

# Diplomarbeit

vorgelegt an der  
Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt  
Fachbereich Sozialwesen/Pflegemanagement  
Studiengang Soziale Arbeit

**Thema:**

Die möglichen Auswirkungen der  
Themenzentrierten Interaktion  
auf die Schulpädagogik und Schulsozialarbeit

Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)

**Verfasser:**

Alexander Krebs  
Franz-Ludwig-Str. 6  
97072 Würzburg  
Tel.: 0931/8802417  
E-Mail: alexanderkrebs@gmx.de  
Semester: 9

**Prüfer:**

Herr Prof. Dr. Hochmuth

**Abgabetermin:**

27.03.2002

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1. Einleitung.....	5
2. Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Ruth C. COHN.....	8
2.1 Die besonderen Merkmale der TZI .....	13
2.1.1 System-immanente Axiome .....	13
2.1.2 Postulate.....	15
2.1.3 Die Hilfsregeln.....	17
2.2 Das Menschenbild der TZI .....	23
2.3 Anwendungsgebiete der TZI .....	25
2.4 Die TZI -Ausbildung.....	27
2.5 Zusammenfassung .....	30
3. Schulsozialarbeit (SSA).....	32
3.1 Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit.....	36
3.1.1 Einzelfallhilfe.....	38
3.1.2 Soziale Gruppenarbeit.....	40
3.1.3 Gemeinwesenarbeit.....	41
3.1.4 Projektarbeit.....	42
3.2 Exemplarische Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit in Deutschland .....	43
3.3 Die Verbindungen der Schulsozialarbeit mit der Schulpädagogik.....	52
3.4 Die Probleme und Grenzen der Schulsozialarbeit .....	54
3.5 Zusammenfassung .....	59
4. TZI in der Schule .....	60
4.1 Die Besonderheiten der TZI im Schulalltag.....	62
4.2 Lebendiges Lernen – tötendes Lernen .....	67
4.3 Die Übertragung der TZI in die Schulsozialarbeit.....	71
4.4 Das neue Schüler- und Lehrerverständnis.....	73
4.5 Bewusstseinswandel in der Schule .....	74
4.6 Zusammenfassung .....	75
5. Die vorstellbaren Auswirkungen auf das Bewusstsein durch die TZI in der Schule.....	76
5.1 Mögliche Veränderungen in unserem Denken, Fühlen und Handeln .....	76
5.2 Der veränderte Umgang mit Kindern.....	78
5.3 Durch die Emanzipation zur Gerechtigkeit.....	79
5.4 Meditation in der Schule als Unterrichtsprinzip.....	81
5.5 Ein neues spirituelles Verständnis.....	86
5.6 Zusammenfassung .....	89
6. Meine persönliche Weiterentwicklung durch die Auseinandersetzung mit dem Thema ..	90
Literaturverzeichnis .....	91
Danksagung .....	97
Erklärung zur Diplomarbeit.....	98

## Vorwort

Im November 2000 habe ich das erste Mal etwas von der Themenzentrierten Interaktion (TZI) gehört. Es war in einer Blocklehrveranstaltung im Rahmen meines Studiums der Sozialen Arbeit. Die Diplom-Sozialpädagogin Frau Maria Schmid brachte uns die TZI mit eigenen TZI-Methoden näher. Von Anfang an war ich begeistert, weil ich intuitiv gespürt habe, dass das TZI-Modell genau auf meiner Wellenlänge liegt. Ich habe zuvor schon nach Möglichkeiten gesucht, meine eigenen Erfahrungen, die ich im Studium und in meinem privaten Leben gemacht habe, in der Praxis so umzusetzen, dass ich es auch als ein professionelles Handeln bezeichnen kann. Durch das Seminar bekam ich eine Methode angeboten, mit der ich mit Gruppen - meiner Ansicht nach - ideal arbeiten könnte. Eine Methode ist die geplante Art und Weise des Vorgehens z. B. in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit.

Jedoch führt Dietrich STOLLBERG (1982, S. 43) aus: „1. TZI ist keine Methode, sondern eine Haltung, deren wichtigstes Kennzeichen die Arbeit an der Herstellung und Aufrechterhaltung des Gleichgewichts zwischen verschiedenen Bedürfnissen und Faktoren ist.“

Erst im Laufe meiner intensiven Auseinandersetzung mit der TZI erkannte ich, wie viel Wissen und Erfahrung im TZI-Modell liegen. Durch die persönliche Geschichte der Begründerin der TZI - Ruth C. COHN - konnte ich auch an der Entstehung der TZI teilhaben und mir wurden dadurch viele Zusammenhänge bewusst.

Durch meinen Studienschwerpunkt Schulsozialarbeit stellte ich mir die Frage, wie ich die TZI in der Schulsozialarbeit und LehrerInnen sie in der Schulpädagogik umsetzen könnten. Da mich diese Fragestellung so sehr beschäftigte, wollte ich meine Diplomarbeit darüber schreiben. Ich hoffe, dass ich mir selbst und anderen interessierten Menschen durch meine „Studiumsabschlussarbeit“ eine adäquate Antwort zu dieser Fragestellung geben kann.

Aber ich wollte auch noch weitergehen mit meinen Gedanken. Ich fragte mich, welche Auswirkungen das auf unsere Gesellschaft und damit auf unsere Werte und Normen haben könnte. In keiner anderen Institution werden wir meines Ermessens so intensiv geprägt, wie in der Schule. Meine Vision sieht so aus, dass es immer mehr LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen geben wird, die das TZI-Modell kennen lernen und in ihre Arbeit sowie in ihr Leben integrieren wollen. Ja, es ist noch mehr als eine Methode. Im Grunde trägt die TZI eine Lebensphilosophie in sich, die unsere Welt positiv verändern könnte, wenn wir es auch täglich in unserem Leben umsetzen würden. Denn wenn jeder Mensch die „Chairperson seiner selbst“ sein dürfte, und damit meine ich auch die Kinder, würde - meiner Ansicht nach - wahre Emanzipation gelebt werden können. Unter Emanzipation verstehe ich die größtmögliche Befreiung von Abhängigkeiten und damit die wahre Gleichstellung von Mann und Frau, aber auch von Erwachsenen und Kindern. Wir sind alle Menschen und stehen auf einer Ebene. Dadurch würden wir wahrscheinlich auch die jungen Erdenbewohner wirklich ernst nehmen und ihnen ihre Gedanken und Gefühle nicht absprechen.

Vielleicht würde dadurch auch Raum geschaffen werden für ein neues spirituelles Verständnis. Und zwar, dass wir spirituelle Wesen sind, die eine menschliche Erfahrung machen wollen (vgl. JÄGER 1998, S. 148). Das heißt, ich glaube daran, dass ich mir meine Eltern, den Ort, die Zeit und meinen Körper ausgesucht habe, um genau diese menschliche Erfahrung zu machen. Ich bezeichne meinen Körper als meinen Raumanzug, in dem ich meine Seele spazieren trage. (Von Dr. med. Walther H. LECHLER habe ich auf einem Vortrag diesen Vergleich zwischen Körper und Raumanzug das erste Mal gehört.) Keine Seele ist für mich

älter oder jünger als eine andere. Wir alle stammen meines Erachtens von der gleichen Quelle ab. Deshalb haben wir auch nicht das Recht, Kinder auf eine Art und Weise zu behandeln, als ob sie noch nicht wüssten, was gut oder schlecht für sie sei. Vielleicht erreichen wir durch die TZI eine wahre Gleichberechtigung oder auch nicht.

Im Grunde entscheiden wir Menschen zu einem relativ großen Teil selbst über unser Schicksal. Ich habe folgende Kette als Theorie in mir: Meine Wahrnehmung ist meine Perspektive von der Welt, die meine Gedanken beeinflusst. Meine Gedanken sind für meine Gefühle mitverantwortlich. Meine Gefühle formen auch meine Worte. Meine Worte sind die Vorstufen meiner Handlungen. Meine Taten werden zu Gewohnheiten. Meine Gewohnheiten prägen meinen Charakter. Und mein Charakter zieht mein Schicksal an. Demnach sind meine Wahrnehmung (= Perspektive) und meine Gedanken für mein Schicksal mitverantwortlich. Möchte ich mein Schicksal beeinflussen, dann muss ich nur die Perspektive hinsichtlich meines Lebens und dadurch meine Gedanken verändern. Ich hoffe, dass immer mehr Menschen diese Kette in ihr Lebenskonstrukt aufnehmen und dadurch lernen, ihr eigenes Leben mitzuer-schaffen. Wir könnten damit zu einem neuen Bewusstsein gelangen und unsere „Opferhaltung“ gegenüber dem Leben und den „kranken Systemen“ aufgeben.

Im Hinblick auf körperliche Erkrankungen stimme ich mit Ken WILBER überein:

„Alles in allem spielt also die psychische Gestimmtheit eine gewisse Rolle bei jeder Erkrankung. Und ich teile die Anschauung, daß man diesen Faktor so gut als irgend möglich ausnutzen sollte. Wo es Spitz auf Knopf steht, kann er vielleicht den Ausschlag geben, aber er bestimmt ganz gewiß nicht allein das Geschehen. Wir müssen vielmehr Faktoren *aller* Ebenen berücksichtigen, denn diese Faktoren - Veranlagung, Lebensweise, Genußgifte, Wohnort, Beruf und Persönlichkeitsstruktur sowie existentielle und spirituelle Faktoren - bilden gemeinsam die Ursache und bestimmen gemeinsam den Verlauf einer körperlichen Erkrankung. Das Herausgreifen irgendeines Faktors unter Vernachlässigung aller übrigen ist eine schreckliche Vereinfachung“ (WILBER 1996, S. 294f.; Hervorhebung im Original).

Aus meiner Sicht entstehen Krankheiten aus vielen verschiedenen Gründen. Da wir Wesen aus Körper, Geist und Seele sind, müssen wir jeden Aspekt unseres Seins betrachten und ihn in die Behandlung miteinbeziehen. Natürlich kommen dabei auch noch die Umwelteinflüsse hinzu. Denn wir leben nicht getrennt von unserer Welt, sondern sind ein Bestandteil des großen Ganzen. Da wir Menschen soziale Wesen sind, spielt auch die soziale Komponente bei der Genesung eine wesentliche Rolle. Daher müssen wir bei einer körperlichen oder psychischen Erkrankung immer multikausal denken. Das heißt, es gibt nicht nur eine Ursache für ein körperliches, psychisches oder soziales Problem, sondern es spielen immer mehrere Faktoren in wechselseitiger Beziehung eine Rolle. Selbst die Auswirkungen einer Erkrankung sind vielschichtig.

„Psychische Störungen sind das Ergebnis vielfältiger Wechselwirkungen biologisch-organischer, psychischer und sozialer Faktoren. Diese Faktoren sind prinzipiell als gleichrangig anzusehen“ (JUNGNI TSCH 1999, S. 35).

Wie wir noch sehen werden, hat die Gleichrangigkeit der einzelnen Gruppenfaktoren bei der TZI eine sehr wichtige Bedeutung. Eine Komponente zu vernachlässigen oder vielleicht sogar ganz auszublenden, kann das Gruppengleichgewicht massiv stören. Dadurch sehe ich einen Zusammenhang zwischen dem vorherigen Zitat und der TZI. Denn auch die Gleichrangigkeit der Faktoren für mein persönliches Wohlbefinden spielt dabei eine wesentliche Rolle.

## 1. Einleitung

Als ich an die Bearbeitung meiner Diplomarbeit gegangen bin, fragte ich mich selbst, welche wissenschaftliche Methode des Herangehens an das Thema ich denn wählen sollte. Ich entschied mich für eine Mischung aus der Hermeneutik (1.), der Phänomenologie (2.) und der kritisch-theoretischen Methode (3.).

Zu 1. Bei der hermeneutischen Methode handelt es sich um die Lehre von der Auslegung von Texten verschiedener Art. Das elementare Verstehen steht dem Verstehen von Ganzheit gegenüber. Aus den einzelnen Worten und deren Verbindungen soll das Ganze eines Werkes verstanden werden. Doch setzt das volle Verständnis des Einzelnen schon das des Ganzen voraus (hermeneutischer Zirkel).

Zu 2. Phänomenologisch vorzugehen bedeutet, den sinnlichen Erfahrungsbereich denkend und meditierend zu überschreiten (zu „transzendieren“) und so die Grenzen der sinnlich erfahrbaren Welt hinter sich lassend, die Lebenswirklichkeit im Sinne des Wesenhaften zu erfassen. Die Hauptregel lautet: „Zu den Sachen selbst kommen.“ Das Übersinnliche, Überweltliche, Übernatürliche und Göttliche hinter den Erscheinungen der Dinge zu begreifen: den „sinngewebenden Boden“ aufzudecken. Denn ab einem bestimmten Punkt des Analysierens reicht es meines Erachtens nicht mehr aus, nur streng logisch-rational vorzugehen. Dies tritt besonders dann ein, wenn es Themen betrifft, die über das weltliche Verstehen hinausgehen.

Zu 3. Die kritisch-theoretische Methode wird auch noch als dialektisch-kritischer oder kritisch-emanzipatorischer Weg bezeichnet. Da der Begriff „kritisch“ rein formal die Infragestellung des jeweils Bestehenden bezeichnet, kann in dieser Hinsicht jede Position, von der aus Stellung bezogen wird, als kritisch bezeichnet werden. Das Ziel der „Kritischen Theorie“ wird in der Emanzipation des Menschen gesehen, der durch die Selbstreflexion die Möglichkeit hat, sich von den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen zu distanzieren. Das Ziel des wissenschaftlichen Vorgehens bleibt der herrschaftsfreie Diskurs über Werte und Normen, die allem gesellschaftlichen Handeln zugrunde liegen und die Wissenschaften bestimmen. Jedes Handeln von mir wird durch Werte bestimmt, ansonsten ist es „wertfrei“ bzw. „wertlos“.

Erst heute kann ich die Zusammenhänge wirklich begreifen, die uns Herr Prof. Dr. ENGELKE in seiner Lehrveranstaltung „Theorien der Sozialen Arbeit“ im Grund- und Hauptstudium vermitteln wollte. Die oben genannten Erläuterungen der Methoden stammen zum größten Teil indirekt aus seinem Skript aus dem Jahr 1997 (Folie 29 bis 40).

Zuerst wollte ich auch noch die Systemtheorie näher beleuchten, doch ich erkannte, dass es den Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt hätte. Deshalb konzentriere ich mich auf die Themenzentrierte Interaktion von Ruth C. COHN und frage mich, wie ich das TZI-Modell in die Schulsozialarbeit und Schulpädagogik transferieren bzw. integrieren kann. Dabei geht es für mich auch um die allgemeine Pädagogik und nicht nur um die Methodik und Didaktik. Denn wenn die Kinder jeweils die „Chairperson ihrer selbst“ sein dürfen, bekommen wir plötzlich ein ganz anderes Bild von der Pädagogik. Für mich steht hinter der TZI ein Menschenbild, das zum Frieden auf dieser Welt beitragen kann, wenn es richtig verstanden und gelebt wird. Jedoch fängt der Friede in jedem von uns selbst an. Der äußere Friede ist nur ein Spiegel unseres inneren Friedens (vgl. PILGRIM ohne Jahr, S. 4). Demnach haben viele Menschen auf dieser Welt immer noch keinen inneren Frieden gefunden. Ich wurde durch die Terror-

anschläge auf das World Trade Center und das Pentagon in den Vereinigten Staaten von Amerika am 11.09.2001 einmal wieder darauf aufmerksam gemacht. Diese Diplomarbeit wird auch durch diese Geschehnisse geprägt. Ich habe immer noch die Hoffnung, dass wir irgendwann Frieden auf dieser Welt erlangen werden; auch wenn ich es selbst vielleicht nicht mehr erleben werde, möchte ich meinen kleinen Teil dazu beitragen.

Ich schreibe diese Diplomarbeit aus meiner subjektiven Sicht der Welt heraus. Ich selbst habe entschieden, an welchen Stellen ich die Schwerpunkte setzen werde. Und meine Analysen und Theorien sind auch von subjektiver Natur. Ich glaube nicht an wahre Objektivität. Denn ich sehe die Menschen und die Dinge, nicht so, wie sie wirklich sind, sondern so, wie ich bin: also wie ich mich fühle (vgl. DE MELLO 1998, S. 24). Meine Gefühle verändern sich und damit auch meine Perspektive von der Welt. Ich schreibe diese wissenschaftliche Arbeit in der Ich-Form, um auch auf die Subjektivität von uns Menschen hinzuweisen. Ich kann nur für eine Person auf dieser Welt sprechen: für mich. Niemand außer mir schaut durch meine Brille. Niemand hat meine Erfahrungen gemacht. Und niemand ist der, der ich bin. Ich bin eine individuierte Seele und werde das auch mein ganzes Leben lang bleiben. Trotzdem glaube ich daran, dass wir im eigentlichen Sinne alle eins sind. Die Illusion besteht nur aus der Trennung voneinander. Das, was ich jemandem anderen gebe, gebe ich mir selbst. Ich bin ein Teil vom großen Ganzen. Ich bin der Ast vom universalen Baum. Ich bin die Welle vom kosmischen Ozean. Durch diese Perspektive lösen sich die Grenzen zwischen uns Menschen - und allem was ist - auf.

„Wie also ein Messer sich nicht selbst schneiden kann, ist auch das Universum nicht in der Lage, sich selbst als Objekt ganz zu sehen. Deshalb ist jeder Versuch, das Universum als ein Objekt zu erkennen, zutiefst und unabänderlich ein innerer Widerspruch, und je mehr dieser Versuch zu gelingen scheint, desto hoffnungsloser scheitert er in Wirklichkeit, denn um so mehr führt das Universum sich selbst in die Irre. Diese Weise des dualistischen Erkennens, die das Universum in Subjekt und Objekt (oder Gut und Böse, Wahres und Falsches) spaltet, ist das Fundament abendländischer Philosophie, Theologie und Naturwissenschaft, denn die westliche Philosophie ist im großen und ganzen die griechische Philosophie, und die wiederum ist die Philosophie des Dualismus“ (WILBER 2000, S. 30f.).

Ich wurde 1973 geboren und kam in den Einflusskreis meiner Eltern und meiner zwei älteren Schwestern. In meiner Familie wurde ich maßgeblich geprägt, aber auch die gesellschafts-politischen Rahmenbedingungen haben ihren Teil dazu beigetragen. Im Alter von 4 Jahren ging ich in den Kindergarten, wo ich das erste Mal mit vielen anderen Kindern konfrontiert wurde. Aber die Schule war der Ort, wo ich die längste Zeit meines jungen Lebens außerhalb meiner Familie verbracht habe. Deshalb sehe ich es als so wichtig an, dass wir den Kindern dort die Möglichkeit geben, sich nicht nur „totes Wissen“ anzueignen, sondern sie dazu befähigen, sich selbst und andere wirklich kennen zu lernen, um „Lebendiges Lernen“ zu fördern. Kreativität kann meines Ermessens nur dort gedeihen, wo **nicht** die Angst und der Zwang herrscht. Ich muss mich frei und geliebt fühlen, wenn ich wirklich kreativ sein will.

Wie lässt sich das alles mit der Schulpflicht, dem Notensystem und dem Absolutheitsanspruch des Leistungsprinzips → Leistungsüberhöhung vereinbaren, was wir alles in Deutschland haben? Meiner Meinung nach gibt es viele „kranke Systeme“ auf dieser Welt, aber irgendwie funktionieren sie. Jedoch sind sie trotzdem für mich krank. Und meistens bringen diese „kranken Systeme“ auch kranke Menschen hervor. Ich alleine kann diese Systeme nicht verändern. Ich kann nicht einmal einen anderen Menschen verändern. Den einzigen Menschen, den ich verändern kann, bin ich selbst. Also versuche ich, mich den diversen Systemen

irgendwie anzupassen, ohne mir selbst untreu zu werden. Ich lebe nun einmal in einer Leistungsgesellschaft und kann diesem System auf dieser Welt nicht so leicht entfliehen. Ich habe nichts gegen die Leistung an sich, mir widerstrebt nur das Rivalitätsprinzip, das meiner Meinung nach zur Leistungsüberhöhung führt. Wenn ich meine Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalte und auf diese Welt mitgestaltend einwirke, dann ist das für mich eine sehr positive Leistung, die mir hilft, in dieser Welt zu bestehen. Ich habe mittlerweile als erwachsener Mensch gelernt, auf meine Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen zu achten. Jetzt stellt sich nur die Frage, wie ich Kindern, Jugendlichen und natürlich auch den Erwachsenen helfen kann als zukünftiger Diplom-Sozialpädagoge, sich ihrer selbst bewusster zu werden. Für mich ist die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ein Weg dazu, jedoch ist es einer von vielen Wegen.

Zunächst werde ich im Kapitel 2 die TZI näher beleuchten. Dabei möchte ich insbesondere auf die spezifischen Merkmale der TZI eingehen.

Im Anschluss daran schauen wir uns im Kapitel 3 einmal die Schulsozialarbeit genauer an. Es ist mir jedoch nicht möglich, genaue Angaben über die Anzahl der Projekte und die einheitliche Theorie der Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland zu machen, weil bisher noch keine Informationen dazu existieren.

Im Kapitel 4 versuche ich die TZI auf die Schule zu übertragen. Es gibt jedoch so viele Möglichkeiten, „Lebendiges Lernen“ in der Schule zu verwirklichen, wie es Menschen gibt. Daher können meine Ausführungen nur einen beispielhaften Charakter haben.

Welche Auswirkungen die TZI in der Schule auf unser Bewusstsein haben kann, erörtere ich in Kapitel 5. Auch hier ist es von den einzelnen Personen und deren Potential abhängig, was sie aus ihrer Freiheit machen.

Von meiner persönlichen Weiterentwicklung durch die Auseinandersetzung mit dem Diplomarbeitsthema berichte ich im 6. und letzten Kapitel.

Ich hoffe, dass jede Leserin und jeder Leser meinen Gedankengängen gut folgen kann. Ich habe mich darum bemüht, die Begriffe und Methoden so darzustellen, dass sie jeder Interessierte verstehen kann.

## 2. Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Ruth C. COHN

Bevor ich jetzt das TZI-Modell erläutere, möchte ich zunächst die Begrifflichkeiten „Themenzentrierte Interaktion“ analysieren. Laut meinem FREMDWÖRTERTASCHENBUCH (2001) kann das Wort „Thema“ bedeuten: „1. Leitgedanke 2. Untersuchungsgegenstand oder 3. in einem Text Vorerwähntes [gr.]“. Das Verb „zentrieren“ bedeutet: „zur Mitte hin ausrichten [lat.]“. Demnach kann ich sagen, dass ich mich selbst bezüglich eines Leitgedankens oder Untersuchungsgegenstandes zur Mitte hin ausrichte. Das heißt, ich konzentriere mich auf ein bestimmtes Thema. Was aber bedeutet jetzt auch noch in diesem Zusammenhang das Substantiv „Interaktion“? In meinem DEUTSCHEN WÖRTERBUCH (1996) fand ich folgende Erläuterung: [lat.] „Wechselbeziehung zwischen Personen; wechselseitige Beeinflussung von einzelnen Personen u. Gruppen.“ Also konzentriere ich mich bei der TZI auf ein bestimmtes Thema und gehe wechselweise mit anderen Menschen in einer Gruppe damit vor. Das heißt, ich tausche mich mit der Gruppe darüber aus. Aber hinter der TZI steckt noch viel mehr.

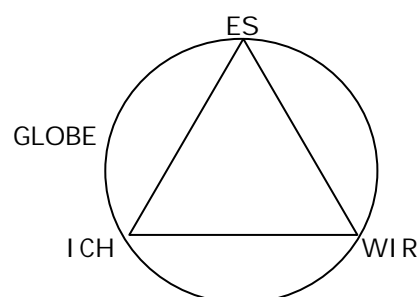
Das Hauptziel der TZI ist das „Lebendige Lernen“. „Der Begriff benennt sowohl den angestrebten Lernvorgang als auch die subjektive Lernerfahrung des einzelnen sowie das allgemein erwünschte Lernziel gleichermaßen. Lebendiges Lernen beinhaltet:

- sich selbst und andere so zu leiten, daß wachstumsfreundliche und heilende statt gefährdende Tendenzen im Menschen angeregt werden.
- das Lehren von Sachunterricht mit der Förderung der Persönlichkeit des einzelnen und der Einbeziehung des Gruppengesamt zu verbinden.
- Gruppen, Kommissionen, Betriebe, Institutionen und Organisationen so zu leiten, daß Rivalitäten zugunsten von Kooperation vermindert werden“ (SCHÜTZ in: BELZ u. a. 1988, S. 131; Hervorhebung im Original).

„TZI entstand aus dem Bewußtsein, daß es notwendig ist, Individualität und Gemeinschaftlichkeit dem Werte nach als ebenbürtig zu sehen, das heißt, aus ‚individualistisch‘ und ‚kollektivistisch‘ keine Gegensätzlichkeiten zu machen, weil Persönlichkeit und Gemeinschaftlichkeit untrennbar miteinander verbunden sind“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 351).

Um überhaupt die TZI zu verstehen, finde ich das Schaubild von Ruth C. COHN sehr wichtig. Es handelt sich um ein gleichseitiges Dreieck, das in einem Kreis bzw. einer Kugel namens GLOBE eingeschlossen ist. An den Eckpunkten des Dreiecks befinden sich die Gruppenfaktoren: ICH, WIR und ES. Die gleich langen Seiten des Dreiecks symbolisieren die dynamische Balance zwischen den einzelnen Faktoren der Gruppe.

