen finden.“ (Whitehead, S. 605)

Das Gespräch, das sich im Anschluß an diese eher als Statements zu bezeichnenden Beiträge entwickelt, hat betrachtende und besinnliche Züge. Die TeilnehmerInnen „überdenken“ (denken über) schon Gedachtes (nach) und vertiefen so ihr Verständnis der systemischen Zusammenhänge. Zwei Punkte seien erwähnt: Im Rückgriff auf die Reflexion über Autonomie und Interdependenz (s. o., S. 343 ff.) formulieren die Mitglieder, auch auf das Zitat Bezug nehmend, noch einmal einen früher besprochenen Sachverhalt: Eine Einheit, Ganzheitlichkeit, das Ganze und ähnliche holistische Begriffe bezeichnen nicht ein „harmonisches Beisammensein“ homogener Elemente. Es sind vielmehr Bezeichnungen für Gebilde, die in ihrer Einheit aus der Spannung der in ihnen enthaltenen, aufeinander bezogenen Gegensätze und Getrenntheiten existieren. Diese Erkenntnis ist für eine Theorie der organischen Ganzheitlichkeit relevant, hilft aber auch unmittelbar praxisbezogen, sich das dynamische Gefüge einer Gruppe bewußt zu machen und Handlungskonsequenzen daraus zu ziehen.

Ein zweiter Punkt hat die Form einer methodischen Schlußfolgerung: Wenn Struktur und Prozeß untrennbare, konstitutionell aufeinander bezogene Elemente eines Ganzen sind, gibt es im strengen Sinn keine (reine) Prozeßanalyse. Einer solchen würde das wirkliche Geschehen im Zusammenspiel der Faktoren, wie TZI es im Konzept der Dynamischen Balance erfaßt, gar nicht in den Blick kommen (s. o., S. 373 f.). Erfasst eine Analyse aber die Wirklichkeit von Gruppenabläufen, dann ist sie eben mehr als eine „Prozeßanalyse“.

Das „Schlußkommuniqué“ dieser Gesprächsrunde lautet: Die polare Einheit von Struktur und Prozeß erweist sich als Grundbaustein der Welt und der menschlichen Wirklichkeit. Auf die didaktisch-methodische Ebene übertragen, wird dieses Lebensprinzip in der dynamischen Balance von Struktur- und Prozeßelementen zur zentralen Kategorie für die *Organisation von Lernsituationen*.

Und nun die ausgewählten Texte von Ruth Cohn, auf die sich die Teilnehmer geeinigt haben:

„Unerläßlich sind für professionelle TZI-Gruppenleiter Flexibilität im schöpferischen Ansatz sowie Kenntnisse, wie *Gruppenprozesse und Arbeitsklima durch Strukturen gefördert und wodurch sie behindert werden können*. Dazu gehören präzise Techniken der Aufteilung und Zusammenführung von großen und kleinen Gruppen, Beziehungsklä-

rung mit Ko-Leitern und Assistenten, Errechnen oder Ermessen der Relation zwischen verfügbarer Zeit und Personenzahl; Homogenität und Heterogenität in der Gruppenzusammensetzung je nach Art oder Schwierigkeit des Themas oder der Aufgabe. Die meisten Mißerfolge bei der TZI-Gruppenarbeit resultieren aus Unkenntnis des jeweiligen Globe und nicht genügend durchdachtem Strukturieren im Prozeß.“ (Cohn, Farau, S. 370)

„Es ist meine Erfahrung, daß in jeder Arbeitssituation, in der Strukturen nicht den Erfordernissen der Situation dienen, das Vertrauen auch zwischen gutwilligen Menschen sinkt. Ohne Veränderung fehlerhafter Strukturen kann Vertrauenslosigkeit Organisationen, Betriebe, Teamarbeit bis zum Zusammenbruch führen. Ich sehe also Struktur, Prozeß, Vertrauen als *gleichgewichtige Faktoren* an, die im Zusammenleben und -arbeiten beachtet werden müssen, wobei jedoch die Beachtung von Strukturmängeln bei ungünstigen Organisationsverhältnissen Priorität verlangt. Wenn Strukturen situations- und menschengerecht sind, erhöhen sich Vertrauen und die Qualität der Prozesse eher, als wenn der Ansatz ein Versuch ist, Prozesse positiv zu beeinflussen, während Strukturen unverändert ungünstig sind.“ (Cohn in: Matzdorf/Cohn, S. 1300)