Das heißt: 1. die Person (ICH), 2. die Gruppeninteraktion (WIR) und 3. das Thema oder die Aufgabe (ES) der Gruppe, aber auch 4. deren Umfeld im engsten und weitesten Sinn (GLOBE) sind **gleich wichtig** (vgl. COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 351 f.).





Wenn ich mich als Sozialpädagoge mit einer Gruppe treffe und ein bestimmtes Thema oder eine Aufgabe nach TZI-Methoden bearbeiten möchte, muss ich immer versuchen, eine Balance zwischen dem ICH, dem WIR und dem ES herzustellen. Falls ich den Globe dabei vergessen sollte, dann wäre das so, als wenn ich ein Kapitän eines Schiffes wäre, der zwar sein Schiff kennt, sich jedoch nicht um die Meeres-, Wind- und geographischen Situationsbedingungen kümmert (vgl. COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 355).

*„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. Das Bewußtsein dieser Arbeitshypothese wird in allen Gruppenmitgliedern gefördert; an ihrer praktischen Verwirklichung mitzuwirken, ist Aufgabe des TZI -Gruppenleiters“* (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 352; Hervorhebung im Original).

Als Gruppenleiter muss ich mir klarmachen, dass im Gruppenprozess die Betonung der einzelnen Faktoren so unterschiedlich sein kann wie eine Sinuskurve, die aufsteigt und auch wieder abfällt. Das heißt, es handelt sich um eine dynamische Balance und nicht um einen statischen Zustand. Das Leben fließt wie ein Fluss: jeder Augenblick ist anders. Das einzig Beständige ist die Veränderung. Falls ich mich jedoch gegen dieses Lebensprinzip auflehne, kommt es unweigerlich zu Störungen des Gleichgewichts in mir und um mich herum. Es erfordert viel Feingefühl und Erfahrung, als LeiterIn den Gruppenprozess lebendig zu halten, d.h. er/sie sollte intuitiv erkennen, wann es Zeit ist vom ES zum WIR, vom WIR zum ICH oder vom ES zum ICH etc. überzugehen. Ich kann es auch mit einem Kreisel vergleichen. Wenn sich der Kreisel schnell genug dreht, dann bleibt er in seiner Mitte. Falls er aber die nötige Rotation nicht mehr besitzt, dann fällt er zu irgend einer Seite hin. Genauso kann in einer Gruppe das Gleichgewicht der einzelnen Gruppenfaktoren beeinträchtigt werden.

**„Das Ich:** Ich kann mich als Person empfinden, erspüren und erkennen wie niemand sonst, nämlich subjektiv. Je mehr ich mich nach innen wende und je klarer ich mir meine eigene Perspektive von der Außenwelt schaffe, umso sinnvoller kann ich entscheiden, wie ich Mitwirkender an meinem Lebensprozeß bin und/oder sein möchte. Nur ich und niemand sonst kann meine Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühle und Gedanken für mich erleben und vertreten, niemand außer mir hat meine Erinnerungen und Sehnsüchte und entscheidet für mich. Ich kann mein Bewußtsein erweitern durch Nachdenken, Nachspüren, Suchen nach Wahrhaftigkeit, Bitten um Hilfe und Kooperation. Doch ich bleibe ich selbst, die/der sich ändert. Je mehr ich diese offene, suchende Haltung in mir bewahre, um so leichter wird es mir, offen und tolerant mit anderen zu sein: ‚Liebe deinen Nächsten wie dich selbst – er ist wie du‘ – eigenständig und interdependent. Je mehr ich mein Bewußtsein für mich selbst erweitere, um so deutlicher wird mir die Vielfalt innerer Strömungen und Motivationen; um so einfacher wird es auch zu verstehen, daß jeder Mensch anders ist und sein muß in der Vielfältigkeit seiner Erlebnisse und Fähigkeiten; denn seine Anlage und die von ihm durchlebte Geschichte ist nie meine eigene. – Wir sind wie Inseln, verwurzelt im Grunde des Ozeans, uns treffend in der Weite des Himmels. Ich bin nur ich, weil ich auch Wir-Anteil bin: Wir-Anteil meiner Eltern, meiner Kinder, meiner Nächsten, meiner Fernsten, Wir-Anteil der Menschheit und Wir-Anteil des Universums“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 353; Hervorhebung im Original).

Jedes einzelne Wort im letzten Absatz ist mir wichtig zu erwähnen. Die Worte stammen von Ruth C. COHN, aber sie treffen meine Gedanken und Gefühle. Ich möchte noch ergänzen, dass

ich mich als ein Wesen aus Körper, Geist und Seele verstehe. Mein Geist sitzt - meiner Ansicht nach - in jeder einzelnen Zelle meines Körpers = Raumanzug, der aus ca. 70 Billionen Körperzellen besteht (vgl. DAS NEUE DUDEN-LEXIKON 1991, S. 4169). Das heißt, dass für mich alle Zellen meines Körpers intelligent sind. Mein gesamtes genetisches Erbgut (DNS) befindet sich in jeder einzelnen Körperzelle, auch wenn dort nur ein Teil davon gebraucht wird (vgl. BUBLATH 1994, S. 11-13). Ist es nicht auch fantastisch zu beobachten, wenn eine kleine Körperwunde wie von alleine wieder heilt?

Ich habe sogar ein zweites Gehirn in meinem Bauch sitzen, das auch als Bauchhirn bezeichnet wird. Anscheinend haben meine Intuition und mein Gefühl ihren körperlichen Ursprung wirklich in diesem Bereich. „Mögen die Eingeweide auch hässlich erscheinen und von Wissenschaft und Gesellschaft tabuisiert werden - sie sind umhüllt von mehr als 100 Millionen Nervenzellen: mehr Neuronen, als im gesamten Rückenmark zu finden sind“ (LUCZAK 2000, S. 140). Neunzig Prozent der Informationen verlaufen vom Darm zum Gehirn und nur zehn Prozent umgekehrt (vgl. LUCZAK 2000, S. 147). Demnach können wir uns also wirklich auf die Weisheit unseres Bauches verlassen.

Meine Seele füllt den gesamten Raum aus, der in und um meine Körperatome existiert. Die Atome bestehen aus einem Atomkern, der aus Protonen und Neutronen zusammengesetzt ist und den umkreisenden Elektronen. Der Abstand zwischen dem Atomkern und den Elektronen ist im Verhältnis zu ihrer eigenen Größe riesig (vgl. WISSEN KONZENTRIERT 1991, S. 121). Zwischen den einzelnen Atomen besteht auch ein gewisser Raum, wenn sie sich zu Molekülen zusammenschließen. Im Grunde besteht mein Körper zum größten Teil aus leerem Raum, wenn wir uns diese Überlegungen vor Augen führen.

Die Seele ist für mich die Aura, die jedes Lebewesen umgibt. Die Aura ist die Ausstrahlung oder Wirkung, die von einem Menschen, Tier oder einer Pflanze ausgeht. Sie ist meines Erachtens größer als der biologische Körper.

Meine Gleichung lautet: Liebe = Freiheit = Seele = Höhere Macht. Demnach sind die einzelnen Begriffe für mich Synonyme: sie haben die gleiche Bedeutung. Unter Liebe verstehe ich nicht nur ein Gefühl, sondern auch die bedingungslose Akzeptanz von mir selbst und anderen sowie der aktuellen Lebenssituation. Liebe und Freiheit sind für mich untrennbar miteinander verbunden. Freiheit ist für mich die größtmögliche Unabhängigkeit, die ich als Mensch und Individuum erreichen kann. Die Höhere Macht kann auch als Gott, erste Wirklichkeit oder „Alles-Was-Ist“ bezeichnet werden. Diese Erläuterungen sind für mich sehr wichtig zu erwähnen, denn ansonsten kann mein Lebenskonstrukt nicht verstanden werden.

**„Das Wir:** Das Wir ist kein psycho-biologischer Organismus wie das Ich, sondern eine Gestalt, die durch die jeweiligen Ichs in deren Interaktion entsteht und, wie jede Gestalt, mehr ist als die Summe ihrer Teile. Im engeren Sinn ist das Wir eine Anzahl von Menschen im selben Raum und in derselben Zeit, die sich aufeinander und auf ein gemeinsames Thema beziehen, d. h. akut interaktionell sind. Im weiteren Sinn kann eine Gruppe durch ein gemeinsames Anliegen auch über Raum und Zeit bestehen. Eine Gruppe wird nicht dadurch gestärkt, daß Personen ihre Individualität aufgeben, sondern dadurch, daß diese sich in der jeweiligen Gemeinschaft aktualisieren. Jeder Mensch verwirklicht sich in der Beziehung zu den andern (!) und in der Zuwendung zur Aufgabe. *Das Wir wird stärker nicht durch Mitglieder, die sich selbst aufgeben, sondern durch die, die sich eingeben.* Nicht: Ich gebe mich *auf* für meine Gruppe (Familie, Freunde, Volk, Menschheit), sondern: Ich gebe mich *ein*. Jedes Ich hat zentrale Verantwortlichkeit für sich selbst und partielle Verantwortung für die Gruppe. Wenn

ich meine eigenen, gruppenunabhängigen Bedürfnisse vernachlässige, verliere ich einen Teil meiner Energie in Selbstaufopferung, und wenn ich die anderen Gruppenteilnehmer oder unsere Aufgabe nicht ernst nehme, verliere ich etwas von meinem Wir-Anteil, der zu meiner Selbsterfüllung gehört. Doch ich bleibe Wir-Anteil selbst dann, wenn ich mein Potential in mir selbst und für die anderen nicht erfülle. Denn ich bin wirksam bereits durch meine bloße Existenz als Atmende(r) und Anteil-Seiende(r)“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 353 f.; Hervorhebung im Original).

Diese Ausführungen verdeutlichen, wie wichtig es ist, dass jeder Mensch in der Gruppe sich selbst wirklich kennen lernt und auch nach außen liebevoll sowie klar vertritt. Ich kann keine soziale Kompetenz ohne eine Ich-Kompetenz erreichen.

„Ich-Kompetenz ist die Freiheit, Fähigkeit und Verantwortung zur Selbstbestimmung. Ich-Kompetenz führt zur Identitätsgewinnung, zum Selbstverständnis, zur Ichfindung. Sie bedeutet die alleinige und verantwortliche Verfügbarkeit der eigenen Person, welche ein eigenständiges Handeln vollzieht und in der Lage ist, kritisch darüber zu reflektieren“ (SCHRÖDER 1995, S. 106). „Soziale Kompetenz ist die Bereitschaft, Fähigkeit und Verantwortung für den mitmenschlichen Bezug. Die soziale Kompetenz betrifft ein freies und verantwortliches Verhältnis zum Mitmenschen, das getragen ist von Menschlichkeit, Nächstenliebe, Solidarität und Toleranz. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, in Konfliktsituationen soziales Handeln zu verwirklichen“ (SCHRÖDER 1995, S. 108f.)

Demnach fängt immer wieder alles bei mir selbst an. Wenn ich jemand anderen lieben will, dann muss ich mich selbst erst einmal lieben können. Denn ich kann nichts verschenken, was ich nicht schon besitze. Meiner Ansicht nach handeln viele professionelle HelferInnen nicht aus der Liebe, sondern aus der Co-Abhängigkeit heraus. Das heißt, sie müssen anderen Menschen helfen, damit sie sich gut fühlen und sich dadurch ihre Lebensexistenz „verdienen“. Sie handeln nach dem unbewussten Motto: „Ich helfe, also bin ich.“ Jedoch ist diese Motivation von einem Zwang, einer Abhängigkeit und einer Verpflichtung geprägt. Diese Menschen achten meines Ermessens zu wenig auf ihre Grenzen und auf ihr eigenes Wohlbefinden. Ein sich liebender Mensch geht mit sich selbst und anderen Menschen liebevoll um, d. h. er/sie achtet auch auf seine/ihre eigenen Körpersignale. Wenn ich aus der Liebe heraus handle, dann bin ich wirklich frei. Deshalb gehört es zu meinem Lebensziel, die Liebe in mir zur größtmöglichen Entfaltung zu bringen. Denn wenn ich mich selbst liebe, dann wertschätze und akzeptiere ich mich bedingungslos: ohne „Wenn“ und „Aber“. Aus diesem Seins-Zustand heraus, treffe ich alle Entscheidungen für mich selbst. Ich glaube daran, wenn die Menschen sich selbst wirklich lieben, dann fördern sie auch das Gemeinwohl. Egoismus oder Desinteresse sich selbst gegenüber schaden - meiner Meinung nach - dem Wohl der Bevölkerung eines Staates und im Grunde dem gesamten Planeten. Wahre Selbstliebe und Nächstenliebe ist für mich die Antwort auf dieses Problem. „Wer Freiheit schenkt, gibt Liebe. Und nur Liebe kann die Welt retten“ (NEILL 1998, S. 104).

**„Das Es:** Das Es ist das Thema der Gruppe, der kleine Teil oder Aspekt der Welt von Dingen und Geschehnissen, um die sich eine Gruppe zentriert. Wenn das Thema, die Aufgabe, von allen Ichs als eigenes Anliegen und in Bezogenheit aufeinander gewollt und getragen wird, besteht eine optimale Arbeitssituation. Ob das betreffende Thema jedoch konstruktiv für die einzelnen und die Umwelt ist, muß durch Realitäts- und Wertbestimmung beurteilt werden. Ohne solchen Kompaß können selbst Gruppensolidarität und Arbeitsfähigkeit lebensschädlich sein. - Beispiele: ‚Ein militärisches Team bespricht einen Raub- oder Vergeltungsangriff.‘ ‚Möbelfabrikanten erarbeiten günstige Bedingungen für den Einkauf von Holz aus tropischem

Regenwald.' – Generative, lebensfördernde Themen sind dagegen solche, die sowohl allgemein-humanistische Werte als auch die Lebensbedürfnisse einer Gruppe einbeziehen und nicht auf die (!) Leichen eines anderen Erdteils oder der Zukunft ihr Haus bauen“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 354; Hervorhebung im Original).

Durch die Terroranschläge in der USA wurden diese Sätze von Ruth C. COHN aktuell für das Weltgeschehen wie schon lange nicht mehr. Aber wie könnten wir solche destruktiven und lebensverneinende Gruppenaktivitäten verhindern? Ich denke, die Menschen brauchen eine mystische Erfahrung, um sich nicht selbst gegenseitig zu vernichten.

„Das Ich, das uns zu Menschen macht, ist gleichzeitig die Eingrenzung, die uns an der Erfahrung unserer wahren göttlichen Identität hindert. Nur die Erfahrung unserer eigenen Göttlichkeit verändert unseren Bewußtseinszustand und damit unsere Bedürfnisse“ (JÄGER 1998, S. 53).

Durch dieses Zitat möchte ich auch auf meine eigene Überzeugung aufmerksam machen, dass wir Menschen spirituelle Wesen sind, die eine menschliche Erfahrung machen wollen. Wenn wir alle das glauben könnten, dann wäre - meiner Ansicht nach - Frieden auf dieser Erde. Dementsprechend könnten sich auch unsere Werte und Normen verändern. Denn Werte sind erstrebenswerte Zustände oder Ziele und Normen sind Verhaltensregeln, Verhaltenstandards oder Verhaltenserwartungen. Dieser Bewusstseinswandel würde natürlich alle Ebenen unseres Seins und Handelns durchziehen. Die Themen und Aufgaben einer Gruppe wären so gestellt, dass von vornherein eine lebensfeindliche, umweltzerstörende oder ethisch bedenkliche Einstellung unmöglich wäre.

**„Der Globe:** Zum Globe gehören die Menschen und Geschehnisse außerhalb der Hier-und-Jetzt-Gruppe. Diese Außenwelt – familiäre, berufliche, hierarchische, ökologische usw. – ist jedoch in ihrem Außensein auch immer in der Gruppe wirksam. Für das nähere Umfeld ist dies offenbar: für die abwesenden Partner, den Stundenplan, die Überlegungen der Einwirkungen von außen usw. Jedoch gehören zum wirksamen Globe auch die fernsten Menschen, gehören geschichtliche, planetarische und astronomische Gegebenheiten. *Der Globe weitet sich zum Kosmos aus; denn alles hängt mit allem und allen zusammen, wann und wo es auch geschah, geschieht und geschehen wird.* Zum Globe gehören auch Überlieferungen in Wort und Schrift, vergangene und heutige Institutionen, sichtbare und unsichtbare Gestirne, bekannte und unbekannt materielle und geistige Kräfte“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 354 f.; Hervorhebung im Original).

Als Gruppenleiter finde ich es auch sehr wichtig, mir selbst bewusst zu machen, dass andere Menschen und auch ich selbst einen inneren und äußeren GLOBE mit in die Gruppe bringen. Niemand hat meine Erfahrungen gemacht und erlebt deshalb die Welt so wie ich. Ständig werde ich auch durch meine Umwelt beeinflusst und wenn diese Einwirkungen sehr stark sind, dann kann ich mich vielleicht in der Gruppe gar nicht auf das Thema bzw. die Aufgabe konzentrieren. Jeder Mensch hat meines Erachtens einen guten Grund für sein Verhalten. Auch wenn ich die Hintergründe dafür vielleicht nicht erkennen kann, weil ich einfach die nötigen Informationen dazu nicht habe. Ich glaube auch nicht mehr an Zufälle, sondern ich ziehe die Dinge an, die ich zu meiner Weiterentwicklung brauche. Es existieren gewisse Gesetze in diesem Universum, die ich einfach lernen muss, um nicht andauernd die gleichen Fehler zu machen, z. B. den inneren und äußeren GLOBE zu vernachlässigen.

## 2.1 Die besonderen Merkmale der TZI

Die TZI beruht auf nicht beweisbaren Grundsätzen mit absoluter Gültigkeit bzw. auf Aussagen, die nicht bewiesen werden brauchen: auf sogenannte **Axiome**. „Sie stehen dabei in interdependentem Zusammenhang und sind aus logischen und pragmatischen Gründen in ihrer Reihenfolge nicht auswechselbar“ (LANGMAACK 1994, S. 12). Diese Axiome sind an Werte gebunden, ohne die es in der TZI nicht möglich wäre, menschlich miteinander umzugehen. „Ohne die Anerkennung dieser Grundsätze wird TZI-Methodik zur sich selbst verneinenden Technologie“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 356).

### 2.1.1 System-immanente Axiome

*„1. Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 356; Hervorhebung im Original).*

„'Interdependenz' meint wechselseitige Abhängigkeit, Verbundenheit, Allverbundenheit. Im Menschenbild der TZI Gegenstück zur Autonomie, zur Unabhängigkeit des einzelnen. Ruth Cohn betont das Sowohl-Als-auch (!) von Autonomie und Interdependenz im menschlichen Leben“ (SCHÜTZ in: BELZ u. a. 1988, S. 131).

„Auf der Basis des Holismus (griech. holos = ganz) drückt dieses Axiom die Grundaspekte menschlichen Seins aus: Der Mensch hat physische, emotionale und intellektuelle Bedürfnisse und Erfahrungen, die nicht separiert werden können, sondern sich immer als Facetten der gleichen Einheit Mensch präsentieren. Wenn ein Teilbereich angerührt wird, reagiert der ganze Mensch. Durch eine verlorene Balance zwischen intellektuellen und emotional-körperlichen Kräften im Menschen wird das eigentlich Humane in ihm vernichtet: seine Liebesfähigkeit und seine intuitiven Fähigkeiten. Aber das Erleben des Menschen vollzieht sich nicht nur in ihm selbst, er ist immer auch in Kontakt mit seinen Beziehungswelten, die wiederum untereinander korrespondieren: Partner, Familie, Berufswelt, Gesellschaft, Menschheit. Je mehr er sich dieser Zusammenhänge und Abhängigkeiten bewußt wird, um so mehr Möglichkeiten hat er, um das zu verteidigen, was ihm voll Wert für sich und für die Welt erscheint“ (LANGMAACK 1994, S. 12f.).

Meine Erläuterungen zu diesem Axiom lauten: Ich bin als Mensch ein Individuum und damit eigenständig. Gleichzeitig bin ich aber auch mit allem anderen um mich herum verbunden. Denn ich bin ein sozio-biologisches System, das mit vielen anderen Systemen verbunden ist. In mir selbst existieren viele Subsysteme, die in den Mikrokosmos führen. Der Makrokosmos existiert um mich herum, um den Planeten Erde, um unser Sonnensystem, um unsere Galaxie die Milchstraße und so weiter. Im Grunde bin ich als Mensch ein Ausschnitt von diesem großen universalen Kreis. Da ein Kreis weder einen Anfang noch ein Ende hat, können wir von unserer menschlichen Perspektive aus das Kleinste und Größte unserer Innen- und Umwelt nicht erkennen. Dazu müssten wir aus dem Kreis heraustreten, was uns aber als Mensch nicht möglich ist. Diese Zusammenhänge muss ich mir immer wieder bewusst machen, damit ich nicht vergesse, dass ich ein Teil vom großen Ganzen bin. Das gibt mir aber auch die

Möglichkeit, größtmögliche Freiheit in mir und um mich herum zu erreichen. Denn ich bin mir meiner Abhängigkeiten bewusst und kann dementsprechend agieren sowie reagieren.

*„2. Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 357; Hervorhebung im Original).*

Es stellt sich mir bei diesem Axiom die Frage: „Was ist human und was ist inhuman?“ Ruth C. COHN (1999, S. 357) antwortet darauf: „Human sein bedeutet zum Beispiel, keine Lebewesen zu quälen und nie mehr von ihnen zu töten, als zur Lebenserhaltung und -förderung (speziell der Menschen) nötig ist; wobei der Begriff des Tötens auch das Abtöten von seelischen und geistigen Fähigkeiten einbezieht. Es handelt sich hier um ein ethisches Axiom, wobei dieses Axiom rein ethisch oder auch religiös aufgefasst werden kann. Da der Mensch nichts über absolute Seinsweisen wissen kann, ist der Wertkompaß nur im Hinblick auf den Bereich des menschlich Unabdingbaren zu verstehen.“

Ich tausche mich seit längerer Zeit mit einem Mann (geboren 1972) aus Deutschland per E-Mail aus, der behauptet, seit Ende 1998 keine biologische Nahrung mehr zu sich zu nehmen. Seinen Angaben zufolge trinkt er nur noch Tee oder Wasser und lebt von Prana, das auch als Lichtnahrung bezeichnet wird. Mittels eines 21-Tage-Prozesses hat er sich von der materiellen Nahrung auf Lichtnahrung umgestellt. Die Impulse bekam er von einer Frau namens JASMUHEEN, die angeblich seit 1993 von Prana lebt (vgl. JASMUHEEN 2000, S. 7). Sein Umstellungsprozess kann auf der Internetseite <http://www.sabon.org/prana/licht.html> (Stand: 04.03.2002) nachgelesen werden.

„Um zu verstehen, wie ein Wesen nur von Licht erhalten werden kann, müssen wir das verstehen, was es erhält, d. h. Prana, auch bekannt als die Universelle Lebensenergie oder ‚flüssiges Licht‘. Prana ist ein feines, subtiles Element, das jede Zelle in jedem lebenden Gewebe und jede Flüssigkeit im Organismus durchdringt, so wie in einer Batterie Elektrizität durch Atome fließt“ (JASMUHEEN 2000, S. 33).

Das alles hört sich sehr abgehoben an, aber ich habe mich damit auseinandergesetzt und glaube mittlerweile daran, dass sich jeder Mensch auf Prana umstellen könnte, wenn er/sie es wollte. Ich selbst ernähre mich von vegetarischen Lebensmitteln, weil ich das Essen viel zu sehr genieße. Deshalb denke ich, dass wir kein Tier töten müssen, um zu überleben, wenn wir uns alle wenigstens auf vegetarische Ernährung umstellen würden.

*„3. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen; Erweiterung dieser Grenzen ist möglich“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 357; Hervorhebung im Original).*

„Mit dieser Aussage und Begründung ergänzt das dritte Axiom die beiden vorausgegangenen, in dem es auf die freie Entscheidung in Bedingtheit innerer und äußerer Grenzen hinweist“ (LANGMAACK 1994, S. 14).

Es leuchtet mir ein, dass ich ein größeres Maß an Freiheit habe, wenn ich gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift bin, als wenn ich krank, beschränkt oder arm bin und unter Gewalt und mangelnder Reife leide (vgl. COHN 1994, S. 120; vgl. COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 357).

*„Bewußtsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung“* (COHN 1994, S. 120; Hervorhebung im Original).

Wenn mir klar ist, dass wir alle im Grunde eins sind, dann verletze ich mich selbst, wenn ich den anderen verletze. Ich bin abhängig von der Luft um mich herum, dem sauberen Trinkwasser und der Nahrung, die ich mir zuführe. Alles hängt mit allem zusammen. Es gibt kein völlig autonomes System, weil jedes System Bestandteil eines anderen Systems ist.

Meine persönlichen Metaziele (Oberziele) sind Liebe und Bewusstsein, weil ich die größtmögliche Freiheit bei Entscheidungen anstrebe. Ich möchte die Liebe in mir voll zur Entfaltung bringen und dadurch auch immer größere Freiheit erlangen. Auch bei dieser Diplomarbeit werde ich an den Rahmen des mir Möglichen gehen, um meinen Spielraum voll auszunutzen.

## 2.1.2 Postulate

„Postulat – das ist keine normative Forderung eines höhergestellten Leiters oder Vorgesetzten, der, weil er mit Macht ausgestattet ist, sagen könnte ‚Sei so und nicht anders‘, der Verhaltensweisen oder Spielregeln vorgibt. Postulat – das ist eine existenzielle Tatsache, eine ethisch notwendige Aussage, die sich in sich selbst beweist und ohne deren Anerkennung die TZI sinnlos würde. Sie ist zugleich Herausforderung, die Wirkung des eigenen Handelns selbst zu überprüfen“ (LANGMAACK 1994, S. 77).

Die Postulate leiten sich aus den Axiomen ab (vgl. COHN 1994, S. 120). Das heißt, dass die Postulate die notwendigen Konsequenzen aus den Axiomen darstellen. Ich kann es mit der Rechtssituation in Deutschland vergleichen. Der demokratische und soziale Rechtsstaat der Bundesrepublik fußt auf das Grundgesetz: unsere Verfassung (vgl. GRUNDGESETZ 1996, S. 15). Alle anderen Gesetze sind notwendige Normen, die sich vom Grundgesetz ableiten lassen. Jedoch dienen diese Gesetze wiederum auch dazu, das Grundgesetz zu schützen. Natürlich dürfen diese Gesetze nicht gegen das Grundgesetz verstoßen. Ähnlich verhält es sich mit den Postulaten gegenüber den Axiomen der TZI. Wobei die Axiome, Postulate und Hilfsregeln keine Gesetze darstellen, sondern es handelt sich um Richtlinien (vgl. LANGMAACK 1994, S. 103).

*„1. Sei dein eigener Chairman/Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst“* (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 358; Hervorhebung im Original).

„Als meine eigene Chairperson bin ich der/die ‚Vorsitzende meiner inneren Gruppe‘, meiner verschiedenen Bedürfnisse und Bestrebungen“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 358).

Seit 1998 arbeite ich intensiv mit meinem inneren Kind. Hinter meinem kleinen Alex stecken meine Wünsche, Bedürfnisse, Kreativität, Intuition und Gefühle. Wenn ich wirklich erwachsen und mündig sein möchte, dann muss ich als großer Alex die Verantwortung für den kleinen Alex übernehmen. Der kleine Alex reagiert wie ein wirkliches Kind und wenn ich liebevoll mit ihm umgehe, dann habe ich inneren Frieden gefunden und wir beide sind ein gutes Team. Falls ich das jedoch nicht tun sollte, dann beherrscht mich das verletzte und ungeliebte innere

Kind. Kein außenstehender Mensch kann und darf mir diese Verantwortung abnehmen. In Kontakt trete ich jeden Abend in Form des Tagebuchschreibens. Zuerst schreibt der große Alex mit der rechten Hand und dann antwortet der kleine Alex mit der linken Hand. Bei Linkshänder ist es genau andersherum. Denn als Rechtshänder ist meine linke Hirnhälfte dominant in Form des Erwachsenen: Logik, Rationalität = Vernunft = geradliniges Denken, Analysen etc. (vgl. PEASE 2001, S. 87). „Da jede Hirnhälfte die gegenüberliegende Körperseite im Griff hat, spricht man von einer ‚Überkreuz-Koordination‘“ (BIRKENBIHL 1999, S. 57). Der kleine Alex sitzt bei mir als Mann auf der rechten Gehirnhemisphäre (Frauen hingegen nehmen ihre Gefühle mit beiden Gehirnhälften wahr) und in meinem Bauchhirn (vgl. PEASE 2001, S. 211; vgl. LUCZAK 2000, S. 140). Der Erwachsene und das innere Kind sind bei mir gleichberechtigt. Durch das Buch von John BRADSHAW „Das Kind in uns“ bin ich auf meinen kleinen Alex aufmerksam geworden. Seitdem kann ich mich selbst wirklich leiten und verstehe meine Gefühlsreaktionen viel besser. Ich würde sagen, dass ich seitdem erst die „Chairperson meiner selbst“ bin.

„Übe dich, dich selbst und andere wahrzunehmen, schenke dir und andern die gleiche menschliche Achtung, respektiere alle Tatsachen so, daß du den Freiheitsraum deiner Entscheidungen vergrößerst. Nimm dich selbst, deine Umgebung und deine Aufgabe ernst“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 358 f.).

Ich bin mein eigener Meister und ich bin für mich selbst verantwortlich. Niemand außer mir selbst weiß, was ich denke und fühle. Niemand außer mir selbst kennt meine inneren Bestrebungen. Und niemand außer mir kann sich meiner selbst als Ich bewusst sein. Unter Selbstbewusstsein verstehe ich eine aktive Lebensgestaltung. Das heißt, ich muss meine Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen nach außen liebevoll und klar vertreten. Und ich gehe liebevoll mit mir und meinem Körper um. Das LEXIKON DER PSYCHOLOGIE (1994, S. 954f.; Hervorhebung im Original) verweist bei dem Begriff Selbstbewusstsein auf das Ich-Bewusstsein und führt aus: „Das, was *ich* erlebe, erfahre, empfinde, meine Erinnerungen u. ä. nehme ich als das *von mir* Erlebte, Empfundene usw. wahr. Das Wissen des Ich um sich selbst als das Subjekt des Erlebens bezeichnet man als I.-Bewußtsein.“

Wahre Mündigkeit entsteht meines Erachtens in der Übernahme der Verantwortung für mich selbst, für meine Gefühle und für meine begangenen Fehler. Niemand kann mir diese Verantwortung abnehmen, außer er/sie will mich entmündigen.

„2. Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 359; Hervorhebung im Original).

„Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreuung; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt. *Antipathien und Verstörungen können den einzelnen versteinern und die Gruppe unterminieren; unausgesprochen und unterdrückt bestimmen sie Vorgänge in Schulklassen, in Vorständen, in Regierungen.* Verhandlungen und Unterricht kommen auf falsche Bahnen oder drehen sich im Kreis. Leute sitzen am Pult und am grünen Tisch in körperlicher Gegenwart und innerer Abwesenheit. *Entscheidungen entstehen dann nicht auf der Basis von realen Überlegungen, sondern unterliegen der Diktatur der Störungen* – Antipathien zwischen den Teilnehmern, unausgesprochenen Interessen und persönlichen depressiven und angstvollen Gemütsverfassungen. Die Resultate sind dementsprechend geist- und sinnlos und oft destruktiv. Die unpersönlichen ‚störungsfreien‘ Klassenzimmer, Hörsäle, Fabrikräume, Konferenzzimmer sind dann angefüllt



mit apathischen und unterwürfigen oder mit verzweifelten und rebellierenden Menschen, deren Frustration zur Zerstörung ihrer selbst oder ihrer Institutionen führt“ (COHN 1994, S. 122; Hervorhebung im Original).

Wenn ich mich selbst wirklich liebe, dann nehme ich mich mit meinen Gedanken und Gefühlen ernst. Falls ich mich nicht mehr auf das Hier und Jetzt einlassen kann, dann spreche ich es in der Gruppe an. Das kostet mich natürlich auch Mut und Überwindung, aber meine Erfahrung hat mir gezeigt, dass es sich für mich immer wieder lohnt, die Dinge anzusprechen, die mir Probleme bereiten. Vor allen Dingen kann ich danach auch meist wieder an der eigentlichen Aufgabe der Gruppe weiterarbeiten, was mir vorher unmöglich gewesen wäre.

„Der Zeitfaktor wird dabei in der TZI stets von der Gegenwart her verstanden: *Hier und jetzt* arbeiten wir zusammen. Was gestern war und morgen sein wird, ist hier und jetzt relevant. Eine wichtige Regel lautet daher: *Gehe bei deinen Beiträgen von dem aus, was dir hier und jetzt wichtig ist*. Nimmst du auf Vergangenes oder Zukünftiges Bezug, mache deutlich, was es dir hier und jetzt bedeutet“ (STOLLBERG 1982, S. 35; Hervorhebung im Original).

Es gibt jedoch auch Menschen, die andauernd eine Störung artikulieren könnten, weil sie ständig unter Angst oder chronischen Problemen leiden. Es leuchtet mir ein, dass ich diese Menschen als Gruppenleiter zwar ernst nehmen muss, aber ihnen nicht ständig den Raum und die Zeit schenken kann. Ansonsten würde es zu einer Störung des Gruppenprozesses (WIR) kommen. Solche Leute brauchen eine spezielle Behandlung wie zum Beispiel eine Psychotherapie und/oder eine spezielle Gruppe zu ihrem Problem (vgl. COHN 1994, S. 122 f.).

### 2.1.3 Die Hilfsregeln

„Ruth Cohn ist zunächst von neun solcher Regeln ausgegangen, die sie situationsgemäß erweiterte oder verminderte. Jede Gruppe wird die für sie wichtigen Regeln einführen und jeweils solche hinzufügen, die für die Situation erforderlich scheinen“ (LANGMAACK 1994, S. 103). Auch gerade dabei finde ich es sehr wichtig, dass ich eine Regel nicht zu einem Dogma mache, denn ansonsten können sie mehr schaden als nutzen.

*„Hilfsregeln helfen, wenn sie helfen!“* (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 361; Hervorhebung im Original)

Genau das sollte das Kriterium sein für eine Hilfsregel. Wenn sie hilft, dann ist das wunderbar. Aber wenn sie mich an meiner freien Persönlichkeitsentfaltung hindert, dann muss ich mir überlegen, ob ich diese TZI-Hilfsregel nicht zu eng auslege. Das Gleiche gilt für die Freiheit meiner Mitmenschen, die vielleicht unter meiner Engstirnigkeit leiden.

„TZI-Regeln sind Hilfsangebote zu direkter und offener Kommunikation. Leitlinien, nicht Kampfinstrumente. Sie sollen im Umgang mit sich selbst und anderen zu mehr selbstverantworteten Aussagen führen und das Versteckspiel indirekter und verschlüsselter Kommunikation aufdecken helfen“ (LANGMAACK 1994, S. 103).

*„Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder per ‚Man‘ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 361; Hervorhebung im Original).*

„Diese Aufforderung trägt der Annahme Rechnung, daß Äußerungen wie ‚man weiß, daß...‘, ‚wir alle meinen‘, ‚die Gruppe hat den Eindruck‘, ‚jeder ist der Überzeugung‘ – meist versteckte Ich-Aussagen sind, die indirekt einen persönlichen Standpunkt des Sprechers wiedergeben. ‚Man‘ – und ähnliche Aussagen haben den scheinbaren Vorteil, daß der Sprecher sich mit seiner eigenen Meinung weniger angreifbar, also besser geschützt fühlt, den Nachteil, daß eine undurchsichtige, weil schwerer überprüfbare Aussage gemacht wird“ (MAHR 1979, S. 63f.)

Ich schreibe diese Diplomarbeit in der Ich-Form, um genau auf diesen Sachverhalt aufmerksam zu machen. Ich möchte mich nicht hinter irgend welchen Größen der Literatur verstecken, sondern zu meiner Sicht der Dinge stehen. Natürlich mache ich mich dadurch auch angreifbarer, aber dieses Risiko muss ich dabei in Kauf nehmen. Ich möchte zu mir selbst und zu meinen Aussagen stehen. Das beinhaltet auch, dass ich die Verantwortung für meine möglichen Fehler trage.

Ich denke jedoch auch, dass es Menschen gibt, die anfangs nur dann in einer Gruppe sprechen können, wenn sie diese Wir- und Man-Formulierungen benutzen dürfen. Denn es kostet mich schon Überwindung und Mut von mir selbst und meinen Bedürfnissen zu reden. Als TZI-Gruppenleiter würde ich der Person in dieser Situation nicht gleich ins Wort fallen und sie maßregeln. Es kommt natürlich auf die jeweiligen Umstände und den Menschen an. Jemand, der mir innerlich gefestigt erscheint, kann wahrscheinlich einen direkten Hinweis auf die Ich-Formulierung besser verkraften, als ein sehr schüchterner und unsicherer Mensch.

*„Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 362; Hervorhebung im Original).*

„Begründung: Verallgemeinerungen haben die Eigenart, den Gruppenprozeß zu unterbrechen. Sie sind jedoch angemessen, wenn ein Unterthema ausreichend diskutiert worden und der Wechsel des Gegenstandes angezeigt ist (z. B. um dynamische Balance herzustellen und zu einem anderen Unterthema überzuleiten)“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 362).

In meinem Studienschwerpunkt Schulsozialarbeit haben wir ein soziales Kompetenztraining mit SchülerInnen aus der 7. Klasse einer Hauptschule durchgeführt. Zu dem Punkt „Recht durchsetzen“ gestalteten wir einen Merkzettel, der auch unter anderem darauf hinweist, Verallgemeinerungen zu vermeiden. Denn die Formulierungen: „Du bist immer...“ oder „Du hast mal wieder...“ sind vielleicht gut, wenn ich den anderen provozieren will. Aber wenn ich mich mit ihr oder ihm gut verstehen möchte, dann muss ich mit Verallgemeinerungen vorsichtig sein.

*„Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sprich für dich selbst und vermeide das Interview“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 362; Hervorhebung im Original).*

„Für eine ausgewogene Kommunikation sind persönliche Aussagen förderlicher als Fragesätze. Fragen sind oft Vermeidungsspiele, um die eigenen Ansichten, Meinungen und Erfahrungen

nicht offen aussprechen zu müssen. Eine Aussage dagegen regt andere Teilnehmende auch zu eigenen Aussagen an, und ein direkter persönlicher und sachlicher Austausch kann leichter möglich werden. Bei authentischen Informationsfragen ist es hilfreich, die Gründe für den zugrundeliegenden Informationswunsch (Warum und wozu brauche ich diese Information?) offenzulegen“ (LÖHMER/STANDHARDT 1994 a, S. 34).

Während meines Studiums der Sozialen Arbeit ist mir ein Kommilitone besonders aufgefallen. Sehr oft stellte er Fragen, die meiner Meinung nach überhaupt keine Fragen waren. Ich sah darin nur den Wunsch nach Zuwendung und Aufmerksamkeit. Vielleicht brauchte dieser Student auch die Anerkennung von außen, um sich selbst wertvoll und intelligent zu fühlen. Jedoch waren es für mich keine echten Fragen. Sie waren auch meist sehr allgemein gestellt und waren kaum oder gar nicht zu beantworten. Meine Kommilitonen stöhnten schon, wenn er sich wieder in der Großvorlesung meldete. Anscheinend erkannten sie auch seine Motivation oder sie waren einfach durch ihn genervt.

*„Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mach dir bewußt, was du denkst, fühlst und glaubst, und überdenke vorher, was du sagst und tust“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 362; Hervorhebung im Original).*

„Selektive Authentizität bedeutet, daß alles, was in einer TZI-Gruppe gesagt wird, ehrlich sein soll, was jedoch nicht bedeutet, daß auch alles gesagt werden muß. Diese realistische Offenheit beachtet die Tragfähigkeit und Verletzlichkeit von Teilnehmenden und ist ein Gegengewicht zu dem häufig undifferenzierten und überfordernden Anspruch vieler Selbsterfahrungsgruppen“ (LÖHMER/STANDHARDT 1994 a, S. 36).

Den Begriff „selektive Authentizität“ las ich das erste Mal bei Ruth C. COHN und er hat mich sofort angesprochen. Denn ich handle selbst schon sehr lange nach dieser Maxime: „Das, was ich sage, ist ehrlich, aber ich sage nicht alles.“ Ich muss den richtigen Ort und die richtige Zeit für meine Worte intuitiv auswählen: auf das richtige Timing kommt es für mich an. Das erfordert manchmal schon ein großes Fingerspitzengefühl, um nicht einen „unnötigen“ Konflikt mit einem Mitmenschen zu provozieren.

*„Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 363; Hervorhebung im Original).*

„Begründung: Interpretationen können korrekt und zeitlich angebracht sein. Bestenfalls schaden sie nicht. Wenn sie richtig und taktvoll sind (zeitadäquat), unterstützen sie das, was der Interpretierte ahnt oder weiß; wenn Interpretationen zwar richtig sind, aber nicht zeitgerecht, erregen sie Abwehr und verlangsamen den Prozeß. Häufig dienen jedoch Interpretationen als Selbstbewunderungsspiel. Nicht-interpretative, direkte persönliche Reaktionen auf das Verhalten anderer führen zu spontaner Interaktion. („Du redest, weil du immer im Mittelpunkt stehen willst“, kann richtig oder falsch sein und ist oft ein pseudo-analytischer Angriff. Dagegen: „Bitte rede jetzt nicht, ich möchte nachdenken“ oder „Ich möchte selbst reden“ ist wahrscheinlich echter und daher annehmbarer)“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 363).

Was ist der Unterschied zwischen persönlicher Interpretation und Kritik? Antwort: Es gibt für mich keine Differenz. Kritik stellt eine subjektive Interpretation dar, deren Grundlage die Lebenserfahrung des Kritikers ist. Für mich ist jede Kritik eine Übertragung von Scham und hinter der Scham steckt die Angst. Angst nicht gut genug zu sein. Angst vor den eigenen Fehlern und Angst davor nicht perfekt zu sein. Wenn ich hingegen ein Feedback gebe, also eine Rückmeldung, dann bleibe ich bei mir und meiner Wahrnehmung. Ich spreche in der Ich-Form von meinen momentanen Gedanken und Gefühlen. Ein Feedback besteht aus einer Beobachtung von hoher sensorischer Qualität ohne Interpretation (vgl. hierzu auch insgesamt BRADSHAW 1993, S. 416).

*„Beobachte Signale aus deiner Körpersphäre, und beachte diese auch bei anderen Teilnehmern“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 363; Hervorhebung im Original).*

„So lautet eine weitere Hilfsregel, der wir hier Aufmerksamkeit schenken wollen, denn sie ist nicht nur in Gruppen, sondern bei jedem Zusammentreffen von Menschen angebracht und hilfreich. Auch im Umgang mit sich allein. Unter Körpersprache verstehe ich alle körperlichen Bewegungen, die wir in unserem täglichen Leben ausführen, von der Art, wie wir gehen, sitzen, stehen, liegen, bis zu unserem Gesichtsausdruck. Ich verstehe diese meist unbewußten Bewegungen als wesentlichen Bestandteil unserer Verständigung. Ich verstehe darunter ebenso alle körperlichen Erlebnisse wie Schmerz oder schneller Pulsschlag oder eine Krankheit. Die TZI will mit ihrem Hinweis zu mehr Körperbewußtsein dazu anregen, auf die Ganzheitlichkeit von Intellekt, Gefühl und Körper zu achten und will dabei auch aufzeigen, wie Signale des Körpers als Ausdruck des momentanen Geschehens genutzt werden können“ (LANGMAACK 1994, S. 110).

Ich bin ein Wesen aus Körper, Geist und Seele. Das alles bin ich und habe es nicht nur. Alles ist miteinander untrennbar verwoben. Wenn mein Geist kranke Gedanken produziert, dann fühle ich dementsprechend. Das heißt, meine Gedanken werden zu meiner Seele geschickt. Sie überprüft nun, ob sie sich darin wiederfinden kann. Wenn ja, dann schickt sie mir angenehme Körperempfindungen. Wenn nein, dann reflektiert meine Seele wie ein Spiegel den kranken Gedanken auf irgend ein entsprechendes Körperteil. Das alles nennt sich ja auch psychosomatisch, weil die körperlichen Beschwerden von der Psyche ausgelöst werden. Die Seele kann allerdings – meiner Ansicht nach – nicht krank werden. Krank wird nur mein Geist und damit meine Psyche sowie der Körper. Früher habe ich jene Zusammenhänge nicht erkennen können, weil ich das nötige Verständnis noch nicht hatte. Wenn ich heute bestimmte körperliche Beschwerden habe, dann frage ich mich, was sie mir sagen wollen. In dem Buch von Louise L. Hay „Heile Deinen Körper“ suche ich zu dem jeweiligen Körperproblem den wahrscheinlichen Grund und das neue Gedankenmuster heraus. Diesen Satz sage ich mir dann immer wieder. Ich kann es auch als Affirmation, Mantra oder Autosuggestion bezeichnen. Meine persönliche Erfahrung hat mir gezeigt, dass es funktioniert. Natürlich bin ich dadurch auch sensibler geworden, was mir meine eigene Körpersprache und die von anderen mitteilt.

*„... Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, daß er so ist, wie er ist (d. h. wie du ihn siehst)“ (COHN 1994, S. 126).*

„Begründung: Diese Regel, zusammen mit der ‚Frage-Regel‘ (‚Frage nicht ohne Zufügung deiner Motivation‘), verhindert das Phänomen des Prügelknaben. ‚Interview‘ und ‚Feedback‘

können Geheimwaffen für Ablenkungsmanöver und für Angriffe sein. Die Aussage darüber, wie ich einen anderen sehe, ist immer meine persönliche Meinung. Ich kann nur meine Ansicht über den anderen aussprechen, nicht aber mit dem Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Wenn der Sprecher hinzufügt, was ihm seine Fragen und sein Feedback bedeuten, werden echte Dialoge begünstigt“ (COHN 1994, S. 126).

Wenn ich einem Mitmenschen ablehnend gegenüber stehe, dann wird sich mein Denken, Fühlen und Handeln dementsprechend negativ auswirken. Jedoch ist es nur meine subjektive Sicht der Dinge. Ich habe mich schon öfter gefragt, warum es immer wieder „Prügelknaben“ in einer Gruppe gibt. Ich denke, dass diese Person mir einfach viele negativen Seiten von mir selbst spiegelt und ich ihr deshalb so ablehnend gegenüber stehe. Im Grunde fängt es immer wieder bei mir selbst an. Ich kann nur einen Menschen verändern und das bin ich selbst. Ich erinnere mich immer wieder daran, bevor ich im Geiste damit anfangen, über irgend jemanden Werturteile zu fällen. Wenn ich mich selbst bedingungslos akzeptieren kann, dann kann ich den anderen auch so annehmen, wie er oder sie ist.

„... Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander spricht?)“ (COHN 1994, S. 126).

Diese Hilfsregel ist eng verwandt mit dem 2. Postulat der TZI: „Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang.“ Wenn ich die Seitengespräche ignoriere, dann gebe ich der Störung keinen Vorrang. Jedoch hat derjenige einen guten Grund für sein Verhalten. Entweder er/sie kann sich in der Gruppe nicht so darstellen, wie er/sie möchte oder er/sie ist aus dem Gruppenprozess herausgefallen und sucht jetzt auf seinem/ihrer persönlichen Weg den Anschluss wieder. Jedoch ist diese Regel als eine Aufforderung zu verstehen und nicht als Zwang (vgl. COHN 1994, S. 126).

Als Schüler wurde ich für meine Seitengespräche immer irgendwie von den LehrerInnen bestraft, obwohl ich einen guten Grund für mein Verhalten hatte. Entweder wollte ich wissen, ob jemand anderes das Gesagte verstanden hat oder ich bin nicht mehr mit dem Tempo mitgekommen. Allerdings kam es auch vor, dass mich der Stoff einfach nicht interessiert hat und ich deswegen Ablenkung suchte. Wenn ich mir diese Motive anschau, dann finde ich sie alle wichtig und ich kann nur den LehrerInnen empfehlen, den Seitengesprächen Beachtung zu schenken, ohne sofortige Bestrafungen zu verhängen.

„... Nur einer zu gleichen Zeit bitte“ (COHN 1994, S. 127).

„Diese Regel bezieht sich primär auf verbale Aussagen. Manchmal können jedoch nichtverbale Kommunikationen wie Gesten, Paarbildungen usw. ebenso ablenkend sein wie verbale Äußerungen; sie werden deshalb am besten aufgegriffen und in den Gesamtstrom eingebracht. (Es gibt viele Situationen, für die diese Regel nicht gilt. Gleichzeitige Interaktionen sind erforderlich, wenn die Gruppe in Paare oder kleinere Arbeitsgruppen aufgeteilt ist oder bei Rollenspielen und Begegnungsübungen, die andersartige Spielregeln erfordern.)“ (COHN 1994, S. 127)

Es leuchtet mir ein, dass ich nur einem sprechenden Menschen in seinen Äußerungen folgen kann. Wenn zwei Personen gleichzeitig sprechen, dann wird sich derjenige durchsetzen, der

dominanter ist. Das kann es aber wirklich nicht sein, dass nur der Stärkere in der Gruppe zum Zuge kommt. Wir sind alle Menschen und sollten damit die gleichen Rechte und Pflichten haben.

„... Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt“ (COHN 1994, S. 127).

„Begründung: Alle Anliegen derer, die gerne sprechen möchten, werden auf diese Weise kurz erörtert, bevor die volle Gruppenaktion weitergeht. Eine kurze Kommunikation mindert explosive Bedürfnisse, sich mitzuteilen, und befähigt die Gruppe zu wählen. Durch dieses Vorgehen wird die Entscheidung, wer sprechen soll, nicht allein vom Gruppenleiter übernommen, sondern kommt durch autonome Entscheidungen aller Teilnehmer zustande“ (COHN 1994, S. 127).

Durch diese Hilfsregel wird mir einmal wieder verdeutlicht, dass alle GruppenteilnehmerInnen gleich wichtig sind und damit identische Rechte und Pflichten haben. In vielen Diskussionsrunden habe ich es jedoch schon anders erlebt. Dort hat derjenige das Sagen, der sich am besten ausdrücken kann und sehr dominant ist. Der Schüchterne und Zurückhaltende fällt meistens aus der Diskussionsrunde raus, weil er seine Bedürfnisse und Ansichten nicht adäquat artikulieren kann. Im Grunde geht es für mich auch nicht darum, mich in einer Gruppe besonders gut darzustellen, sondern am Thema und am Gruppenprozess mitzuarbeiten. Eine Gruppe besteht aus ihren Mitgliedern und damit ist jeder einzelne gleich wichtig.

„Wenn du willst (nicht, wenn du gerade Laune dazu hast), durchbrich alle diese Regeln!“ (LÖHMER/STANDHARDT 1994 a, S. 37).