Auf einen weiteren Kommentar zu den Thesen der Gruppe und den herangezogenen Texten wird verzichtet; er würde bei der Komplexität und dem Umfang der Struktur-Prozeß-Thematik den Rahmen sprengen. Ich denke, es sind die wesentlichen Punkte angesprochen, die erkennen lassen, wie Struktur-Prozeß-Vertrauen als didaktisch-methodisches Handlungsmodell in der Lebenswirklichkeit verwurzelt ist und von daher seine Dynamik und Legitimation erhält.

*Kurzform* für unser Modell: Struktur-Prozeß-Vertrauen als zentrales *Organisationsprinzip* von Unterricht.

### *Hilfsregeln als Interventionshilfen – Ein System neuer und alter Techniken*

„Die themenzentrierte interaktionelle Gruppe ist zugleich auch personen-, gruppen- und weltzentriert. Sie nimmt Ich-Wir-Es und unsere Umwelt als gleichgewichtig; dadurch ist sie zugleich ein Modell für den Menschen, der in organischem Gleichgewicht lebt: sich selbst, die

anderen und seine Aufgabe in der Umwelt wichtig zu nehmen. Dazu benutzt TZI ein System neuer und alter Techniken, verbale, non-verbale, übende Aufforderungen.“ [Es folgt eine Aufzählung solcher Techniken] (Cohn, S. 214)

„Es gibt TZI-Hilfsregeln, die fast immer nützlich, andere, die situationsspezifisch sind. Wichtig ist, daß Hilfsregeln taktvoll und nicht diktatorisch angewandt werden.“ [Es werden solche Hilfsregeln aufgeführt und erläutert.] (Cohn, S. 124)

„Es gibt in meinen verschiedenen Schriften eine Anzahl verschiedener Hilfsregeln. Manche sind fast überall anwendbar, andere ergeben sich aus bestimmten Situationen und sollten immer wieder neu kreiert werden. Die Idee eines ‚Regelsystems‘ widerspricht der Vielfältigkeit von Lebens- und Gruppensituationen und dem Geist der TZI.“ (Cohn, Farau, S. 364)

Die Texte bedürfen keiner Interpretation. Ungeachtet der knappen Abschnitte enthalten sie nach Auffassung der Gruppe wesentliche Kriterien, wie die Anwendung dieser Kommunikationshinweise im Sinne von TZI gemeint ist. Ihre Funktion ist, das wird besonders betont, auf der Ebene des Miteinander-Sprechens und -Handelns „Muster“ für Kommunikationstechniken zu sein, die einerseits den Intentionen des TZI-Systems entsprechen, andererseits in die Sprechform der jeweiligen Situationen und Personen zu „übersetzen“ sind. „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder per ‚Man‘“ z. B. als Regel vorzusetzen, nach der jemand sich richten soll, und sich in dieser Normsetzung auf TZI als Autoritätsinstanz zu berufen, bewirkt mit hoher Wahrscheinlichkeit, daß die Kommunikationshilfe automatisch in den Normenkatalog der Autoritätsfiguren eingereiht wird, von denen man sich abhängig glaubt und gegen die man sich wehren muß.

Über ihre eigenen Erfahrungen reflektierend, machen sich die TeilnehmerInnen an praktischen Beispielen klar, was es heißt, diese „Interventionsmuster“ in einer konkreten Situation in die Sprache der jeweils beteiligten Personen zu „übersetzen“. Sie merken, daß dies nur gelingt, wenn sie sich auf einer tiefen Ebene mit ihren Adressaten und Klienten solidarisch fühlen und in ihnen sehen, was sie selbst sein wollen, ihre „eigene Chairperson“.