„Mit dieser ‚Regel‘ wird noch einmal die Bedeutung und die Wirksamkeit von Regeln in Frage gestellt. Hilfsregeln sind nur dann sinnvoll, wenn sie das Eigenpotential der Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer zur Entfaltung bringen und die Kooperationsfähigkeit einer Gruppe verbessern; für alle Hilfsregeln gilt daher, daß sie als freundliche Aufforderung und Ermutigung angesehen werden sollen, nicht aber als Dogma“ (LÖHMER/STANDHARDT 1994 a, S. 37).

Diese Aussagen sind für mich ganz wichtig, damit ich nicht an einer Hilfsregel hängen bleibe und sie verabsolutiere. Schließlich soll die Hilfsregel mir helfen und mich nicht behindern. Natürlich besteht die Gefahr, dass ich aus den Regeln Gesetze mache, die ich dann auch wiederum sanktionieren muss, wenn sie nicht eingehalten werden. Es geht jedoch um meine größtmögliche Freiheit und die der anderen. Wenn ich durch die Hilfsregeln in meinen Ansichten immer intoleranter werde, dann kann irgend etwas nicht stimmen.

*„Ich führe Hilfsregeln nur dann explizit ein, wenn sie mir im Augenblick hilfreich zu sein scheinen, und nicht als programmierte Gebote. Ohne Eingebundenheit der Hilfsregeln in eine humane Haltung und ohne Verständnis für die Axiome und Postulate dienen sie dem Antigeist, den sie bekämpfen wollen; der Antigeist heißt Intoleranz und Dogmatismus“* (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 364; Hervorhebung im Original).

Meistens wenn ich beim professionellen Handeln irgend welche neue Regeln beachten soll und darin noch ungeübt bin, neige ich dazu, alles etwas zu eng zu sehen. Deshalb ist es mir wichtig zu erwähnen, dass ich mich immer mehr auf meine Intuition und mein Gefühl verlasse. Die

sanften Gefühle sind für mich die Sprache meiner Seele. Dadurch kann ich im Hier und Jetzt sein und auf die Richtigkeit meines Handelns vertrauen. Aber ich darf als Mensch natürlich auch Fehler machen. Mit dieser Einstellung erlange ich immer mehr innere und äußere Freiheit, d. h. die zwischenmenschlichen Interaktionen werden dadurch einfach lockerer und freier. Ich gebe in diesem Augenblick mein Bestes, so wie jeder andere Mensch auch. Wenn er/sie es besser könnte, würde er/sie es auch tun. Ich glaube nur noch an Unreife und nicht mehr an Böswilligkeit. Für mich ist die höchste Stufe der Reife, die pure Liebe zu leben und dadurch grenzenloses Verstehen zu besitzen. Aber für mich ist der Weg das Ziel, d. h. es zählt für mich der Fortschritt und nicht die Perfektion. In meinem Leben geht es um Liebe und Bewusstsein und nicht mehr um Perfektion und Leistung. Meine Oberziele haben sich geändert und dadurch auch mein Wohlbefinden.

Liebe entsteht meines Ermessens nur im Hier und Jetzt: in diesem Augenblick. Sobald ich aber anfangen zu denken, bin ich in der Vergangenheit oder in einer möglichen Zukunft und dadurch von der Liebe getrennt. Wenn ich beobachte ohne zu urteilen, dann akzeptiere ich mich und andere bedingungslos und liebe dadurch. Und ich glaube an die heilsame Kraft der Liebe in mir und um mich herum.

Im Grunde kann ich immer nur ich selbst sein. Was würde es mir oder anderen nützen, wenn ich als Sozialpädagoge eine Rolle spielen würde, die nichts mit mir selbst zu tun hat? Daher möchte ich auch immer selektiv authentisch sein. Das, was ich sage, ist echt, aber ich sage nicht alles. Wenn ich auf meine Intuition höre, dann weiß ich, wann und wo ich was sagen kann und darf. Meine Intuition wird natürlich auch durch meine Erfahrungen verfeinert. Das heißt, dass immer auch ein bestimmtes Wissen mit in die Intuition hineinfließt, auch wenn mir vielleicht in dem bestimmten Moment die einzelnen Informationen dazu nicht bewusst sind. Ich bin ein Mensch mit zwei Gehirnhälften und ich darf beide für mich nutzen. Mit meiner linken Gehirnhälfte denke ich logisch und analysiere Fakten. Mit der rechten bin ich intuitiv, kreativ und als Mann emotional (vgl. PEASE 2001, S. 87; S. 211). Früher lebte ich entweder nur die Intuition und das Gefühl oder nur das rein logisch Rationale. Heute lebe ich in vielen Bereichen meines Lebens immer mehr ein „Sowohl-Als-Auch“, anstatt ein „Entweder-Oder“. Diese Einstellung verhalf mir auch zu mehr Toleranz und Akzeptanz mir selbst und anderen Menschen gegenüber. Ich denke, dass diese Erfahrungen im Sinne der TZI sind. Denn erst dadurch kann ich meine eigene Chairperson sein und Störungen in mir und um mich herum erkennen.

## **2.2 Das Menschenbild der TZI**

Die TZI beruht auf humanistisch-holistischen Grundsätzen (vgl. COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 356). Demnach ist das Menschenbild der TZI auf die humanistische Psychologie (HP) zurückzuführen. „Die HP bezeichnet sich als ‚dritte Kraft‘, d. h. als Ergänzung, Alternative und Gegenbewegung zur Psychoanalyse (erste Kraft) und zur Verhaltenstherapie (zweite Kraft). Zu dieser dritten Kraft zählen sich im Wesentlichen: Fritz Pearls (!) (Gestalttherapie), Carl Rogers (Klientenzentrierte Gesprächstherapie), Fritz Berne (Transaktions-Analyse), Virginia Satir und Abraham Maslow, der dem inzwischen weitverbreiteten Begriff der Humanistischen Psychologie den Namen gab und diese maßgeblich prägte und beschrieb. Auch Ruth Cohn zählt mit ihrer TZI zu diesem Kreis. Durch die Arbeit an begrifflichen Klärungen entdeckte sie, daß ihre humanistische Überzeugung die persönlich wichtigste Grundlage für die Entwicklung der TZI geworden ist“ (LANGMAACK 1994, S. 163).

„Im einzelnen können folgende Grundsätze humanistisch-psychologischer Autoren zusammengefasst werden:

1. Du kannst, wenn du willst.
2. Es gibt keine Zufälle; der Mensch führt sie herbei, nimmt sie wahr und/oder vermeidet sie.
3. Die Realität geschieht hier und jetzt. Die Wirklichkeit ist gegenwärtig. Vergangenheit und Zukunft sind jetzt relevant.
4. Auch Schmerz, Leid, Konflikt und Tod gehören zum Leben; sie sind nicht durch Vermeidung oder scheinbare Beseitigung zu bewältigen.
5. Der Tod ist die intensivste Erfüllung des Lebens; er muß als Segen, nicht als Fluch verstanden werden.
6. Überhaupt hängt alles davon ab, wie man die Dinge sieht und wie weit man bereit ist, sich auf die Realität einzulassen, d. h. sie wahrzunehmen.
7. Die Wahrheit ist personaler Natur; sie ist nicht in logisch richtigen Sätzen abstrahierbar und kommunizierbar, sondern nur von Mensch zu Mensch in lebendigem Kontakt; sie ist insofern von Wahrhaftigkeit nicht zu trennen.
8. Glücklich kann der sein, der loszulassen bereit ist. Der Haben-Modus verklavt den Menschen, der Seins-Modus befreit ihn (E. Fromm). Selbsthaftigkeit bedeutet Tod, Wanderschaft Leben.
9. Verantwortung muß jeder für sich selbst tragen, keiner für den anderen, es sei denn für das, was er dem anderen tut. Autorität ist, wer sich selbst, autoritär hingegen, wer andere verantwortet.
10. Du bist dein Körper und hast nicht etwa einen. Seelische Vorgänge sind ein Aspekt körperlicher Vorgänge und umgekehrt. Höre auf Herz und Nieren, nicht nur auf den Kopf!
11. Abschied von dem, was sein soll und nicht ist, und Hinwendung zu dem, was da ist, kennzeichnet eine lebensbejahende Einstellung, die Gemeinschaft und Zusammenarbeit fördert.

Diese Liste ließe sich fortsetzen“ (STOLLBERG 1982, S. 93f.; Hervorhebung im Original).

Wer sich näher mit der TZI auseinandersetzt, der wird diese elf Punkte in einer anderen Form auch wieder im TZI-Konstrukt finden. Die Axiome, Postulate und Hilfsregeln sind aus meiner Sicht von diesen humanistisch-psychologischen Aussagen durchdrungen.

„Das Vierfaktoren-Modell des Dreiecks in der Kugel enthält die Grundlage humanistischer Ethik. Vom ethischen Standpunkt her bedeuteten die vier Faktoren des TZI-Symbols: 1. daß wir uns selbst als Person wahrnehmen und achten; daß wir uns unserer Wünsche, Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihres Lichtes und ihres Schattens, in Verantwortung uns selbst und anderen gegenüber bewußter werden, um persönlicher und ganzheitlicher entscheiden und handeln zu können (Faktor: Ich); 2. daß wir dieselbe Wichtigkeit der Selbstführung jedem anderen zuerkennen und uns dementsprechend zu verhalten suchen (Faktor: Wir); 3. daß wir Gemeinschaftlichkeit einer Gruppe als Zuwendung zu unseren gemeinsamen relevanten Aufgaben ansehen (Faktor: Es); 4. daß unsere Bewußtseinsfähigkeit und Verantwortlichkeit erweiterungsfähig ist und sich über die jeweilige interaktionelle Gruppe hinaus auf Nachbarschaft, Nation, Völker, das Leben auf der Erde – transpersonal und transzendental – erstreckt (Faktor: Globe)“ (COHN in: COHN/FARAU 1999, S. 437).

Nachdem ich die einzelnen Aussagen der TZI kennengelernt hatte, ist mir bewusst geworden, dass Ruth C. COHN uns Menschen zur Emanzipation verhelfen will. Denn wenn ich mich emanzipiere, dann muss mich selbst nach außen liebevoll und klar vertreten können. Erst



dadurch kann ich mich selbst verwirklichen. Mir muss klar werden, was **ich wirklich will**: von mir selbst, von anderen und vom Leben. Da ich meine eigene Chairperson sein soll, wird mir das zurückgegeben, was mir als Kind durch übertriebene Bevormundung genommen wurde: meine Verantwortung für mich selbst. Die „VerANTWORTung“ für mich selbst ist die Antwort, die ich als mündiger Mensch auf die Fragen des Lebens geben muss. Niemand kann mir diese Aufgabe abnehmen. Falls jemand anderes es doch versuchen sollte, dann nimmt er/sie mir meine Rechte und Pflichten als Individuum. Ich habe ein Recht auf meine Erfahrungen und auf meine Fehler. Und das fängt für mich bereits schon in der Kindheit an. Wenn ich als Kind diese Lernerfahrungen nicht machen darf, wann soll ich sie denn sonst machen? In meiner Kindheit und Jugend sollte ich die Möglichkeit bekommen, ausprobieren zu dürfen, was sich für mich gut anfühlt, gut riecht und gut schmeckt. Erst dadurch kann meine Ich-Kompetenz entstehen und somit auch meine soziale Kompetenz, weil ich weiß, was mich als Person wirklich ausmacht und wie mein persönlicher Weg als Erwachsener aussehen wird. Falls mir die Rahmenbedingungen für diese Erfahrungen durch meine Eltern, Schule und Gesellschaft nicht gegeben werden, bin ich als Erwachsener dann wahrscheinlich sehr verunsichert. Denn ich weiß nicht, wer ich eigentlich bin und was ich in meinem Leben erreichen möchte.

Meines Erachtens schenkt uns die TZI sehr viel Vertrauen bezüglich unserer menschlichen Motivationen und Fähigkeiten. Deshalb steht für mich ein sehr positives Menschenbild dahinter. Nach dem Motto: „Der Mensch ist von Natur aus gut.“ Wenn Menschen in ihrer Mündigkeit beschnitten werden, dann wird ihnen - meiner Ansicht nach - Vertrauen entzogen. Die Angst als Motivation bestimmt dieses Handeln. Zum Beispiel trauen die Gesetzgeber den Kindern und Jugendlichen in Deutschland nicht richtig über den Weg, wenn sie die jungen Menschen aufgrund einer Schulpflicht zum Schulgang nötigen. Die Politiker haben Angst um unser gesellschaftliches System; denn es könnte vielleicht durch zu viel Selbstbestimmung nicht mehr funktionieren. Die TZI verschenkt Freiheit und dadurch Liebe, weil ich die „Chairperson meiner selbst“ sein kann. Wenn die Freiheit und Liebe mit im Spiel ist, dann existiert für mich auch das Vertrauen. Angst hingegen erzeugt Misstrauen, Kontrolle, Zwang, Verpflichtung und engstirniges Denken. Ich hoffe, dass die Liebe über die Angst siegen wird, egal in welchen Bereichen unseres Lebens.

### **2.3 Anwendungsgebiete der TZI**

„Die Anwendung der TZI in interaktionellen Gruppen ist unbegrenzt. Die Teilnehmer können Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sein. Die Themen können sich auf pädagogische, wissenschaftliche, künstlerische und organisatorische Fragen, aber auch auf die Bereiche Familie, Gemeinschaft und Zusammenleben beziehen. Die Interaktion kann verbale und nonverbale Mittel umfassen. TZI ist anwendbar in Gruppen aller Größen (von der Kleinst- bis zur Großgruppe), wobei die Strukturen und Modifikationen der konkreten Situationen entsprechen müssen“ (COHN 1993, S. 14).

Welche neuen ungeahnten Möglichkeiten sich durch die TZI ergeben werden, kann nur die Zukunft zeigen. Meine Vision ist es, dass in Schulen jeglicher Art die TZI Verbreitung finden wird. Selbst in der Hochschule mit ihren großen Vorlesungssälen könnte die TZI eingesetzt werden (vgl. COHN/TERFURTH 1993, S. 153-171). Helmut REISER gibt in REISER/LOTZ 1995, S. 114-124 ein Beispiel aus seiner eigenen Lehrtätigkeit als Hochschulprofessor. Er stellt auf diesen zehn Seiten dar, wie er TZI-orientierte Pädagogikvorlesungen abhält.

Herr Prof. Dr. REISER arbeitet z. B. mit Demonstrationen, Vorträgen mit „Verdauungspausen“ in Form von Ad-hoc-Kleinstgruppen, Innenkreis-Diskussionsrunden, mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen, von Tutor(inn)en angeleitete Kleingruppen, leiterzentrierte Vorträge mit Diskussionen usw. (vgl. REISER/LOTZ 1995, S. 115).

Natürlich brauchen wir für die Umsetzung Kreativität, Kooperation und auch den Wunsch, die TZI-Methodik in unserem beruflichen und privaten Leben umzusetzen. Es ist nicht nur eine Methode, sondern eine Lebensauffassung, die hinter dem TZI-Modell steht. Wenn ich diese Lebensphilosophie nicht annähernd teile, dann verstoße ich automatisch gegen die Axiome, Postulate und Hilfsregeln der TZI. Deshalb finde ich es sehr wichtig, mir meine Werte und Normen bewusst zu machen, die es mir womöglich schwer machen könnten, mit der TZI zu arbeiten. Ich finde, dass ich nichts leben und anwenden kann, was ich nicht wirklich bin.

Durch die Stellenausschreibungen in den Tageszeitungen wird mir verdeutlicht, dass die Forderung nach Teamfähigkeit in unseren Wirtschaftsbetrieben zunimmt. Die TZI wäre auch hier eine Möglichkeit, um effektiv die soziale Kompetenz zu steigern und dadurch die Teamfähigkeit zu erhöhen. Jedoch sollten wir schon in der Schule als Kinder diese Kompetenzen entwickeln können.

Selbst in der Politik könnte die TZI Anwendung finden: in Tagungen, Sitzungen, Ausschüssen und sogar im Bundestag. Ich glaube, dass erst dann die Werte des TZI-Konzepts eine Chance hätten, mit in die Gesetzgebung einzufließen. Denn aus meiner Sicht können die ethischen Werte der TZI erst dann wirklich verstanden werden, wenn sie gelebt werden. Da Gesetze Muss-Normen darstellen und hinter jeder Norm ein Wert steht, der geschützt werden soll, könnten auch dadurch die Axiome der TZI gesellschaftlich geschützt werden. Vielleicht würden dann sogar Tierversuche gesetzlich verboten werden. Denn das zweite Axiom besagt: *„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum.“*

In der Familie könnten Besprechungen zu bestimmten Sachverhalten wie z. B. die Urlaubsplanung nach TZI-Regeln abgehalten werden. Demnach hätte jedes Familienmitglied die Verantwortung für sich selbst und für seine/ihre Wünsche und Bedürfnisse. Die Leitung der Gruppe könnte jedes Mal ein anderes Familienmitglied übernehmen.

Da das ICH, WIR, ES und der GLOBE gleich wichtig sind, können keine Mehrheitsentscheidungen getroffen werden. Das heißt, es muss für alle ein Kompromiss gefunden werden. Denn das einzelne ICH ist genauso wichtig wie das WIR. Dieser Aspekt macht es allerdings nicht leicht, Entscheidungen zu treffen. Daher plädiere ich dafür, dass bei Gruppen mit mehr als 10 Personen auch das demokratische Mehrheitsprinzip bei Abstimmungen gewahrt bleibt, um nicht handlungsunfähig zu werden. Jedoch sollen natürlich die einzelnen Einwände gehört und berücksichtigt werden. Gerade im oben genannten Beispiel „Politik und TZI“ müsste ein Kompromiss in Form von Mehrheitsentscheidungen getroffen werden. Denn es ist nach meiner Auffassung unmöglich, einen Konsens bei so vielen Menschen zu erreichen.

## 2.4 Die TZI -Ausbildung

Die TZI kann meines Erachtens eigentlich nur dann richtig verstanden werden, wenn sie auch praktiziert und gelebt wird. Das TZI-Modell erscheint vielleicht auf den ersten Blick einfach, aber die Umsetzung in die Wirklichkeit erfordert viel Erfahrung und Fingerspitzengefühl. Deshalb reicht es nicht aus, nur etwas über die TZI zu lesen.

Für die Ausbildung ist WILL INTERNATIONAL („Workshop Institutes for Living-Learning“) verantwortlich. „Unter der Dachorganisation von WILL-International (Werkstatt-Institut für Lebendiges Lernen) haben sich zahlreiche regionale Ausbildungsinstitute in verschiedenen Ländern zusammengeschlossen. In deren jeweiligen Aus- und Fortbildungsangeboten können interessierte Menschen die Themenzentrierte Interaktion erleben und erlernen“ (LÖHMER/STANDHARDT 1994 a, S. 103).

„Die Hauptversammlung von WILL INTERNATIONAL hat entschieden, dass der Dachverband mit Wirkung vom 12.05.2002 ‚Ruth Cohn Institute for TCI - INTERNATIONAL‘ heisst (!)“ (WILL INTERNATIONAL 2002, S. 6).

Da Ruth C. COHN (\*27.08.1912) die Begründerin der TZI ist und sie im Jahr 2002 neunzig Jahre alt wird, wollte wahrscheinlich die Hauptversammlung von WILL INTERNATIONAL ihr mit der Umbenennung der Dachorganisation ein kleines Denkmal setzen.

„WILL wurde 1966 von Ruth C. COHN und anderen erfahrenen Kollegen in New York gegründet. Heute gibt es über 20 WILL-Regionalgruppen unter dem Dach von WILL-International.

WILL-International bietet an:

1. *Ausbildung im Gruppenleiten* mit Themenzentrierter Interaktion für Teilnehmer mit und ohne Grundberufe.
2. *Fortbildung in berufsspezifischem Gruppenleiten* auf der Basis von Grundberufen.
3. *Kurse zur Erweiterung des Studienbereichs* durch Kennenlernen anderer Gruppenmodelle und verschiedener Randgebiete.
4. *Themenzentrierte interaktionelle Angebote* für Interessenten ohne Ausbildungsabsichten.

*Die Persönlichkeits- und Methoden-Basiskurse* von WILL wenden sich an Professionelle und Laien“ (COHN/TERFURTH 1993, S. 393f.; Hervorhebung im Original).

Um überhaupt eine Gruppe nach TZI-Methoden leiten zu dürfen, braucht der/die GruppenleiterIn das „Zertifikat/Grundausbildung in TZI“. In der Grundausbildung werden grundlegende Fähigkeiten für das Leiten von Gruppen mit TZI erworben. Darauf aufbauend kann die Diplombildung absolviert werden, die mit dem „Diplom in TZI“ abschließt (vgl. AUSBILDUNG IN TZI 2001, S. 1). „In dieser Ausbildung wird die Fähigkeit erarbeitet, TZI in unterschiedlichen Situationen und bei unterschiedlichen Gruppenaufgaben des Berufsfeldes flexibel anzuwenden und im Vergleich mit anderen Verfahren kognitiv zu erläutern“ (AUSBILDUNG IN TZI 2001, S. 1).

Mit dem Jahr 2002 ist das soeben genannte neue Ausbildungskonzept für die TZI-Ausbildung in Kraft getreten. Es ist verbindlich für den deutschen Sprachraum. Der Weg zum TZI-Diplom ist seitdem in Grundausbildung und Diplombildung aufgeteilt. Früher gab es nur den ungeteilten Weg zum TZI-Diplom. „Wer bis zum 30.06.2002 das Eintrittskolloquium nach der alten Regelung abgelegt hat, kann die Diplombildung nach der alten Regelung bis zum 31.12.2006 zu Ende führen oder die neuen Richtlinien wählen, indem sie/er die für das

„Zertifikat/Grundstufe“ fehlenden Teile in Absprache mit dem zuständigen regionalem Gremium nachholt“ (WILL INTERNATIONAL 2002, S. 10).

Die Grundausbildung ist in zwei unterschiedlichen Formen möglich. Sie kann entweder durch ein Baukastensystem über einen individuell gewählten Zeitraum absolviert werden oder in einem festen Ausbildungsgang mit Ausbildungsvertrag, Ausbildungsleitung und Durchführungsgarantie in einem Zeitraum von 2 bis 3 Jahren abgeschlossen werden. Bei beiden Wegen sind mindestens drei Methoden- und drei Persönlichkeitskurse zu absolvieren (mindestens 30 Tage = 108 Sitzungen à 90 Minuten). Danach wird eine Empfehlung eines Lehrbeauftragten bzw. der Ausbildungsgruppe benötigt. Im Anschluss daran folgt eine schriftliche Arbeit zu einem TZI-Anwendungsbereich. Die Grundausbildung endet mit einem Zertifikatsworkshop. Bei der Grundausbildung mit festem Ausbildungsgang gibt es zusätzlich am Anfang der Ausbildung einen Entscheidungsworkshop (vgl. hierzu insgesamt AUSBILDUNG IN TZI 2001, S. 2).

Als Zugangsvoraussetzung für die Diplomausbildung in TZI wird das Zertifikat für die Grundausbildung in TZI benötigt. Am Anfang der Ausbildung steht ein Einstiegsworkshop. Die weitere Diplomausbildung in TZI ist ein individualisierter Weg, für den eine Ausbildungsberatung angeboten wird. Es werden insgesamt mindestens 7,5 Kurse benötigt (→ 37,5 Tage = 135 Sitzungen à 90 Minuten), die aufgeteilt sind in: 1x Einstiegsworkshop, 1x Persönlichkeitskurs, 2x Aufbaukurs, 1x Krisenkurs, 1x andere Ansätze der Gruppenarbeit, 1x Supervisionskurs und 1x Abschlussworkshop (er dauert nur halb so lang wie ein üblicher Kurs). Zusätzlich zu diesen Kursen muss eine ausbildungsbegleitende Peer-Gruppe besucht werden, die zur Hälfte der Zeit supervidiert wird. Auch bei der Diplomausbildung wird eine Empfehlung einer/eines WILL-Lehrbeauftragten benötigt, mit der/dem in einem Ausbildungskurs oder im Berufsfeld zusammengearbeitet wurde. Danach folgt eine schriftliche Arbeit über Aspekte aus einem selbst durchgeführten Anwendungsprojekt, aus deren Begutachtung sich die zweite Empfehlung ergibt. Die Diplomausbildung endet mit dem Abschlussworkshop. Von den regionalen Gremien in Zusammenarbeit mit WILL INTERNATIONAL wird das „Diplom in TZI“ zuerkannt und übergeben (vgl. hierzu insgesamt AUSBILDUNG IN TZI 2001, S. 7).

Demnach ist es gar nicht so einfach, das TZI-Diplom zu erhalten, um mit Gruppen nach dem TZI-Konzept arbeiten zu können. Es kann durchaus 4 bis 6 Jahre lang dauern, bis das „Diplom in TZI“ erlangt werden kann; denn davor muss ja auch noch die Grundausbildung absolviert werden.

Ehrlich gesagt, hat mich das alles ein bisschen abgeschreckt. Aber meistens hört sich das Geschriebene strenger an, als es in Wahrheit ist. Das ist ja ähnlich wie bei einem Ausbildungsvertrag, in dem alles ganz genau aufgelistet ist, was meine Rechte und Pflichten anbelangt.

„An das TZI-Diplom kann nach einigen Jahren praktischer Erfahrung eine Ausbildung zur Erreichung der Lehrbefähigung von TZI (Graduierung) angeschlossen werden“ (LÖHMER/STANDHARDT 1994 a, S. 104).

Ich denke, dass die komplette Ausbildung in der TZI ihren guten Grund hat, warum sie so ist, wie sie ist. Im Moment fehlt mir jedoch dafür noch der Einblick, aber ich bin mir sicher, dass ich jenen erhalten werde, wenn ich eine TZI-Ausbildung absolviere. Schließlich soll ich ja

lernen, mich selbst und eine Gruppe zu leiten. Dazu benötige ich auch den Einblick in die Ausbildungsmethoden von WILL INTERNATIONAL, damit ich den Überblick behalte.

Ich habe mich natürlich auch gefragt, was mich denn so eine TZI-Grund- und Diplombildung kosten würde. Deshalb habe ich in dem Seminarverzeichnis 2002 von WILL INTERNATIONAL einmal nachgeschlagen und die Kurskosten ungefähr berechnet. Für die Grundausbildung in einem festen Ausbildungsgang müsste ich bei ca. 350 Euro pro Kurs als Nichtmitglied von WILL INTERNATIONAL 2800 Euro für 8 Kurse bezahlen. Für Mitglieder wäre es pro Kurs 50 Euro günstiger und deshalb müssten sie nur 2400 Euro bezahlen. Allerdings kann ich jetzt nicht sagen, wie hoch die Mitgliedsbeiträge pro Jahr sind. Zu den Kurskosten kommen ja auch noch die Unterkunfts-, Verpflegungs- und Fahrtkosten sowie sonstige Gebühren hinzu. Dabei muss beachtet werden, dass die Kurse an unterschiedlichen Orten innerhalb Deutschland, der Schweiz, Österreich und Italien stattfinden werden. Ich gehe jetzt einfach einmal davon aus, dass mich die Grundausbildung insgesamt ca. 8.000 Euro kosten würde. Wenn ich von den gleichen Bedingungen für die Diplombildung ausgehen kann, dann errechne ich ca. 10.000 Euro. Das sind zwar alles nur Schätzungen, aber wenn ich davon ausgehe, dass ich ca. 18.000 Euro für das TZI -Diplom insgesamt ausgeben muss, dann ist das ziemlich viel Geld für mich.

Leider habe ich jetzt keinen Vergleich, was eine andere Fort- bzw. Ausbildung kosten würde, die der TZI entspräche, jedoch schätze ich, dass sich die Kosten für die TZI -Ausbildung im mittleren Bereich befinden. LÖHMER/STANDHARDT (1994 a, S. 83) meinen hingegen: „Im Vergleich zu anderen Gruppenarbeitsverfahren bewegen sich die Kosten für Kennenlern- und Ausbildungskurse im unteren Bereich. Darüber hinaus kann die mehrjährige Ausbildung in ihrer zeitlichen Struktur sehr flexibel gestaltet werden und läßt so den verschiedenen Bedürfnissen der einzelnen genügend Raum.“

Mir fällt zu den Kosten der Spruch ein: „Umsonst ist nur der Tod und der kostet das Leben!“

Folgende Informationen für alle TZI -Interessierte habe ich im Seminarverzeichnis 2002 von WILL INTERNATIONAL gefunden:

WILL INTERNATIONAL c/o G.A.W. Franziska Kolb / Helene Tobler St. Alban-Rheinweg 222 Postfach CH-4006 Basel	Sekretariat geöffnet von 08.30 - 12.00 Uhr und von 14.00 - 17.00 Uhr Tel. 0041-61-3176601 Fax 0041-61-3176602 E-Mail: <a href="mailto:sekretariat@tzi-forum.com">sekretariat@tzi-forum.com</a> Homepage: <a href="http://www.tzi-forum.com">www.tzi-forum.com</a>
---	--

## 2.5 Zusammenfassung

Hinter der Themenzentrierten Interaktion steckt viel mehr, als die Begriffsanalyse vermuten lässt. Die TZI wurde von Ruth C. COHN entwickelt. 1966 gründete sie in New York mit anderen erfahrenen Kollegen WILL („Workshop Institutes for Living-Learning“ = „Werkstatt-Institut für Lebendiges Lernen“). WILL INTERNATIONAL ist für die TZI-Ausbildung verantwortlich. Wie der Name schon sagt, ist das Hauptziel von WILL das „Lebendige Lernen“.

*„TZI ist ein Interaktions-Modell, das die Person (Ich), die Gruppe (Wir) und die Aufgabe, das Thema (Es) als gleichwertig behandelt und das Umfeld – im engsten und weitesten Sinn – (‘the Globe’, ‘die Kugel’) stets mitberücksichtigt“ (COHN/TERFURTH 1993, S. 392; Hervorhebung im Original).*

Wir haben gesehen, dass die Gruppenfaktoren ICH, WIR, ES und der GLOBE gleich wichtig sind. Das heißt, dass wir als TZI-GruppenleiterIn versuchen müssen, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen den einzelnen Faktoren herzustellen, was sehr viel Erfahrung und Fingerspitzengefühl erfordert. Der/die GruppenleiterIn ist genauso am Gruppenprozess beteiligt wie alle anderen GruppenteilnehmerInnen. Jeder ist die „Chairperson seiner selbst“, d. h. er/sie soll sich ganz bewusst selbst leiten.

Die TZI basiert auf den Axiomen, Postulaten und Hilfsregeln. Die Axiome stellen unableitbare Voraussetzungen dar, sie können nicht bewiesen werden und brauchen es auch nicht. Denn dahinter steckt eine Ethik, die den Menschen als wertvoll und Inhumanes als wertbedrohend ansieht. Das deckt sich auch mit dem ersten Absatz des Artikel 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“

Die Postulate stellen die logischen und notwendigen Konsequenzen aus den Axiomen dar. Die Hilfsregeln sollen helfen und nie zu einem Dogma werden; denn sonst schaden sie mehr als sie nutzen.

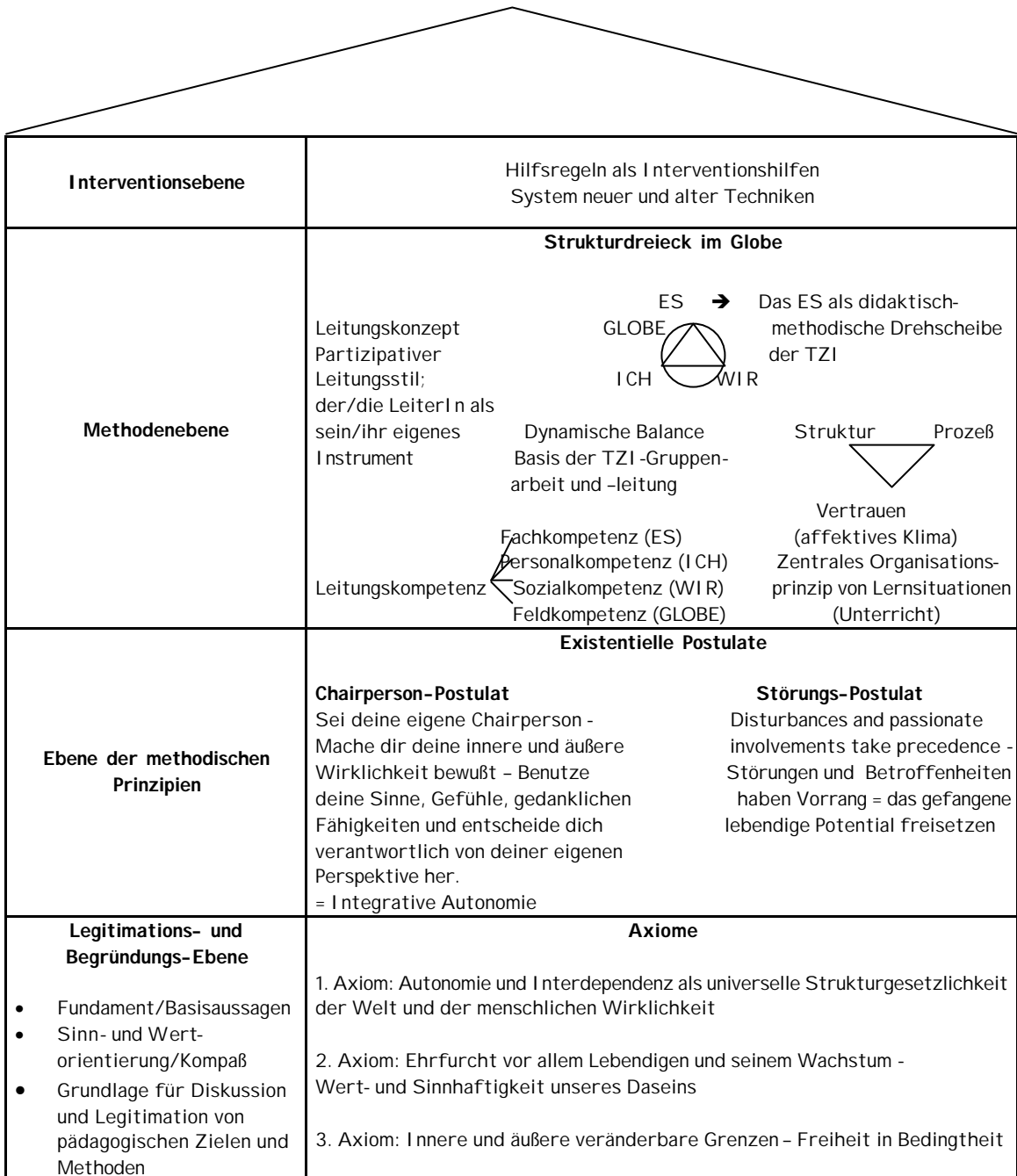
Das Menschenbild der TZI basiert auf humanistisch-holistischen Aussagen. Dabei wird immer wieder die Verbindung zur Humanistischen Psychologie (HP) deutlich. Die HP stellt neben der Psychoanalyse und Verhaltenstherapie die dritte therapeutische Richtung dar. Im allgemeinen kann ich sagen, dass die TZI dem Menschen viel Liebe, Freiheit und damit Vertrauen schenkt. Denn nur dann kann ich mich selbst wirklich leiten und die Verantwortung für mich selbst übernehmen.

Die Anwendungsgebiete der TZI sind theoretisch unbegrenzt. Überall, wo Menschen miteinander in Kontakt kommen, kann auch mit dem TZI-Modell gearbeitet werden. Allerdings müssen dabei die „Spielregeln“ der TZI beachtet werden.

Um überhaupt Gruppen nach dem TZI-Konstrukt professionell leiten zu dürfen, muss der/die GruppenleiterIn das „Zertifikat/Grundausbildung in TZI“ bzw. nach weiterer Ausbildung das „Diplom in TZI“ von WILL INTERNATIONAL erhalten haben. Die Ausbildungszeit für die Grundausbildung dauert 2 bis 3 Jahre und für die Diplombildung nochmals ca. 2 bis 3 Jahre. Die anfallenden Kosten müssen selbst getragen werden. Nach einigen Jahren praktischer Erfahrung in der TZI kann eine weitere Ausbildung zur Lehrbefähigung, die als

Graduierung bezeichnet wird, angehängt werden. Damit kann die Person dann andere TZI-Interessierte in der TZI ausbilden.

Mit dem „TZI-Haus“ von Paul MATZDORF möchte ich abschließend eine allgemeine Übersicht über das TZI-Modell liefern (vgl. MATZDORF 1993, S. 339; S. 386).



### 3. Schulsozialarbeit (SSA)

Was ist Schulsozialarbeit? Obwohl ich drei Semester lang den Studienschwerpunkt Schulsozialarbeit absolviert habe, ist es für mich überhaupt nicht leicht, diese Frage zu beantworten. Bis jetzt gibt es noch keine einheitliche Theorie der Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. HOLLENSTEIN in: HOLLENSTEIN/TILLMANN 2000, S. 140). Auf der einen Seite ist das eine Chance, um neue kreative Ansätze der Sozialen Arbeit an einer Schule zu verwirklichen, aber auf der anderen Seite trägt dies auch zur Verunsicherung in der Schulsozialarbeit und Schulpädagogik bei. Denn wenn ich als neuer Schulsozialarbeiter an einer Schule den LehrerInnen und SchülerInnen sowie den Eltern erst einmal erklären muss, wie die Aufgabenfelder und Bereiche meiner Tätigkeit aussehen, dann finde ich das ziemlich anstrengend. Jedoch sehe ich auch keinen anderen Weg als durch Aufklärung und Information, meine gesellschaftliche Stellung als Schulsozialarbeiter zu sichern. Ich hoffe, dass es irgendwann einmal so weit sein wird, dass jedes Kind und jeder Erwachsene mich als Schulsozialarbeiter genauso selbstverständlich betrachtet wie eine Lehrerin oder einen Lehrer. Denn wenn ich die Menschen auf der Straße frage, wie die Tätigkeitsmerkmale von LehrerInnen aussehen, dann können sie mir sicherlich mehr sagen, als wenn ich sie nach meinem Beruf als Schulsozialarbeiter frage.

Es ist nach wie vor Pionierarbeit, die wir als SchulsozialarbeiterInnen an der Schule leisten müssen. Das kann ich leider auch an dem rechtlichen Status der SSA ablesen. Denn bis jetzt steht im KJHG (= Kinder- und Jugendhilfegesetz → Achtes Buch Sozialgesetzbuch) noch nichts ausdrücklich von Schulsozialarbeit. Die Gesetzgeber werden sich wahrscheinlich auch hüten, dies zu tun, denn das würde ja eine große Summe Geld kosten, an jeder Schule eine Schulsozialarbeiterstelle zu installieren und über Jahre hinweg zu finanzieren. Jedoch ist meines Erachtens durch das KJHG und den darin festgeschriebenen Paragraphen 1 (Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe), 11 (Jugendarbeit), 13 (Jugendsozialarbeit) und 81 (Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen) indirekt auch Schulsozialarbeit abzuleiten und zu begründen. Für Wilfried WULFERS (vgl. 1997, S. 55) sind sogar die Aussagen von ca. 30 Paragraphen des KJHG für die zukünftige Ausweitung und Ausgestaltung der SSA von Bedeutung. Da jedoch die Auslegung des KJHG nicht direkt die SSA vorschreibt, bleibt die Einführung der Schulsozialarbeit Ermessenssache. Das heißt, wenn keine öffentlichen Gelder zur Verfügung stehen, wird auch keine SSA angeregt.

„Schulsozialarbeit‘ ist keine Institution, die exakt beschrieben, amtlich dokumentiert und systematisch erfaßt ist; ebenfalls ist ‚Schulsozialarbeit‘ kein Begriff, der in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion schon feste Konturen gewonnen hat“ (TILLMANN 1982, S. 12).

Zwanzig Jahre ist es her, dass diese Sätze geschrieben worden sind, aber sie sind meines Erachtens immer noch aktuell. Denn nach wie vor gibt es in Deutschland nur vereinzelt Schulsozialarbeit an Schulen und meines Wissens haben die meisten Stellen davon auch nur einen Projektstatus. Das heißt, dass nach ein bis zwei Jahren das Projekt wegen Finanzierungsschwierigkeiten eingestellt werden könnte. Deshalb kann ich immer noch nicht von einer Institution hinsichtlich der Schulsozialarbeit sprechen (vgl. OLK/BATHKE/HARTNUß 2000, S. 11).



*„Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden unter Schulsozialarbeit sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule - bzw. von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrkräften andererseits - verstanden werden, durch die sozialpädagogisches Handeln am Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird. Schulsozialarbeit in diesem Sinne ist definitionsgemäß eine Aufgabe der Jugendhilfe. Sie bringt jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein, die auch bei einer Erweiterung des beruflichen Auftrages der Lehrerinnen und Lehrer nicht durch die Schule allein realisiert werden können. Schulsozialarbeit ist als eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert“ (OLK/BATHKE/HARTNUß 2000, S. 178f.; Hervorhebung im Original).*

Diese Definition von Schulsozialarbeit musste ich öfter lesen, um sie ganz verstehen zu können. Demnach soll SSA verbindlich vereinbart, dauerhaft und gleichberechtigt mit der Schule kooperieren. Darüber hinaus ist - laut der Definition - Schulsozialarbeit eine Aufgabe der Jugendhilfe. SSA kann als zusätzliche Hilfsquelle dazu beitragen, die pädagogische Qualität der Schule weiterzuentwickeln. Schulsozialarbeit erweitert - nach Aussagen der Autoren - die Möglichkeiten von pädagogischen Arbeitsformen und Lernchancen in der Schule.

*„Der Begriff ‚Jugendhilfe‘ umfasst als Oberbegriff alle Maßnahmen und Angebote, die neben dem Elternhaus, der Schule und der betrieblichen Berufsbildung angeboten werden:*

- als frühkindliche Erziehung in Krippen und Kindergärten,
- als Gestaltung und Betreuung von Spielplätzen,
- als Jugendbildung, Jugendberatung und Freizeithilfen,
- als Jugendverbandsarbeit,
- als Kinder- und Jugenderholungsdienste,
- als Jugendschutz,
- als internationale Jugendbegegnungen,
- als Schulsozialarbeit“ (HOPF 1997, S. 34; Hervorhebung im Original).

Die Behörde, die hinter der Jugendhilfe steckt, ist das Jugendamt. Denn diese Institution hat die Aufgabe, alle Leistungen umzusetzen, die der Verwirklichung der Rechte der jungen Menschen auf Erziehung und Bildung dienen. Die Jugendämter der Stadt- und Landkreise wirken mit im Vormundschaftswesen, bei der Fürsorgeerziehung, Jugendgerichtshilfe, Beratung von Jugendlichen, Bekämpfung von Jugendverwahrlosung und Jugendkriminalität etc.. Die Landesjugendämter sind den Jugendämtern der Stadt- und Landkreise übergeordnet (vgl. hierzu insgesamt DAS NEUE DUDEN-LEXIKON 1991, S. 1925).

Ich sehe die Schulsozialarbeit - genau wie OLK/BATHKE/HARTNUß - als eine Bereicherung für die Schule an. SSA kann mit dazu beitragen, die Schule für die Kinder und Jugendlichen nicht nur zu einem „Haus des Lernens“ (vgl. BRAUN/WETZEL 2000, S. 1) umzugestalten, sondern auch zu einem „Haus der Begegnung“ zu transformieren. Von Dr. med. Walther H. LECHLER hörte ich auf einem Vortrag einmal den Satz: „Das Leben ist Begegnung.“ Diesem Ausspruch kann ich mich nur anschließen, weil für mich das Leben durch menschliche Begegnungen erst seine volle Dynamik entfaltet. Aber auch das Aufeinandertreffen von Menschen und Tieren, ja sogar von Menschen und Pflanzen kann sehr heilsam sein. Ich empfinde es immer sehr wohltuend, wenn ich Hunde oder Katzen streicheln kann. Die Tiere verhelfen mir dazu, ruhig zu werden, falls ich etwas nervös sein sollte. Selbst bei einem

Spaziergang in der Natur kann ich die Verbundenheit zu den Bäumen, den Blumen und anderen Pflanzen spüren. Für mich ist jede achtsame = aufmerksame Begegnung heilsam. Deshalb finde ich es so wichtig, dass die Schule zu einem Haus der Begegnung werden kann.

„Im Hinblick auf die weiteren Ausführungen wird Schulsozialarbeit als ein Oberbegriff verwendet, der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar“ (WULFERS 1996, S. 28).

Bei dieser Definition von Wilfried WULFERS habe ich mich gefragt, was „adäquate Methoden der Sozialarbeit“ sein sollen. Es liegt demnach im Ermessensspielraum der SchulsozialarbeiterInnen, welche sozialpädagogischen Maßnahmen sie für angemessen halten. Natürlich gibt es nicht eine allgemeine Methode, die für alle Probleme gleich gut geeignet ist. Deshalb finde ich die Vielfalt der Arten und Weisen des sozialpädagogischen Vorgehens sehr wichtig. Das heißt, dass SchulsozialarbeiterInnen über eine breit gefächerte Auswahl an Handlungsstrategien verfügen sollten.

Die Offenheit der Schule für neue Modelle und Ansätze kann ich nur begrüßen. Für mich geht es dabei auch immer wieder um eine Verbesserung des Schullebens und nicht nur um den reibungslosen Ablauf des Schulunterrichts. Ich wünsche mir eine lebendige Schule.

„Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule“ (DRILLING 2001, S. 12).

Matthias DRILLING betont bei seiner Definition, dass Schulsozialarbeit ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe sei. Ich sehe es auch so und deshalb steht die SSA meines Erachtens genau zwischen der Schule und Jugendhilfe. Das bedeutet, dass die SSA eine große Selbständigkeit gegenüber der Schule und dem Jugendamt besitzt. Aber natürlich müssen die SchulsozialarbeiterInnen eng mit diesen Institutionen zusammenarbeiten und dadurch kooperieren. Schulsozialarbeit darf nie zu einem Stachel für die Schule oder das Jugendamt werden, schließlich ist sie ja von beiden Anlaufstellen im großen Maße abhängig.

Genau wie Matthias DRILLING betrachte ich mich als Schulsozialarbeiter auch als einen Begleiter der Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg zu ihrer eigenen Persönlichkeit. Ich möchte die SchülerInnen dabei unterstützen, ihre sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erweitern. Dadurch würden die jungen Menschen über einen Auswahlkatalog von sozialen Möglichkeiten verfügen, der sie dazu befähigt, mit sich selbst und anderen Personen besser klarzukommen. Beispielsweise gibt es standardisierte Gruppentrainingsprogramme zu den Gebieten: Soziale Kompetenz; Stressbewältigung; Angstbewältigung; Selbstmanagement; Streitschlichtung; Aggressive Kinder und Jugendliche; Aufmerksamkeitsgestörte Kinder etc..

Ich persönlich werde bei der sozialen Gruppenarbeit auf jeden Fall zusätzlich versuchen, die Werte und die Haltung der TZI zu integrieren. Denn ich möchte den Umgang mit Menschen nie zu einer psychologischen Technik verkümmern lassen.

*„Wir verstehen unter Schulsozialarbeit die Gesamtheit der sozialen und pädagogischen Aktivitäten von Fachkräften der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik, die sozialpädagogische Profilbildung in der Schule und ihrem Umfeld anzuregen, zu unterstützen und durch eigenständige Angebote zu erweitern. Träger der Schulsozialarbeit können entweder die Schulen/die Schulträger oder die freien bzw. öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe sein“* (BRAUN/WETZEL 2000, S. 79; Hervorhebung im Original).

Bei der Definition von Karl-Heinz BRAUN und Konstanze WETZEL fiel mir auf, dass die Schulsozialarbeit der Schule bei ihrer sozialpädagogischen Erweiterung behilflich sein muss. Das heißt, dass die LehrerInnen mehr Sozialpädagogik in ihren Unterricht miteinfließen lassen sollen, um im Grunde aus der Schule ein „Haus des Lernens“ zu machen. Dadurch wird die Schulsozialarbeit zu einem sozialpädagogischen Impulsgeber. Es ist für mich nur fraglich, ob die SchulpädagogInnen mit diesem Ansatz auch einverstanden sind. Denn eine Veränderung in der Schule kann nur stattfinden, wenn der Großteil der SchulpädagogInnen dafür ist.

*„Schulsozialarbeit stellt eine allgemeine Bezeichnung für vielfältige sozialpädagogische Ansätze und Hilfen im Organisationsbereich Schule dar, die von der Beratung über Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und freizeitpädagogische Arbeit reichen“* (VON DER AH 2000, S. 213).

Heidi VON DER AH ist Schulsozialarbeiterin und ich finde es sehr interessant, wie eine Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin ihr eigenes Berufsfeld definiert. Bei dieser Beschreibung fehlt mir allerdings noch die Gemeinwesenarbeit. Vielleicht wird es aber auch zu viel für sie als Schulsozialarbeiterin, zusätzlich noch das Schulumfeld mitzuberücksichtigen. Ich möchte mich als Schulsozialarbeiter auch nicht überfordern, aber ich muss zumindest die sozialstrukturellen Bedingungen berücksichtigen und mit den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten. Gerade die SchülerInnen im sozialen Brennpunkt einer Stadt sind meines Erachtens auf diese vernetzte Zusammenarbeit angewiesen, damit sie jede erdenkliche Hilfe erhalten können. Weiterhin ist mir bei der Definition aufgefallen, dass die Autorin die Methode der Beratung in der Einzelfallhilfe mit den Aufgabenfeldern der SSA vermischt hat.

Ich persönlich möchte keine weitere Definition von Schulsozialarbeit kreieren. Es gibt mittlerweile sehr viele davon. Und je mehr unterschiedliche Begriffserklärungen existieren, desto größer wird die Verwirrung in der Schulsozialarbeit, Schulpädagogik und in der breiten Öffentlichkeit. Ich hoffe, dass es irgendwann eine einheitliche Theorie zur Schulsozialarbeit geben wird. Denn dann können wir als SchulsozialarbeiterInnen unsere Aufmerksamkeit auf unsere tatsächliche Arbeit richten und müssen uns nicht mehr ständig mit den Begrifflichkeiten, der Legitimation (gesellschaftliche Berechtigung) und den Aufgabenschwergebieten der Schulsozialarbeit auseinandersetzen.