Mit dem vollständigen Hausmodell (siehe die Abb. auf der nächsten Seite) in das wie in ein vernetztes Diagramm die zentralen Begriffe der TZI mit ihren Kurzerläuterungen eingetragen sind, sind wir am Ende unserer

<p>Interventions- ebene</p>	<p>Hilfsregeln als Interventionshilfen System neuer und alter Techniken (S. 384 ff)</p>
<p>Methoden- ebene</p>	<p>Strukturdreieck im Globe (S. 369 ff)</p>
<p>Ebene der methodischen Prinzipien</p>	<p>Existenzielle Postulate (S. 354 ff)</p> <p><b>Chairperson-Postulat</b> Sei deine eigene Chairperson – Mache Dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewußt – Benutze deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide dich verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her. = <i>Integrative Autonomie</i></p> <p><b>Störungs-Postulat</b> Disturbances and passionate involvements take precedence – Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang = das gefangene lebendige Potential freisetzen</p>
<p>Legitimations- und Begründungs- Ebene</p>	<p>Axiome (S. 343 ff)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Axiom: Autonomie und Interdependenz als universelle Strukturgesetzlichkeit der Welt und der menschlichen Wirklichkeit</li> <li>2. Axiom: Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum – Wert- und Sinnhaftigkeit unseres Daseins</li> <li>3. Axiom: Innere und äußere veränderbare Grenzen – Freiheit in Bedingtheit</li> </ol>
<p>Legitimations- und Begründungs- Ebene</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fundament/Basisaussagen</li> <li>■ Sinn- und Wertorientierung/ Kompaß</li> <li>■ Grundlage für Diskussion und Legitimation von pädagogischen Zielen und Methoden</li> </ul>

Reflexionsreise gelangt. Für die TeilnehmerInnen des Kolloquiums war das Modell eine gute Möglichkeit, das vielschichtige Modell der TZI zu veranschaulichen, den jeweiligen Standort der Diskussion im Gesamtzusammenhang zu bestimmen und, wie schon wiederholt betont wurde, das nur im Nacheinander zu Erklärende im bildlichen Zugleich zu erfassen.

Auf die gewollte Einseitigkeit der Ausführungen sei noch einmal ausdrücklich hingewiesen: Das Kolloquium und die schriftliche Darstellung haben den Zweck, TZI in Grundzügen als System unter *primär pädagogischen bzw. allgemein-didaktischen Gesichtspunkten* zu behandeln. Seine therapeutische Dimension ist hier unterbelichtet. Was als lohnende Aufgabe bleibt, ist die Untersuchung und Darstellung der interdisziplinären Zusammenhänge, in die sich jedes systemische Konzept seit den Erkenntnissen der „Neuen Physik“ und den zahlreichen Arbeiten zur Systemtheorie und zu strukturalistischen Ansätzen gestellt sieht, von den systemischen Ansätzen Gregory Batesons bis zum autopoietischen Modell lebender Systeme Humberto Maturanas. Eine solche Untersuchung könnte die These bestätigen, die den voranstehenden Ausführungen implizit zugrunde liegt, daß TZI nämlich in ihren Grundlagen und methodischen Prinzipien und Verfahren durch Theorien und Ansätze ganz unterschiedlicher Art verstärkt und untermauert werden kann.

#### Literatur

(Es werden nur Titel aufgeführt, denen Zitate entnommen sind.)

- Capra, Fridjof. *Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild*. Bern 1983.
- Cohn, Ruth C. *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart 1992.
- Cohn, Ruth C.; Farau, Alfred. *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*. Stuttgart 1984.
- Freire, Paulo. *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart 1971.
- Huschke-Rhein, Rolf. *Systemische Pädagogik*. Bd. III: *Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik*. Köln 1989.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. *Der Baum der Erkenntnis*. München 1990.
- Matzdorf, Paul; Cohn, Ruth C. Themenzentrierte Interaktion. In: Corsini, Raymond J. (Hg.). *Handbuch der Psychotherapie*, S. 1273–1314. Weinheim und Basel 1983.
- Schopenhauer, Arthur: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. In: Die Bibliothek deutscher Klassiker. Bd. 33. München/Wien 1981.
- Whitehead, Alfred N. *Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie*. Frankfurt/M. 1987.