### 3.1 Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit

Seit dem 06.09.2000 arbeite ich als Honorarkraft im sozialpädagogischen Team des Schülertreffs der Grund- und Hauptschule in Höchberg. Mein Arbeitgeber ist das Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt in Würzburg. Am Anfang dachte ich, dass wir dort Schulsozialarbeit betreiben würden. Doch mit der Zeit stellte sich heraus, dass wir eigentlich nur eine Nachmittagsbetreuung sind. Zu Beginn war der Schülertreff an den Schultagen von 12.00 bis 16.30 Uhr für alle HauptschülerInnen geöffnet. Parallel dazu betreuten wir SchülerInnen der Hauptschule und der nebenan liegenden Förderschule in einer festen Hausaufgabengruppe. Die Gruppe sollte eine integrative Wirkung haben. Das heißt, sie hatte den Anspruch, die Haupt- und FörderschülerInnen einander näher zu bringen. Mittlerweile ist leider aus dem Schülertreff wegen Finanzierungsschwierigkeiten zum größten Teil nur noch eine verlässliche Nachmittagsbetreuung geworden. An den Schultagen ist zwischen 12.00 und 13.30 Uhr der Schülertreff für alle HauptschülerInnen geöffnet. Von 13.30 bis 15.00 Uhr an Montagen und Freitagen sowie von 13.30 bis 16.30 Uhr an den dazwischenliegenden Tagen findet die Nachmittagsbetreuung der festen Gruppe statt. Auch diese Gruppe wird - wie zu Beginn des Schülertreffs - von Haupt- und FörderschülerInnen gebildet.

Wir bereiten zusammen mit den angemeldeten SchülerInnen ein Mittagessen zu - das sie selbst bezahlen müssen -, reden miteinander, machen Hausaufgaben und spielen danach Brett- oder Computerspiele. Während des offenen Bereichs können die HauptschülerInnen Getränke und Snacks bei uns kaufen, sich im Schülertreff ausruhen, Musik hören, spielen und mit den MitarbeiterInnen des Teams reden.

Ich würde sagen, diese Einrichtung ist besser als nichts. Aber das alles möchte ich später nicht ausschließlich als Schulsozialarbeiter machen. Denn im Endeffekt könnte mein Job auch von StudentInnen andersartiger Fachrichtungen bewältigt werden. Ich möchte darauf hinweisen, dass wir SchulsozialarbeiterInnen uns nicht unter unseren Fähigkeiten verkaufen dürfen; denn ansonsten werden wir irgendwann von angelernten Hilfskräften und ehrenamtlichen Mitarbeitern ersetzt. Schließlich sind sie billiger als wir und könnten dann sogar unseren Job machen, weil wir keine anspruchsvolle Arbeit geleistet haben.

Deshalb heißt es für mich, dass ich eine qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit betreiben möchte, die nichts mit einem Hilfslehrerjob zu tun hat. Aber dazu muss ich erst einmal genau die Kriterien für eine gute Schulsozialarbeit kennen und festlegen.

Ich persönlich sehe meinen Auftrag als Schulsozialarbeiter in der

- a.) Kompetenzvermittlung: Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten
- b.) Emanzipation: Aufklärungs- und bildungsgeprägtes Vorgehen
- c.) Prävention: Maßnahmen zur Vorsorge und damit zum Schutz der KlientInnen
- d.) Krisenintervention: Sozialpädagogisches Eingreifen bei gefährlichen sozialen Situationen und Konstellationen.

Ich sollte bei sozialen Problemen in der Schule als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Jedoch sehe ich es nicht als meine Aufgabe, alle sozialen Probleme an einer Schule zu lösen. Das kann ich sicherlich nicht leisten. Ich möchte den SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern lediglich die Informationen geben, die sie dazu befähigen, ihren Lebensalltag besser zu

bewältigen. Die soziale Komponente ist für mich als Sozialpädagoge natürlich dabei der ausschlaggebende Punkt.

„Schulsozialarbeit baut auf den Grundlagen der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit, der Gemeinwesenarbeit und der Projektarbeit auf. Damit regt sie Lösungsprozesse an, will dagegen nicht als Problemlösungsinstanz an sich agieren. Insbesondere wenn die Komplexität der Probleme eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert, muss die Schulsozialarbeit unbürokratisch an Helferorganisationen und externe Fachstellen verweisen bzw. mit diesen interagieren können“ (DRILLING/STÄGER 2000, S. 45).

Demnach kann ich meinen persönlichen Auftrag als Schulsozialarbeiter durch unterschiedliche Methoden im Rahmen der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit, der Gemeinwesenarbeit und der Projektarbeit verwirklichen. Wie ich oben schon erwähnt habe, kann ich Lösungsprozesse nur durch Informationen anregen, aber ich kann die Probleme selbst nicht lösen. Die Zusammenarbeit mit anderen Stellen als Kooperationspartner ist dabei unumgänglich. Das heißt, dass ich als Schulsozialarbeiter auch lernen muss, Aufgaben zu delegieren und Personen weiterzuvermitteln.

An dieser Stelle möchte ich den LeserInnen den exemplarischen Methodenkanon der Sozialpädagogik vorstellen. Folgende Auflistung wurde in dieser Form von Hansjosef BUCHKREMER (vgl. 1995, S. 257) erstellt. Die Tabelle wurde jedoch von mir leicht abgeändert. Ich habe die Kapitelnummern für die Ausführungen von Hansjosef BUCHKREMER weggelassen, außerdem setze ich Erziehen mit Unterstützen gleich. Die Darstellung soll nur einen Überblick über die Handlungsmodalitäten der Sozialpädagogik verschaffen.

Handlungsmodalitäten	Kleiner Methodenkanon (Auswahl)
Erziehen [= Unterstützen] Beraten Helfen	z. B.: Situationsansatz, Erlebnispädagogik z. B.: Partnerzentrierte Gesprächsführung z. B.: Gruppendynamik, Mediation - Familienhilfe in Trennungsfällen
Unterrichten Informieren Wissen vermitteln	z. B.: Präsentation z. B.: Öffentlichkeitsarbeit z. B.: Moderation
Organisieren Verwalten Planen	z. B.: Organisationsentwicklung z. B.: Sozialmanagement z. B.: Zielorientiertes Planen von Projekten

Den jeweiligen Hinweis auf die Adressaten, d. h. ob es sich um Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit oder Gemeinwesenarbeit handelt, hat der Autor bei seinen Erläuterungen zu den Methoden gegeben (vgl. BUCHKREMER 1995, S. 256).

Für Matthias DRILLING und Claudine STÄGER (vgl. 2000, S. 121) sind Individualhilfe (Einzelfallhilfe), Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Projektarbeit die wichtigsten Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit. Ich schließe mich der Meinung der Autoren an. Allerdings kann ich meines Erachtens ein Projekt sowohl in der Einzelfallhilfe, als auch in der Gruppenarbeit oder Gemeinwesenarbeit durchführen.

„Das amerikanische ‚social work‘ hat seine Methoden schlicht danach unterschieden, wer sich unter seinem Einfluß verändern bzw. entwickeln soll: Geht es um Einzelpersonen, so handelt es sich um die Methode des ‚case work‘; wird in und mit Gruppen gearbeitet, so spricht man von ‚group work‘; sind Vergesellschaftungen gemeint, die zu groß sind, als daß sie noch Gruppencharakter haben, so heißt die Methode ‚community work‘. Diese klassische Dreiteilung der Methoden ist ins Deutsche übernommen worden und heißt hier: Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit“ (BUCHKREMER 1995, S. 253).

Für mich sind jedoch Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit keine Methoden, sondern Aufgabenfelder der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Die Tätigkeitsbereiche sind dabei nach der Anzahl der sozialpädagogischen Adressaten unterschieden worden. Innerhalb dieser Aufgabenfelder werden verschiedene Methoden angewendet. Eine Methode ist hierbei die geplante Art und Weise des Vorgehens.

Die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen und Eltern der SchülerInnen gehört für mich zur Selbstverständlichkeit im Rahmen der Schulsozialarbeit. Innerhalb der Aufgabenfelder der SSA werde ich die LehrerInnen und Eltern deshalb immer mitberücksichtigen. Das kann bedeuten, dass ich eine Lehrkraft aufsuchen werde, um mit ihr über eine Schülerin oder einen Schüler zu sprechen. Wenn sich SchülerInnen über familiäre Probleme beklagen und sehr darunter leiden, werde ich als Schulsozialarbeiter versuchen, einen intensiven Kontakt mit den Eltern aufzubauen. Denn erst dadurch kann ich der Familie positive Impulse geben oder sie beispielsweise an die sozialpädagogische Familienhilfe weiterverweisen.

### **3.1.1 Einzelfallhilfe**

„Die Individualhilfe [= Einzelfallhilfe; Anmerkung von A.K.] bietet Hilfe zur Selbsthilfe und richtet sich primär an Schülerinnen und Schüler mit persönlichen, schulischen und familiären Problemen. Ziel des Hilfsprozesses ist es, eine bessere Balance zwischen Individuum und Umwelt zu schaffen, was bedeutet, dass der Fokus der Individualhilfe auf den Beziehungen zwischen Schülerin/Schüler und ihrem/seinem sozialen Umfeld liegt. Ausgegangen wird dabei in erster Linie von den Empfindungen, Kompetenzen, Verhaltensweisen und Sichtweisen der hilfeschuchenden Person“ (DRILLING/STÄGER 2000, S. 121).

Bei der Einzelfallhilfe hole ich die Schülerin oder den Schüler an der Stelle ab, wo sie/er gerade steht. Jeder Fall unterscheidet sich vom anderen und deshalb muss ich als Schulsozialarbeiter immer wieder individuell prüfen, wie ich vorgehen werde. Dabei gibt es meines Erachtens kein Patentrezept. So viele Menschen wie es gibt, so viele Zugangswege gibt es auch zu ihren Persönlichkeiten und deren Problematiken.

Unter Hilfe zur Selbsthilfe verstehe ich in diesem Zusammenhang, dass ich als Schulsozialarbeiter meinem sozialpädagogischen Adressaten die Informationen gebe, die er braucht, um seinen Lebensalltag besser bewältigen zu können. Die Probleme von meinen KlientInnen kann ich allerdings nicht lösen, sondern ich kann nur Impulse geben. Was mein Gegenüber aus diesem Angebot macht, liegt in ihrer oder seiner Verantwortung. Jede Persönlichkeit verarbeitet meine Information oder Aufforderung an sie anders und deshalb muss ich mir immer wieder eine Rückmeldung geben lassen, ob es auch so angekommen ist, wie ich es gemeint habe.

Im Rahmen der Einzelfallhilfe arbeite ich als Schulsozialarbeiter zwar meistens mit einer Schülerin oder einem Schüler an einer Problemkonstellation, aber auch eine Lehrkraft oder ein Elternteil kann natürlich von meiner professionellen Hilfe Gebrauch machen.

Ausgewählte Methoden der Schulsozialarbeit im Rahmen der Einzelfallhilfe nach DRILLING/STÄGER (vgl. hierzu insgesamt 2000, S. 126-128) sind:

- a.) **Formelle und informelle Beratung:** Bei der **formellen Beratung** wird ein Zeitpunkt und ein Ort vereinbart. Die SchulsozialarbeiterInnen halten den Verlauf schriftlich im Rahmen einer Falldokumentation fest. Wenn die SchülerInnen den Wunsch äußern, im Lösungsprozess unterstützt zu werden, begleiten die SchulsozialarbeiterInnen den weiteren Prozess aktiv. Die **informelle Beratung** kann an beliebigen Orten stattfinden und auch nur wenige Minuten dauern. Die SchülerInnen sprechen dabei eine relevante Problematik an, ohne dass die SchulsozialarbeiterInnen länger befragt werden. Falls nicht das Bedürfnis nach weiteren (formellen) Gesprächen besteht, enden hier die Dienstleistungen der SchulsozialarbeiterInnen.
- b.) **Direkte und indirekte Verhandlung:** Werden alle Problembeteiligten gemeinsam eingeladen, spricht man von einer **direkten Verhandlung**. Beim Verhandlungsgespräch wird angestrebt, konkrete Lösungsschritte zu vereinbaren. Diese sollten realistisch, klar, vorteilsversprechend und kontrollierbar sein. Gemeinsam wird versucht, eine Problemdefinition zu finden. Wenn hingegen die Gespräche mit den Problembeteiligten einzeln geführt werden, spricht man von einer **indirekten Verhandlung**. Diese Form wird gewählt, wenn der Konflikt sich bereits auf einer Stufe stark feindseliger Gefühle befindet oder ein großes Machtgefälle zwischen den Problembeteiligten besteht. Die **indirekte Verhandlung** bietet in solchen Fällen mehr Einblick in die Motivation und Probleme.
- c.) **Intervention:** Wenn die Schulsozialarbeit zum Schutz einer Person vor sich selbst oder vor einer anderen Person in einen Prozess eingreift, findet eine **Intervention** statt. Als eine Intervention im engeren Sinne ist die schulsozialarbeiterische Intervention **nicht** zu sehen, sondern als eine konkrete Umsetzung von Maßnahmen zum Schutz und zur Hilfe für selbst- und fremdgefährdete SchülerInnen. Vielmehr nimmt die Schulsozialarbeit bei dieser Maßnahme eine Abklärung des Problems vor. Wenn sich das Problem durch Beratung, Verhandlung oder eine Klassenintervention verändern lässt, dann greift die SSA aktiv in den Prozess ein (= Problembearbeitung).
- d.) **Vertretung:** Die Vertretung erfolgt dort, wo die Schwelle zum eigenständigen Handeln für eine Person zu hoch und die Vertretung durch die SSA sinnvoll ist. Wenn eine Partei vertreten wird, dann dient das zur Einleitung einer Verhandlung oder einer Intervention. Die SchulsozialarbeiterInnen übernehmen hier eine kompensatorische und schützende Rolle. Fehlen SchülerInnen die Möglichkeiten, durch selbstständiges Handeln eigene Interessen und Rechte zu verteidigen, so können sie durch die SchulsozialarbeiterInnen vertreten werden.

Natürlich existieren noch mehr Methoden im Rahmen der Einzelfallhilfe, aber die Ausführungen sollen an dieser Stelle genügen.

### 3.1.2 Soziale Gruppenarbeit

„In der sozialen Gruppenarbeit gilt die Gruppe als ein Ort für Wachstum, Reifung und Bildung. Gleichzeitig kann die Gruppe als ein Medium der Erziehung genutzt werden. Die Gruppe hat mit der Sozialarbeiterin/dem Sozialarbeiter eine klar definierte Leitungsperson, die darauf hinarbeitet, die soziale Funktionsfähigkeit des Einzelnen im Rahmen der Gruppenarbeit zu fördern und zu unterstützen. Gleichzeitig soll eine spezifische Problemstellung mit den Beteiligten bearbeitet werden. Die Gruppe übernimmt es, in Bezug auf die Problembearbeitung oder das weitere Vorgehen gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Beim geleiteten Gruppenprozess sind (1) die Stellung des Einzelnen in der Gruppe, (2) die Rolle des Einzelnen in Abhängigkeit von der Gruppe sowie (3) die Bindung der einzelnen Gruppenmitglieder zueinander von Bedeutung“ (DRILLING/STÄGER 2000, S. 121f.).

Der Begriff „soziale Funktionsfähigkeit“ gefällt mir in diesem Zusammenhang überhaupt nicht. Denn wir Menschen sind keine Maschinen, die immer funktionieren müssen. Es kann durchaus auch sein, dass ein Individuum einmal nicht mehr so „funktioniert“ wie ich oder andere das gerne hätten. Dann muss ich die Umstände so akzeptieren, wie sie sind und nicht das menschliche Geschöpf noch weiter unter Druck setzen. Ich glaube daran, dass jede Person ihr Bestes in diesem Augenblick gibt. Wenn sie es besser könnte, würde sie es auch tun. Mit der sozialen Gruppenarbeit besteht die Möglichkeit, die sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten des einzelnen menschlichen Wesens zu erweitern. Aber das ist kein mechanischer Prozess, sondern eine menschliche Begegnung, die Respekt, Wertschätzung, Akzeptanz und Geduld voraussetzt.

Im Jahr 2000 führte ich in eigener Verantwortung als Student der Sozialen Arbeit eine soziale Gruppenarbeit an der Grund- und Hauptschule in Höchberg durch. Der gesetzliche Hintergrund für diese Maßnahme war der § 29 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). Damals gab es den Schülertreff an der Schule noch nicht und deshalb wurde ich von der Gemeinde Höchberg bezahlt. Ich traf mich am Anfang der sozialen Gruppenarbeit mit neun SchülerInnen der Grund- und Hauptschule, um mit ihnen spielerisch das soziale Miteinander zu üben. Ich hatte mir im Vorfeld überlegt, was Menschen verbindet und bin zu dem Schluss gekommen, dass es für mich das Spielen, der Spaß, die Musik, das Essen und die Arbeit ist. Deshalb wollte ich mit den Kindern im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit vieles spielerisch gestalten, damit es auch Spaß machen konnte. Leider haben nur zehn Treffen stattgefunden, weil ich nur freitags dieses Projekt anbieten konnte. Und das ist der denkbar ungünstigste Tag für eine solche Aktion. Denn die SchülerInnen haben am Wochenende schon viele andere Pläne und keine Lust mehr, nochmals zur Schule zu gehen. Deshalb würde ich heute dieses Projekt **nicht** mehr auf einen Freitag legen.

Aber während dieser zehn Treffen waren die Angebote sehr vielseitig. Wir wanderten beispielsweise zum Kinderzentrum Zellerau, das einfach nur „Spiele“ genannt wird. In diesem betreuten Abenteuerspielplatz bzw. Jugendzentrum für Kinder in Würzburg habe ich mein zweisemestriges Praktikum im Rahmen meines Studiums absolviert. Ich zeigte den Kindern die Einrichtung und spielte mit ihnen. Sie sollten aber auch eigenständig das Spiel erforschen. Ich wollte durch die Aktion unter anderem erreichen, dass die Kinder vielleicht öfter einmal alleine ins Spiel gehen würden. Da jedoch das Kinderzentrum Zellerau von Höchberg ca. 40 Minuten zu Fuß entfernt liegt, kostet es schon viel Überwindung, dort alleine hinzulaufen.

Bei den weiteren Treffen haben wir über Werte und Normen sowie über die außergewöhnliche Internatsschule Summerhill diskutiert. Ich führte ein Sozialquiz mit den Kids durch. Wir



recherchierten gemeinsam im Internet. Wir versuchten, unsere Gesetze des Miteinanders zu erstellen. Wir spielten Frisbee, Indiaka, Ball fangen (10 Abwärts), Völkerball und Tischtennis. Wir waren gemeinsam im Schwimmbad. Wir liefen zur Kinder- und Jugendfarm im Würzburger Leistengrund. Dort konnten die Kinder Tiere streicheln und sich auf einer großen Schaukel vergnügen. Beim letzten Treffen waren wir dann noch gemeinsam Inlineskates fahren. Leider kam ich nicht mehr dazu, mit den Kindern eine musikalische Aktion im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit durchzuführen. Denn zum letzten Termin erschien nur noch ein Kind und das musste ich dann leider wieder nach Hause schicken.

Da ich im September 2000 dann beim Schülertreffteam mitgearbeitet habe, konnte die soziale Gruppenarbeit auch nicht mehr fortgesetzt werden. Zudem sollte das Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt den gesamten sozialpädagogischen Bereich an der Grund- und Hauptschule in Höchberg abdecken. Das heißt, dass auch keine Gelder mehr - für die von mir initiierte soziale Gruppenarbeit - zur Verfügung standen.

Durch diese Ausführungen wollte ich den LeserInnen verdeutlichen, wie vielfältig die Methoden in der sozialen Gruppenarbeit sein können. Der Kreativität und Phantasie der SchulsozialarbeiterInnen, aber auch der SchülerInnen sind keine Grenzen gesetzt.

Natürlich können in der sozialen Gruppenarbeit auch standardisierte Gruppenprogramme durchgeführt werden, die gezielt einzelne soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln sollen. Ich persönlich werde in meiner beruflichen Praxis darauf achten, dass es zu einem „Sowohl-Als-Auch“ kommen kann und nicht zu einem „Entweder-Oder“. Das heißt, dass ich für eine große Vielfalt an Methoden bin, die ich in geeigneter Weise für mich nutzen werde.

### **3.1.3 Gemeinwesenarbeit**

„Gemeinwesenarbeit bezieht sich auf den gesamten Sozialraum und wirkt über das Schulhaus hinaus. Ein Gemeinwesen ist nicht einfach die Summe aller Einzelindividuen innerhalb einer Lokalität, vielmehr ist es ein soziales System. Daher stehen bei der Gemeinwesenarbeit die psychosozialen Lebensbedingungen ebenso in der Betrachtung wie die materiellen, ökonomischen, politischen und kulturellen Lebensbedingungen“ (DRILLING/STÄGER 2000, S. 122).

Das Gemeinwesen ist demnach mehr als nur die Bevölkerung des gesamten Stadtteils oder der Gemeinde, in dem/der die Schule errichtet worden ist. Es ist ein soziales System, das sehr komplex ist und das unterschiedliche soziale Schwierigkeiten hervorbringen kann. Je nachdem wo die Schule steht, werden sich auch die Probleme der SchülerInnen verändern. Das bedeutet zum Beispiel, dass die SchülerInnen und deren Eltern im sozialen Brennpunkt einer Stadt mit erhöhter Wahrscheinlichkeit unter größeren emotionalen, finanziellen und sozialstrukturellen Problemen leiden als die Menschen in einem wohlhabenden Gebiet. Um es konkret zu machen, möchte ich beispielsweise aufzählen: Alkoholismus, Drogenmissbrauch, Arbeitslosigkeit, Prostitution, Gewalt, Diebstähle, Vandalismus etc.

Im Rahmen der Gemeinwesenarbeit kann ich als Methode z. B. das Informieren innerhalb der Öffentlichkeitsarbeit und des Streetworks (= Straßenarbeit) nennen. Als SchulsozialarbeiterInnen haben wir aber wahrscheinlich nicht die Zeit, um Straßenarbeit zu machen. Das heißt, die Kinder und Jugendlichen in ihrer äußeren heimatlichen Umgebung aufzusuchen. Allerdings müssen wir die Öffentlichkeit darüber informieren, dass es die Schulsozialarbeit

an unserer Schule gibt. Die Information kann über Elternabende, Flugblätter, Zeitungen, Internet, Radio und sogar über das Fernsehen übermittelt werden. Jedoch werden wir als SchulsozialarbeiterInnen nicht über das Budget verfügen, um einen TV-Werbespot über die Schulsozialarbeit finanzieren zu können. Deshalb müssen wir kleine Brötchen backen und uns auf die preiswerteren Alternativen konzentrieren.

Die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, den Nachmittagsbetreuungen (Horte), dem Jugendzentrum bzw. Kinderzentrum des Stadtteils der Schule und allen anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sollte für die Schulsozialarbeit zur Selbstverständlichkeit werden. Denn schließlich geht es immer wieder um die Kooperation mit den sozialpädagogischen Einrichtungen, die für die SchülerInnen zur Verfügung stehen. Bei dieser Vernetzung können die fachlichen und personalen Ressourcen erweitert werden.

Die SchulsozialarbeiterInnen können soziale Probleme der schulischen Umgebung aufgreifen und jene mit den SchulpädagogInnen zusammen im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung im Schulhaus aufarbeiten. Beispielsweise können die BürgerInnen dadurch über Gewalt, Alkoholismus, Drogenmissbrauch, Diskriminierung von AusländerInnen, Aids etc. aufgeklärt werden. Bei diesen Veranstaltungen sollten nicht nur größere Vorträge gehalten werden, sondern auch Kleingruppen mit intensivem Austausch stattfinden.

Jedoch ist die Gemeinwesenarbeit in der zuletzt genannten Form sehr zeitaufwendig und für die SchulsozialarbeiterInnen ein enormer Kraftaufwand. Deshalb werden diese öffentlichen Veranstaltungen und darüber hinaus die Öffentlichkeitsarbeit im allgemeinen Sinne sowie die Straßenarbeit zwar von mir berücksichtigt, aber nicht mein alltäglicher Tätigkeitsbereich als Schulsozialarbeiter sein können. Die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sollte allerdings intensiv gepflegt werden.

### **3.1.4 Projektarbeit**

Wie ich oben schon erwähnt habe, kann ich als Schulsozialarbeiter ein Projekt sowohl in der Einzelfallhilfe, in der sozialen Gruppenarbeit und in der Gemeinwesenarbeit durchführen. Die Unterscheidung hängt dabei lediglich von der Anzahl der sozialpädagogischen Adressaten ab.

„Ein Projekt ist ein zeitlich befristetes, einmaliges Vorhaben, dessen Zielsetzung klar definiert wird. Der Prozess ist der Weg von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand. In einem Projekt geht es immer um ein konkretes, abgegrenztes Ziel. Um dieses zu erreichen, arbeiten mehrere Personen für eine gewisse Zeit zusammen“ (DRILLING/STÄGER 2000, S. 122).

Von 1998 bis 1999 betreute ich einen 12/13-jährigen Jungen aus Würzburg im Auftrag des Allgemeinen Sozialdienstes (ASD) als Erziehungsbeistand. Der gesetzliche Hintergrund für diese Maßnahme war der § 30 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). Für mich stellte diese Aktion ein Projekt dar. Das Ziel war es, dass der junge Mann etwas mehr aus sich herausgehen konnte, indem er seine Gefühle ausdrücken lernte und damit lebendiger werden konnte. Darüber hinaus sollte er sozialen Anschluss finden, um sich somit einen Freundeskreis aufbauen zu können. Meines Erachtens wurden diese Ziele erreicht und deshalb endete dieses Projekt namens Erziehungsbeistandschaft nach einem Jahr.

Während meines vierzigwöchigen Praktikums im Kinderzentrum Zellerau „Spieli“ von 1999 bis 2000 absolvierte ich sehr viele kleinere Projekte mit den Kindern zusammen. Das größte und längste Vorhaben darunter war das Hüttenbauprojekt. Dabei arbeitete ich mit drei Jungen im Alter von 9 bis 11 Jahren über mehrere Wochen hinweg zusammen. Durch die Arbeit wurden die Charaktereigenschaften und Fähigkeiten: Geduld, Ausdauer, Teamgeist, Frustrationstoleranz, Konfliktfähigkeit und technisches Geschick von den Jungen und mir selbst verstärkt.

In der Schulsozialarbeit wird meines Ermessens sehr viel Projektarbeit geleistet; denn die Dauer des jeweiligen Vorhabens ist zeitlich nicht unbeschränkt. Beispielsweise können Projekte zur Gewalt- und Suchtprävention angeboten werden. Mit der gesamten Schule kann ein Sozialtraining als Projekt durchgeführt werden. Dabei wird in intensiver Vorarbeit den SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern vermittelt, worum es bei diesem Vorhaben geht. Die Dauer des gesamten Projektes kann sich dabei auf mehrere Monate erstrecken. Einzelne Gruppentrainingsprogramme wie z. B. ein soziales Kompetenztraining wird zeitlich befristet angeboten und durchgeführt. Der Vielseitigkeit und Kreativität der einzelnen Projekte sind keine Grenzen gesetzt.

Leider leidet die Schulsozialarbeit selbst manchmal unter ihrem Projektstatus. Das heißt, dass die sozialpädagogische Maßnahme an der Schule zeitlich befristet ist. Ich hoffe, dass es in den nächsten Jahren immer mehr feste Schulsozialarbeiterstellen geben wird, die über viele Jahre hinweg eine fundierte und erfolgreiche Schulsozialarbeit anbieten können.

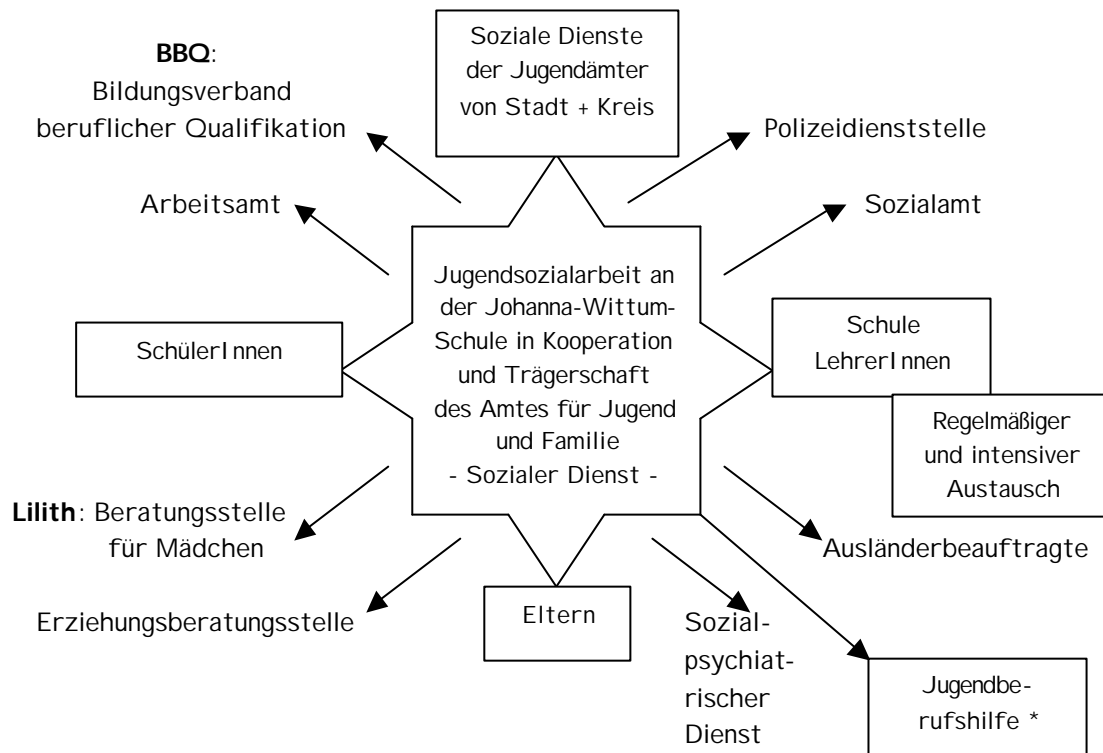
### **3.2 Exemplarische Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit in Deutschland**

Da wir in der Bundesrepublik Deutschland 16 Bundesländer haben, in denen jeweils unterschiedliche Kultusministerien das Sagen haben, ist es im Endeffekt immer die Politik des einzelnen Bundeslandes, die darüber entscheidet, ob SSA-Projekte angeregt werden oder nicht.

„Insgesamt jedoch fehlen wissenschaftlich begleitete Modellversuche und weitere thematisch einschlägige Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse. Wie erheblich die Lücken sind zeigt auch, dass es zur Zeit keine Übersicht gibt über den Umfang der Schulsozialarbeit in Deutschland und in den einzelnen Bundesländern. Bei dem Versuch, die Schulsozialarbeit in einer Großstadt zu erfassen, stellt sich heraus, dass die zuständige Abteilungsleiterin zwar viele Informationen hatte, aber keinen vollständigen Überblick hinsichtlich der unterschiedlichen Aktivitäten“ (HOLLENSTEIN in: HOLLENSTEIN/TILLMANN 2000, S. 133)

Ich finde es ziemlich bedauerlich, dass es in Deutschland immer noch keine quantitative und qualitative Übersicht über die einzelnen Projekte der SSA gibt. Genau mit dieser Problemlage sehe ich mich konfrontiert. Aus diesem Grund stelle ich beispielhaft zwei Projekte der SSA dar, die meines Erachtens eine Vorbildfunktion haben können.

An der Johanna-Wittum-Schule in Pforzheim zum Beispiel wird eine besondere Form der Schulsozialarbeit angeboten. Sie wird dort Jugendsozialarbeit genannt. Die Trägerschaft hat das Amt für Jugend und Familie - Sozialer Dienst - übernommen. Die SchülerInnen können an dieser Hauptschule das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) absolvieren. Im Rahmen der Beratungen finden folgende Kooperationen und Kontakte statt (vgl. hierzu insgesamt KÖNNE u. a. 2001, S. 66):



\*: „Jugendsozialarbeit an Schulen ist im Binnenverhältnis der Schule wirkend und legt die Grundlage zur Entwicklung einer weitergehenden beruflichen Perspektive. Es findet daher eine Übergabe an die Jugendberufshilfe statt“ (KÖNNE u. a. 2001, S. 66).

Die Eckpunkte SchülerInnen/Schule→LehrerInnen/Eltern/Soziale Dienste der Jugendämter sind die engsten Kooperationspartner der Jugendsozialarbeiterin an dieser Schule. Hier finden ein regelmäßiger Austausch und die Entwicklung geeigneter, auf jede(n) SchülerIn speziell abgestimmte Perspektiven statt. Sind innerhalb dieses „Sterns“ die Ziele definiert, müssen je nach Problemlage weitere Stellen mit einbezogen werden. Die Fäden (Informationen) laufen bei der Jugendsozialarbeiterin in der Schule zusammen, so dass sie vor Ort koordinierend tätig sein kann (vgl. hierzu insgesamt KÖNNE u. a. 2001, S. 66).

Ich finde es schade, dass nach wie vor verschiedene Begriffe in Deutschland für die Schulsozialarbeit benutzt werden. Denn dadurch kommen wir nicht auf einen einheitlichen Bezugspunkt bei der Theorieentwicklung zur Schulsozialarbeit in diesem Staat. Ansonsten spricht mich das Modell der Schulsozialarbeit an dieser Hauptschule in Pforzheim sehr an. Ich finde es sehr gut, dass die Vernetzung zu anderen Stellen so bewusst aufgebaut worden ist. Ich denke, dass dadurch eine gute und innovative Zusammenarbeit möglich ist.

Die **gesamten folgenden Angaben** zur Jugendsozialarbeit an der Johanna-Wittum-Schule können bei Norbert KÖNNE (vgl. hierzu insgesamt 2001, S. 67f.) nachgelesen werden:

Es handelt sich bei dem Projekt um ein **präventives Angebot der Jugendhilfe** zur Gestaltung der Schule als Lebensraum. Dabei wird die Schule als Sozialisationsort von Jugendlichen angesehen. Die ganzheitliche, lebensweltbezogene und lebenslagenorientierte Förderung sowie Hilfe für SchülerInnen tritt bei dieser Art von Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt.

Die Jugendsozialarbeiterin besetzt eine **ABM-Stelle**, die mit 19,25 Stunden pro Woche bewertet ist. Ihre **Aufgabenfelder** an der Schule sind: Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit in- und außerhalb des Unterrichtes, Training von Sozialverhalten, Elemente der Freizeit- und Erlebnispädagogik sowie die Teilnahme an Lehrerkonferenzen.

An dieser Hauptschule in Pforzheim soll die Jugendsozialarbeit ein **niederschwelliges Angebot** für die SchülerInnen darstellen. Das bedeutet, dass die jungen Menschen keine Vorleistungen erbringen müssen, um die professionelle Unterstützung zu erhalten. Folgende **Ziele** werden angestrebt: Chancenverbesserung sozial benachteiligter SchülerInnen, Verhinderung der Ausgrenzung problematischer Jungen und Mädchen, Aufrechterhaltung des BVJ-Besuchs, Stärkung persönlicher und sozialer Kompetenzen, Impulse zur sinnvollen Freizeitgestaltung, individuelle Hilfe für die Eltern durch Beratung.

Der **Projektprozess** ist folgendermaßen zu beschreiben: Die Schulleitung nahm Kontakt mit dem Amt für Jugend und Familie auf. Danach folgten Erstgespräche zur Abklärung der Ziele und den gegenseitigen Erwartungen. Im Anschluss daran wurden die Verantwortungsbereiche zwischen der Sozialarbeit und der Schulpädagogik geklärt. Das heißt, unter Einbindung der LehrerInnen konnten die Kompetenzbereiche der einzelnen Professionen erörtert werden. Dadurch war es möglich, eine klare Aufgabenverteilung vor Beginn des Projektes zu gewährleisten. Während des Projektes wurden immer wieder die LehrerInnen und die Schulleitung in die sozialpädagogische Arbeit miteinbezogen. Die Jugendsozialarbeiterin nahm regelmäßig an Dienstbesprechungen teil. Es wurden auch regelmäßige Besprechungen mit der Abteilungsleiterin des BVJ durchgeführt, um klare Strukturen beizubehalten und auftretende Konflikte frühzeitig anzusprechen. Während des Schuljahres nahm die Jugendsozialarbeiterin Kontakt zu allen Klassen auf. Dies wurde durch die soziale Gruppenarbeit und das soziale Kompetenztraining erreicht. Innerhalb der Einzelfallhilfe hat die professionelle Helferin die SchülerInnen beraten. Im Freizeitbereich konnte die Sozialarbeiterin Veranstaltungen für die Mädchen und Jungen anbieten. Es wurden durch die Hausbesuche der Jugendsozialarbeiterin Elterngespräche ermöglicht. Bei Konfliktgesprächen lernte sie unter anderem die SchülerInnen besser kennen.

Die Schulleitung und die LehrerInnen **bewerteten den Verlauf des Projektes positiv**. Für die Schulleitung hat sich auch die gründliche Vorbereitung und die Zuordnung zum Amt (kurzer Draht) als sehr positiv erwiesen. Weiterhin sah die Schulleitung eine Entlastung der LehrerInnen im Bezug auf persönliche Probleme der SchülerInnen und auf Konfliktsituationen innerhalb der Klasse. Die LehrerInnen wünschen sich eine längere Anwesenheitszeit der Projektmitarbeiterin, weil sie über wenig freie Kapazität verfügt. Die SchülerInnen haben die Jugendsozialarbeit zunehmend akzeptiert. Dies wurde durch die Zunahme der Einzelfälle deutlich. Auch das Amt für Jugend und Familie bewertete im Jugendhilfeausschuss das Projekt als positiv; deshalb wird die Ausweitung als sinnvoll erachtet.

Für die **weitere Projektentwicklung** wird mehr Personalkapazität erwünscht. Darüber hinaus sollen die Zusatzangebote durch Einbeziehung der Jugendberufshilfe ausgeweitet werden. Um Defizite im Selbstwertgefühl der SchülerInnen zu beheben und Kontakte zu verbessern, werden zusätzlich externe Angebote genutzt. Weiterhin soll die Jugendsozialarbeiterin stärker für die Klassen verfügbar sein, um die soziale Kompetenzentwicklung auszubauen. Auch bei Konfliktschlichtungen soll die professionelle Helferin mehr einbezogen werden. Die LehrerInnen könnten bei der pädagogischen Arbeit der Jugendsozialarbeiterin noch mehr integriert werden. Damit die externen Angebote mit der Jugendsozialarbeit verzahnt werden können, muss die Jugendberufshilfe miteinbezogen werden. Insgesamt soll sich die Schule in das Gemeinwesen öffnen und intensiv mit dem Amt für Jugend und soziale Dienste zusammenarbeiten (vgl. hierzu insgesamt KÖNNE 2001, S. 67f.)

Leider wurden die Ausführungen über die Jugendsozialarbeit in Pforzheim von Norbert KÖNNE sehr knapp gehalten. Die „Ursprungs-Informationen“ sind in Stichpunkten dargestellt worden. Ich hoffe, dass ich alle Angaben richtig interpretiert habe. Zumindest habe ich mein Bestes getan, um aus den wenigen Informationen das Projekt zu erläutern.

Es ist mir klar, dass SchulsozialarbeiterInnen mit 19,25 Stunden pro Woche keinesfalls den Wünschen und Bedürfnissen der LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern auch nur in annähernder Weise gerecht werden können. Darüber hinaus bin ich nicht über ABM-Stellen erfreut, die Schulsozialarbeit betreiben sollen. Denn jede Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM) ist zeitlich befristet und das kann bedeuten, dass die Schulsozialarbeit nur ein Strohfeuer war. Ich würde mir an jeder Förder-, Haupt und Berufsschule der Bundesrepublik Deutschland zwei unbefristete Vollzeit-Schulsozialarbeiterstellen wünschen, aber das ist bisher nur ein Traum von mir. Die Realität sieht leider ganz anders aus.

Das SSA-Projekt an der Johanna-Wittum-Schule in Pforzheim hat mir verdeutlicht, wie wichtig eine gründliche Vorarbeit durch die SchulsozialarbeiterInnen ist. Denn nur wer ein gutes Konzept hat, kann auch eine qualitativ hochwertige Arbeit anbieten. Dabei müssen die Rahmenbedingungen stimmen. Die Kompetenzbereiche von der Schulsozialarbeiterin und den LehrerInnen wurden gemeinsam erörtert und somit kamen wahrscheinlich auch keine unbegründeten Ängste auf. Erst dadurch kann eine gute Kooperation stattfinden. An dieser Schule wird meines Erachtens eine wirkliche Schulsozialarbeit angeboten, weil es in erster Linie um die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen geht und nicht um Hilfslehreraufgaben oder um eine Essensversorgung.

Das zweite Projekt, das ich darstellen möchte, trägt die Überschrift:

**„Ausbildungsvorbereitung (ABV) als Schulsozialarbeit an den beruflichen Schulen des Landkreises Breisgau-Hochschwarzwald“** (WIENANDTS 2001, S. 107; Hervorhebung im Original).

Ich habe mir dieses Projekt ausgesucht, nicht nur, weil ich das Konzept sehr interessant finde, sondern auch, weil ich auf die Notsituation vieler SchülerInnen hinweisen möchte, die keinen Ausbildungsplatz finden.

„Der Verein der Freunde der Gewerblichen Schulen Müllheim e. V. beschäftigt derzeit drei Schulsozialarbeiter mit je einer Vollzeitstelle an der Georg-Kerschensteiner-Schule Müllheim, an der Hans-Thoma-Schule in Titisee-Neustadt und einer Halbtagsstelle an der Gewerbeschule in Breisach. In der Regel sind die Schulsozialarbeiter an den jeweiligen Schulen in der Zeit von 9.00 Uhr bis 16.30 Uhr anwesend“ (WIENANDTS 2001, S. 116).

Ich finde es erfreulich, dass die Schulsozialarbeiter eine so große Anwesenheitszeit an den Berufsschulen haben können. Leider können die Schulsozialarbeiter nicht in einem Team arbeiten, sondern sind an den Schulen auf sich alleine gestellt und das finde ich bedauerlich. Ich frage mich nur, aus welchen Geldquellen dieser Verein die professionellen Helfer finanzieren kann; denn es wurden keine Angaben darüber gemacht.

#### „1. PROBLEMSTELLUNG

Die angesprochenen Jugendlichen besuchen das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder die zweijährige Kooperationsklasse. Manche besuchen auch die einjährige Berufsfachschule (BFS).

Ihnen sind folgende Merkmale gemeinsam:

- Sie befinden sich nicht da, wo sie sein sollten. Die Schule stellt mit dem Ende der allgemeinen Schulpflicht und dem Beginn der Berufsschulpflicht für sie eine ‚Warteschleife‘ auf dem Weg zum Ausbildungsplatz dar.
- Sie sind ‚schulmüde‘, ihre schulischen Leistungen in der Berufsschule sind mangelhaft bis ungenügend.
- Eine Perspektive über das Schuljahr hinaus haben sie nicht, die Aufnahme einer Anlern­tätigkeit bildet die einzige berufliche Aussicht.
- Sie sind nur wenig motiviert, eine Ausbildung aufzunehmen.
- Oder sie sind ausbildungsmotiviert, haben aber sprachliche Defizite.
- Einige haben Erfahrungen mit Drogen.

Diese Jugendlichen haben keine Chance, sich beruflich zu qualifizieren. Sie werden schlechter in den Arbeitsmarkt zu integrieren sein als ausgebildete Gleichaltrige. So sind derzeit in den alten Bundesländern nur zwei Drittel der jüngeren Ungelernten auch erwerbstätig. Ausbildungsvorbereitung (ABV) in der Form von Schulsozialarbeit in enger Zusammenarbeit mit den beruflichen Schulen des Landkreises Breisgau-Hochschwarzwald verfolgt ein auf die individuelle Situation der Jugendlichen ausgerichtetes eigenes sozialpädagogisches Anliegen, wobei die Perspektive auf die berufliche Bildung eine gemeinsame Schnittmenge mit dem schulischen Auftrag darstellt“ (WIENANDTS 2001, S. 107; Hervorhebung im Original).

Kurz bevor diese jungen Menschen aus unserem gesellschaftlichen Rahmen fallen, sollen sie durch die Schulsozialarbeit aufgefangen werden. Warum ist aber nicht schon früher etwas geschehen? Warum sind sie „schulmüde“? Warum konnten sie ihre Persönlichkeit nicht zur Entfaltung bringen? Ich bin der Meinung, dass wir schon viel früher darauf achten sollten, dass Kinder nicht durch unser soziales Netz fallen bzw. an den Rand unserer Gesellschaft

gedrängt werden. Ich plädiere für mehr Menschlichkeit an unseren Pflichtschulen. Denn so lange nur die schulische Leistung des einzelnen Menschen gesehen wird, übersehen wir den eigentlichen Menschen mit seinen Gefühlen, Bedürfnissen, Grenzen und Erfahrungen.

## „2. ZIELGRUPPEN

Zielgruppen sind: Berufsschulpflichtige Jugendliche aus benachteiligten Lebenssituationen, d. h. junge Ausländer, Aussiedler, deutsche sozial benachteiligte Jugendliche, lernbeeinträchtigte Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, Jugendliche aus dem Jugendhilfebereich“ (WIENANDTS 2001, S. 107; Hervorhebung im Original).

Ich stelle mir die Arbeit mit diesen Jugendlichen wirklich nicht leicht vor. Denn ich denke, dass sie einfach schon zu viele negative Erfahrungen in ihrem bisherigen Leben gemacht haben, die sie geprägt haben. Die Schutzschilder, die sie wahrscheinlich um sich aufgebaut haben, muss ich als Schulsozialarbeiter erst einmal durchdringen, um sie menschlich zu erreichen. Aber dafür brauche ich als professioneller Helfer ganz viel Geduld, Nachsicht, Mitgefühl, Einfühlungsvermögen und Liebe, aber auch Konsequenz.

Die Jugendlichen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Geschlechts; ob sie Eltern oder Peer-Gruppen zentriert sind; ob sie in Peer-Gruppen (wie z.B. Vereine) integriert sind; wie mobil sie sind; welche Herkunft sie haben; wie die schulische Vorbildung aussieht bzw. über welche schulischen Kompetenzen sie verfügen (vgl. WIENANDTS 2001, S. 108).

Es macht in Deutschland leider immer noch einen großen Unterschied, ob ein Junge oder ein Mädchen einen Ausbildungsberuf sucht. Denn die klassischen Mädchenberufe liegen eher im Bereich Verkauf, Hotelfach und Friseurhandwerk. Und wenn ein Mädchen zudem keinen Schulabschluss hat, dann verengt sich der Ausbildungskorridor nochmals sehr stark. Dann wird sie wohl nur eine Beschäftigung finden, die einfache, meist schlecht bezahlte und sozial wenig geachtete Tätigkeiten umfasst. Ausländische Mädchen sind in ihrem Arbeits- bzw. Ausbildungsspektrum noch weiter eingeengt, weil sie ihre berufliche Planung eher familiären Gesichtspunkten unterordnen. Entsprechend im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Wohnbevölkerung sind sie bei den Ausbildungsverhältnissen klar unterrepräsentiert. Wenn die deutschen und ausländischen Jugendlichen an einer Lernbeeinträchtigung und/oder Lernstörung (Legasthenie) leiden, dann wird dies meist an ihren unzureichenden schulischen Leistungen wahrgenommen. Leider wird ihnen nicht früh genug begegnet und deshalb tragen die SchülerInnen die Folgen als Merkmal ihrer gesamten Schullaufbahn. Sie verfügen deshalb oftmals über keine allgemeinbildenden Schulabschlüsse, ohne die der Zugang zur Ausbildung im dualen System versperrt ist (vgl. hierzu insgesamt WIENANDTS 2001, S. 108).

Genau mit diesen Schwierigkeiten sehen sich die Schulsozialarbeiter an den gewerblichen Schulen im Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald konfrontiert. Auf welche Art und Weise sie diese Probleme angehen, möchte ich jetzt darstellen.

Zunächst muss der Schulsozialarbeiter mit den Jugendlichen in Kontakt kommen. Das kann dadurch geschehen, dass die SchülerInnen aus eigener Motivation zum Schulsozialarbeiter gehen, weil sie z. B. rechtliche Fragen klären müssen oder eine Bewerbung schreiben müssen. Andere Jugendliche werden von ihren LehrerInnen zur ABV geschickt, die der Schulsozialarbeiter durchführt. Zu Schuljahresbeginn wird jede Klasse über ABV informiert. Ab diesem Zeitpunkt wird die Klasse regelmäßig einmal pro Woche vom Schulsozialarbeiter besucht. Der Schulsozialarbeiter begleitet die SchülerInnen auch auf dem ersten Wandertag des neuen Schuljahres und er ist mit dem Berufsschullehrer bei einem Hüttenwochenende mit



dabei, das zum gemeinsamen Kennenlernen und zur ersten Berufsorientierung dient (vgl. hierzu insgesamt WIENANDTS 2001, S. 109).

Die **Kontaktaufnahme** war das erste **Handlungsfeld** des Schulsozialarbeiters. Danach muss er gemeinsam mit den SchülerInnen an der **Entwicklung ihrer Persönlichkeit** arbeiten. Das heißt: das Selbstwertgefühl entwickeln, Selbstbewusstsein aufbauen, Motivation wecken, Aktivität fördern und das Verantwortungsbewusstsein wecken. Bei diesem Konzept ist die Entwicklung sozialer Kompetenzen bzw. von Schlüsselqualifikationen besonders wichtig. Die SchülerInnen müssen an ihrem negativen Selbstbild arbeiten und ihre Kommunikations- sowie Reflektionsfähigkeit verbessern. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die SchülerInnen sich in der Pubertät befinden und sich langsam von ihrem Elternhaus abgrenzen. Ein integraler Bestandteil der Schulsozialarbeit sind Besuche bei Beratungsstellen wie Pro Familia im Bereich der Sexualberatung und die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe. Da unsere eigene Wahrnehmung durch das Medium Sprache überprüft wird, erfahren die Jugendlichen im Kontakt mit dem Schulsozialarbeiter etwas über sich selbst und lernen ihre persönliche Situation zu thematisieren (vgl. hierzu insgesamt WIENANDTS 2001, S. 110).

Die **schulische Förderung**, die **Berufswahl**, **Gewalt und Drogenkonsum**, **multikulturelle Arbeitsgruppen** und die **Freizeit** der Jugendlichen sind weitere **Handlungsfelder** der Schulsozialarbeiter an diesen Berufsschulen. Es wird dort schulische Unterstützung angeboten, wo schulische Probleme sichtbar werden. Die SchülerInnen nehmen am Förderunterricht in kleinen Gruppen teil, der ungefähr zwei bis drei Stunden wöchentlich an Zeit in Anspruch nimmt. Dabei wird ganz eng mit den LehrerInnen kooperiert, mit denen der Inhalt und Umfang der **schulischen Förderung** abgestimmt wird. Durch das regelmäßige Angebot wird ein geregelter Rahmen geschaffen, in dem sich ein Vertrauensverhältnis entwickeln kann. Bei der **Berufswahl** wird intensiv mit den zuständigen Beratungsinstanzen wie z. B. Berufsberatung des Arbeitsamtes, Berufsinformationszentren, AusbildungsberaterInnen der Kammern zusammengearbeitet. **Gewalt und Drogenkonsum** sind heikle und sensible Bereiche sozialpädagogischer Arbeit an Schulen. Beide Themen können in Einzelgesprächen oder in Gruppenarbeit aufgearbeitet werden. Dabei geht die Reflexion über Konflikte und Lebenskrisen mit der Aufklärungsarbeit zusammen. Bei der Beratung über die Folgen des Drogenkonsums oder von aggressiven Handlungen können die JugendsachbearbeiterInnen der Kriminalpolizei und VertreterInnen der Erziehungsberatungsstellen miteinbezogen werden. Die Fördergruppen stellen einen **multikulturellen** Mikrokosmos dar, weil unterschiedliche ethnische Gruppen aufeinandertreffen. Dabei treten alle Formen der Gemeinschaftlichkeit sowie leider auch Formen von Rassismus zutage. Die Ausländerfeindlichkeit deutscher Jugendlicher stellt dabei nur ein Aspekt dar. Die ethnische Identität wird durch zweisprachigen Unterricht und durch Gruppenabenden zu interkulturellen Themen wie „Küche Europas“ gestärkt. Da die SchülerInnen wenig in Jugendgruppen oder Vereinen integriert sind, ist die Gestaltung der **Freizeit** für sie sehr schwierig. Sie neigen deshalb sehr stark zur Spielsucht (Spielautomaten und Computer) und zum Videokonsum. Eine Orientierung soll ihnen durch regelmäßige Sportabende gegeben werden. Dabei können sie vom Fußball etc. bis Badminton frei wählen, was sie spielen wollen (vgl. hierzu insgesamt WIENANDTS 2001, S. 110f.).

So lange die unterrichtlichen Aufgaben des Schulsozialarbeiters nur zwei bis drei Stunden pro Woche an Zeit in Anspruch nehmen, kann ich mich damit anfreunden. Denn ich kann durch den Ausgleichsversuch der schulischen Schwächen auch das Selbstbewusstsein der SchülerInnen positiv beeinflussen. Durch ein positiveres Selbstbild stärke ich die Ich-

Kompetenz und dadurch kann auch die soziale Kompetenz erweitert werden. Worauf ich ehrlich gesagt jedoch keine große Lust habe als Schulsozialarbeiter: am Wochenende und an den Abenden regelmäßig auch noch für die Jugendlichen da zu sein. Denn ich möchte auch mein eigenes Privatleben führen. Wenn solche Veranstaltungen aber nur einmal im Monat durchgeführt werden, dann kann ich mich damit arrangieren. Ich brauche nämlich auch Zeit für mich, um mich wieder von meiner anstrengenden Tätigkeit zu erholen, ansonsten werde ich wahrscheinlich „ausbrennen“. Aber bevor ich ausbrenne, muss ich vorher schon einmal gebrannt haben und ich hoffe, dass ich meinen Beruf mit Begeisterung ausüben kann.

Als Methoden der Schulsozialarbeit nennt Gerhard WIENANDTS (vgl. hierzu insgesamt 2001, 111-113) an diesen Berufsschulen: **Gruppenpädagogik, Einzelfallhilfe, Arbeit mit Cliques, Förderplan, Erlebnispädagogik, Feldansatz, Eins-zu-Eins-Ausbildungsplatzsuche.** Bei der **Gruppenpädagogik** hat die Integration in eine Kleingruppe bis zu sechs SchülerInnen Vorrang vor der gezielten Förderung Einzelner. Die Gruppe ist der Schlüssel zum Sozialverhalten, weil sich erst in der Gruppe das Individuum im Kontext von Selbst- und Fremdwahrnehmung erlebt und damit mit seiner persönlichen Rolle experimentieren kann. Da die SchülerInnen keine Vorleistungen für die Betreuung erbringen müssen, ist der pädagogische Ansatz zunächst akzeptierend (Niederschwelligkeit). Wenn eine individuelle Beratung durchgeführt wird, handelt es sich um **Einzelfallhilfe** (= Einzelarbeit). Sie ist besonders bei schwierigen Situationen wie Krisen notwendig. Dabei sollen die SchülerInnen in ihrer Individualität wahrgenommen und gestärkt werden. Da Jugendliche die Tendenz haben, sich zu Cliques zusammenzuschließen, wird das bei der ABV berücksichtigt. Bei der **Arbeit mit Cliques** ist zu beachten, den SchülerInnen in ihrer Gesamtheit verschiedene Formen aktiver Freizeitgestaltung anzubieten. Bei Konflikten werden die einzelnen Cliquesmitglieder zur Aufarbeitung miteinbezogen. Der **Förderplan** enthält konkrete Angaben über das zu erreichende Ziel der SchülerInnen und die Methoden, um dieses Ziel zu erreichen. Die Eltern, LehrerInnen und gegebenenfalls Freunde werden in diesen individuellen Förderplan einbezogen. Da der Förderprozess dokumentiert wird, ist der Förderplan ein wichtiges Instrument zur Sicherung qualitativer Sozialarbeit. Die einjährige Zusammenarbeit wird zum Ende hin evaluiert. Dabei werden die Übergangssituationen der SchülerInnen in Ausbildung, Trainingsmaßnahmen oder Beschäftigung untersucht. Bei der **Erlebnispädagogik** erfahren die Jugendlichen z. B. beim Klettern, Kajakfahren, Iglubau etc. dass eine partnerschaftliche Zusammenarbeit und Kommunikation zur Bewältigung der jeweiligen Situation notwendig ist. Die SchülerInnen erleben, dass ein Team mehr ist, als die reine Summe ihrer einzelnen Mitglieder. Sie kommen durch die **Erlebnispädagogik** an ihre körperlichen und psychischen Grenzen. Dadurch können sie erkennen, dass Erschöpfung und Angst keineswegs nur Schwäche, sondern auch eine wichtige und zutiefst menschliche Qualität darstellen. Zum Beispiel durch das Sichern beim Felsklettern lernen die Jugendlichen, Verantwortung für sich selbst und für ihre Partner zu übernehmen. Beim **Feldansatz** wird berücksichtigt, dass die Schwierigkeiten der SchülerInnen nur selten eine Ursache haben. Die Schulsozialarbeit bringt die LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und eventuell die BetriebsinhaberInnen an einen Tisch, um gemeinsam eine Lösung für die Probleme zu finden. Dadurch können die Interventionen aufeinander abgestimmt und koordiniert werden. Die Eltern sollen durch Gespräche in ihrem verantwortungsbewussten erzieherischen Handeln gestärkt werden. Dadurch kann das elterliche Bewusstsein für die Verantwortung im Erziehungsprozess gefördert werden. **Eins-zu-Eins-Ausbildungsplatzsuche:** Wenn die Schulsozialarbeiter mit den Jugendlichen persönlich zu einzelnen Betrieben gehen, um die BetriebsinhaberInnen kennenzulernen, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass ein Ausbildungsplatz für die SchülerInnen geschaffen wird. Denn wenn Konflikte auftauchen, wissen die AusbilderInnen,

dass sie sich an den Schulsozialarbeiter wenden können. Dadurch werden stille Ausbildungsplatzreserven und verbesserte Ausbildungschancen für die Zielgruppe geschaffen.

Nach wie vor ist für mich die **Einzelfallhilfe** keine Methode, sondern ein Aufgabengebiet der Schulsozialarbeit. Innerhalb dieses Gebietes wende ich verschiedene Methoden (geplante Art und Weise des Vorgehens) an, um der einzelnen Person zu helfen. Alle anderen oben genannten Methoden (außer der **Förderplan** und die **Eins-zu-Eins-Ausbildungsplatzsuche**) stellen für mich demnach auch Aufgabenfelder bzw. Ansätze dar. Denn sie sagen meines Erachtens noch nichts explizit über die Vorgehensweise aus. Jedoch möchte ich mich jetzt nicht mehr an diesen Begriffsschwierigkeiten weiter auslassen, sondern etwas über das allgemeine Konzept mitteilen. Ich finde es deshalb gut, weil systemisch gedacht wird. Das heißt, dass es nie nur einen Grund für ein Problem gibt, sondern dass immer viele Faktoren zusammenkommen, die Schwierigkeiten verursachen und aufrechterhalten. Dieser multikausalen Sichtweise werden meines Erachtens die Schulsozialarbeiterprojekte an diesen Berufsschulen gerecht. Denn sie kombinieren verschiedene Ansätze, die zur Problembearbeitung notwendig sind.

„Am Ende eines Jahres Ausbildungsvorbereitung steht das Ziel, dass alle Jugendliche einen sichtbaren Schritt in Richtung einer Integration in den ersten Arbeitsmarkt vollzogen haben müssen. Allen Jugendlichen muss demnach ein Angebot unterbreitet worden sein, d. h. sie haben entweder einen Ausbildungsplatz bekommen, sie nehmen an einer Trainingsmaßnahme teil oder sie nehmen eine Beschäftigung auf. Aus dem individuellen Förderplan heraus ergibt sich die Zielformulierung in diesem Rahmen für den einzelnen Jugendlichen. Um die Nachhaltigkeit des Erfolgs von ABV zu überprüfen, wird der Verbleib in Ausbildung, Trainingsmaßnahme oder Beschäftigung nach 3 Monaten und noch einmal nach einem halben Jahr abgefragt. Mit dem Einverständnis der Jugendlichen geschieht dies telefonisch. Sollte sich herausstellen, dass sich die Situation des Jugendlichen zu seinen Ungunsten verändert hat, aktiviert der Schulsozialarbeiter seinen Kontakt und versucht eine erneute Vermittlung“ (WIENANDTS 2001, S. 113).

Durch dieses Zitat möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Schulsozialarbeiter an diesen Berufsschulen unter einem ziemlich hohen Erfolgsdruck stehen. Sie können deshalb nur eine qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit anbieten, denn ansonsten erreichen sie ihre Ziele nicht. Sicherlich profitieren davon die Jugendlichen in persönlicher und beruflicher Hinsicht. Aber es darf dabei nicht vergessen werden, dass den Schulsozialarbeitern eine große Verantwortung übertragen wird. Ich hoffe, dass sich das bei ihnen auch finanziell bemerkbar macht. So eine Stelle kann eigentlich meines Erachtens nur durch eine Vollzeitbeschäftigung bewältigt werden.

Wenn ich mir die zwei dargestellten SSA-Projekte noch einmal betrachte, dann wird mir klar, dass sie im Endeffekt meinen persönlichen Auftrag als Schulsozialarbeiter ansprechen. Denn ich möchte Kompetenzen vermitteln, zur Emanzipation hinführen, Prävention betreiben und bei Krisen intervenieren. Meine persönlichen Ziele als professioneller Helfer erreiche ich aber nur, wenn ich ein gutes Konzept habe. Deshalb werde ich mich sehr darum bemühen, an meiner zukünftigen Arbeitsstelle eine gut durchdachte Stellenbeschreibung zu erarbeiten. Mir muss aber klar sein, dass es keine idealen Bedingungen geben wird und deshalb die Rahmenbedingungen nur einen Kompromiss darstellen können. Doch wenn die lokalen Strukturen eine gute Schulsozialarbeit wirklich verhindern, dann werde ich dort auch nicht arbeiten. Denn ich möchte mir selbst treu bleiben und daher kann ich nur eine Schulsozialarbeit anbieten, hinter der ich auch stehen kann.

### 3.3 Die Verbindungen der Schulsozialarbeit mit der Schulpädagogik

Wenn die SchulsozialarbeiterInnen nicht mit den LehrerInnen kooperieren, dann kann meines Ermessens keine erfolgreiche sozialpädagogische Arbeit an der Schule geleistet werden. Deshalb heißt es für mich: Kooperation anstatt Rivalität. Schon allein aus diesem Grund ist die Schulsozialarbeit ganz eng mit der Schulpädagogik verbunden.

Erich HOLLENSTEIN stellt in dieser Hinsicht folgende gemeinsame Zielvorstellungen dar:

- „Ein wichtiges und verbindendes Element ist sicherlich die Notwendigkeit, die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler, ihre Bedürfnisse und Erfahrungen aufzunehmen. Schule wird dann als ein bedeutsamer Lebensort gesehen.
- Ein weiteres Element ist die gemeinsame Zielsetzung im Prozess der Persönlichkeitsbildung selbständige, verantwortungsbewusste, kritische wie auch selbstkritische junge Menschen zu erziehen und zu begleiten.
- Um die beiden erstgenannten Punkte umzusetzen, bedarf es einer Reform- und Innovationsbereitschaft beider Berufsgruppen wie auch der Institution Schule, denn sie ist der Lebensort.
- Letztlich geht es, und das betrifft die gesamte Erwachsenengesellschaft, den Neuankömmlingen in unserer Kultur Lebensbedingungen anzubieten, die diese zumindest als entwicklungsfähig anerkennen und sich auf sie einlassen. Das erfordert auch eine Missachtung all jener Bedingungen und Einflüsse, die zum Verhängnis werden können“ (HOLLENSTEIN/TILLMANN 2000, S. 134; Hervorhebung im Original).

Demnach könnten wir SchulsozialarbeiterInnen intensiv mit den SchulpädagogInnen zusammen daran arbeiten, die SchülerInnen bei ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen. Ich frage mich jedoch auch, ob es in unserer Gesellschaft überhaupt erwünscht ist, dass wir selbstbestimmte Menschen werden. Denn schließlich soll ja unsere Wirtschaft funktionieren. Ich glaube daran, dass die Mächtigen in Deutschlands Politik und Wirtschaft nicht an sehr vielen emanzipierten Personen interessiert sind, weil die Produktion in den Betrieben zum großen Teil ihre „unterwürfigen Arbeitersklaven“ braucht. Menschen, die einen freien Willen haben und mündig sind, lassen sich aber nicht „versklaven“ und deshalb sehe ich darin die große Angst der einflussreichen Menschen in diesem Staat.

In erster Linie geht es in der SSA um die Probleme der SchülerInnen mit sich selbst, mit anderen, mit sozialen Situationen und mit ihrem Leben im allgemeinen Sinne. Die SchulpädagogInnen hingegen sollen den SchülerInnen den Schulstoff vermitteln, der im Lehrplan festgehalten wurde; und sie müssen die gezeigten Leistungen in Form von Noten bewerten. Die LehrerInnen haben jedoch auch einen erzieherischen Auftrag, den sie aber durch den Leistungsdruck auf sich selbst und auf die SchülerInnen meines Erachtens nur unzureichend erfüllen können. Auch wenn die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Erwartungen zwischen den SchulpädagogInnen und SchulsozialarbeiterInnen sehr unterschiedlich sind, ist ihre Zielgruppe aus diesem Blickwinkel identisch.

Es stellt sich mir die Frage, wie LehrerInnen mehr Sozialpädagogik in ihren Schulalltag miteinfließen lassen können. Wir SchulsozialarbeiterInnen können ihnen sicherlich dabei einige Anregungen geben. Im Endeffekt stellen wir nur eine „soziale Feuerwehr“ dar, wenn die SchulpädagogInnen sich nicht auch mehr um die sozialpädagogische Seite ihres Berufes kümmern. Denn die LehrerInnen kennen ihre SchülerInnen am besten, weil sie jeden Tag mit ihnen zusammenarbeiten. Wenn sie dabei auch die persönliche und emotionale Lage ihrer

SchülerInnen berücksichtigen können, dann kann ein ganz anderes Verhältnis zwischen ihnen entstehen. Der Mensch rückt dabei in den Vordergrund und ist deshalb nicht nur StoffempfängerIn, sondern auch ein fühlendes Wesen, das nicht immer nur reibungslos funktionieren muss. Ich als Schulsozialarbeiter werde intensiv mit den LehrerInnen kooperieren, um auch die beruflichen Ressourcen und den eigenen Horizont zu erweitern. Sicherlich können wir sehr viel voneinander lernen.

Arnulf HOPF (vgl. 1997, S. 13) sieht folgende Verbindungen zwischen der Schul- und Sozialpädagogik:

<b>Schulpädagogisches Kennwort</b>	<b>Sozialpädagogische Erweiterung</b>
Betreuungsschulen	Kindergärten und Horte; Tagesheimgruppen
Integrationsarbeit	Förder- und Erziehungsschulen; interkulturelles Lernen
Jugendschutz	Gesundheitsförderung; Prävention; Deutscher Kinderschutzbund; Sozialhilfe/Armut
Klassen/Klassenlehrer	Gruppenstruktur; Strafen; Umgang mit Störungen; Konfliktbearbeitung mit Schüler
Lehrer als Berater	Erziehungsberatungsstelle; Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH); Beratungslehrer; Schulpsychologen
Lehrerbildung	sozialpädagogisches Praktikum
Öffnung der Schule	sozialpädagogische Öffnung der Schule; Stadtteilkonferenzen; Jugendgruppen und -verbände
Schüler-Bild	Bild vom Kind; systemisches Denken und Handeln; Jungen- und Mädchenerziehung
Schulleben	sozialpädagogische Arbeitsprinzipien; Elternarbeit
Unterricht	erweiterter Lernbegriff; erweiterter Leistungsbegriff; Erlebnispädagogik/Nachtwanderung

Ich hoffe, dass immer mehr LehrerInnen auch sozialpädagogische Ansätze in ihren Beruf integrieren werden. Das kommt nicht nur den SchülerInnen zugute, sondern auch uns SchulsozialarbeiterInnen. Denn wenn an einer Schule ein bis zwei SchulsozialarbeiterInnen beschäftigt sind, ihnen aber 30 bis 50 LehrerInnen gegenüberstehen, die nicht mit ihnen kooperieren wollen, dann hat die Schulsozialarbeit meines Ermessens an dieser Schule keine Chance. Falls die SSA nicht einmal die Arbeitserlaubnis von ihren „KollegInnen“ an der Schule erteilt bekommen hat, müssen die SchulsozialarbeiterInnen gegen eine „pädagogische Wand“ laufen. Deshalb sollten die LehrerInnen schon während ihrer Ausbildung sozialpädagogische Kenntnisse erlangen können, damit Vorurteile gegenüber den SozialarbeiterInnen bzw. SozialpädagogInnen erst gar nicht entstehen können. Denn aus meiner Sicht hält die Angst der LehrerInnen vor uns SchulsozialarbeiterInnen die Vorurteile aufrecht. Die Angst hingegen kann meines Erachtens durch positive Erfahrungen, Bildung und Weiterentwicklung gemildert werden.

An der Integrierten Gesamtschule (IGS) Kelsterbach wurde folgende Prioritätenliste durch die LehrerInnen erstellt. Die Auflistung stellt die realisierten Schwerpunkte der Schulprogrammdiskussionen dar (vgl. BRAUN/WETZEL 2000, S. 71):

- „1. Förderung der eigenständigen Informationsgewinnung; 2. Förderung von Problemlösefähigkeiten; 3. Förderung von Problembewältigungsstrategien; 4. Vermittlung der Fähigkeit zur Zusammenarbeit; 5. Förderung solidarischer Verhaltensweisen; 6. Vermittlung

effektiver Arbeitstechniken; 7. Vermittlung von mathematischen Grundkenntnissen; 8. Förderung des Selbstbewusstseins; 9. Förderung der Identitätsfindung; 10. Vermittlung von Lernstrategien; 11. Vermittlung von Allgemeinbildung/fächerübergreifenden Kenntnissen; 12. Förderung kreativer Fähigkeiten; 13. Vermittlung von Sprachkenntnissen; 14. Vermittlung von Computerkenntnissen; 15. Vermittlung einer gesunden Lebensweise; 16. Förderung der Abstraktionsfähigkeit; 17. Vermittlung von Fachwissen“ (BRAUN/WETZEL 2000, S. 72).

Die Punkte 1 bis 5 sind für mich nicht nur schulische, sondern auch sozialpädagogische Ziele. Denn es geht für mich um die Erlangung von Kompetenzen mittels der Schulsozialarbeit. Wenn die SchülerInnen lernen, mit Problemen in angemessener Art und Weise umzugehen und dadurch auch wissen, wo sie sich Hilfe holen können, dann habe ich mein Ziel als professioneller Helfer erreicht. Auch bei den Punkten 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14 und 15 sehe ich meinen persönlichen Auftrag als Schulsozialarbeiter. Denn auch hierbei geht es um die Erweiterung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen. Demnach können wir zusammen mit den LehrerInnen intensiv an der Verwirklichung dieser Ziele arbeiten. Dieses kommt der persönlichen Entwicklung der SchülerInnen zugute.

Ich denke, dass die Kooperation zwischen den SchulpädagogInnen und SchulsozialarbeiterInnen in dem Maß zunehmen wird, wie gemeinsame Ziele gefunden werden können. Wenn wir alle an einem Strang ziehen - und zwar in die gleiche Richtung -, dann kann aus der Schule ein Haus des Lernens und der Begegnung werden. Ich hoffe, dass der Mensch in der Schule wieder mehr in den Mittelpunkt rückt und nicht nur seine gezeigten Leistungen. Aber wir erreichen nur dann unsere gemeinsamen Ziele, wenn jede Fraktion in der Schule von ihrer extremen Haltung Abstand nimmt und dadurch einen Schritt auf die etwas Andersdenkenden zugehen kann. Deshalb plädiere ich für mehr Toleranz, Akzeptanz und Innovation in der Schule.

### 3.4 Die Probleme und Grenzen der Schulsozialarbeit

Leider sind die Probleme und Grenzen der SSA sehr vielfältig und vielschichtig. Denn die Schwierigkeiten reichen z. B. von der Projektfinanzierung; der Trägerschaft; vom Konzept der SSA; der personellen Besetzung der Stellen; den Räumlichkeiten; der Kooperation mit den LehrerInnen und Eltern; der lokalen Vernetzung mit anderen Stellen der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zur gesellschaftlichen Berechtigung der Schulsozialarbeit.

„Seit 1999 gibt es an fünf Würzburger Schulen **Schulsozialarbeit**. Als Mittler zwischen Schülern, Lehrern, Eltern und sozialem Umfeld leisten die SozialarbeiterInnen vor Ort effektive Prävention. Die bisherigen Finanzträger - Diözese, Kolping-Schulwerk, Arbeitsamt und Sozialministerium - sind nicht weiter bereit, die Kosten zu tragen mit dem Hinweis, dass Schulsozialarbeit eigentlich Aufgabe des Kultusministeriums sei.

Die Hauptschulen wurden vom Freistaat zu ‚Restschulen‘ herabgesetzt. Die sozialen Probleme, die sich dort nun verschärfen, werden vom Freistaat ignoriert und den Kommunen überlassen“ (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 2002, S. 42; Hervorhebung im Original).

Mit diesem Zitat möchte ich auf die allgemeinen Schwierigkeiten gerade in Bayern mit der Schulsozialarbeit und insbesondere auf die Problemlage in Würzburg hinweisen. So lange sich der Freistaat Bayern vor seiner finanziellen Verantwortung hinsichtlich der SSA drückt, wird auch weiterhin in diesem Bundesland nicht viel geschehen, obwohl gerade an den Hauptschulen

in Bayern sicherlich ein großer Bedarf an SSA zu verzeichnen ist. An dem Beispiel Würzburg möchte ich verdeutlichen, dass das Bundesland die Kosten für die SSA nicht auf die Kommune abwälzen kann.

„Die Stadt Würzburg unterhält eine Vielzahl von weiterführenden Schulen in eigener Trägerschaft, die von Schülerinnen und Schülern weit über das Gebiet der Stadt hinaus besucht werden. Die Gastschulbeiträge und Lehrpersonalzuschüsse sind nicht ausreichend, um die hierfür entstehenden Kosten abzudecken. 1998 betrug der Aufwand der Stadt Würzburg für den Schulhaushalt 217,73 € (425,84 DM) netto pro Einwohner – das ist Platz 2 in Bayern hinter der reichen Landeshauptstadt München, in allen anderen bayerischen Großstädten außer Nürnberg liegt der Betrag unter 153 € (300 DM) netto pro Einwohner. Läge unsere Belastung nur in dem Bereich wie in Augsburg, Regensburg, Ingolstadt, Fürth oder Erlangen, hätte Würzburg jährlich gut 10 Millionen € (20 Millionen DM) mehr zur Verfügung und die Haushaltskrise wäre weitgehend gelöst“ (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 2002, S. 7).

Wenn eine Stadt wie Würzburg unter einer so enormen finanziellen Schullast leidet, dann spricht sicherlich kein Kommunalpolitiker mehr von einer weiteren Initiierung der SSA. Es geht doch immer wieder um die Finanzierung der SSA-Projekte. Der Würzburger Stadtrat beispielsweise versucht wahrscheinlich nur noch die bisherigen Schulsozialarbeiterstellen zu retten, weil für neue Stellen sowieso keine Gelder zur Verfügung stehen.

Mit diesen Realitäten müssen wir SchulsozialarbeiterInnen uns auseinandersetzen. Denn ein SSA-Projekt steht und fällt mit seiner Finanzierung. Wenn wir die Legitimation der einzelnen Stellen begründen können, dann werden hoffentlich auch die finanziellen Mittel durch das jeweilige Bundesland zur Verfügung gestellt. Wann und ob das auch in Bayern geschehen wird, kann ich nicht beurteilen. Ich würde es mir zumindest wünschen.

Bei der Trägerschaft der Schulsozialarbeit gibt es drei mögliche Varianten:

1. Ein Träger der freien Jugendhilfe wird ausgesucht.
2. Die Schule ist selbst der Träger.
3. Eine öffentliche Behörde trägt die SSA (vgl. hierzu insgesamt WULFERS 1996, S. 65f.).

Bei der ersten und dritten Variante sehe ich keine größeren Probleme für die Durchführung der Schulsozialarbeit an der Schule. Falls aber die Schule selbst der Träger der SSA ist, dann besteht meines Ermessens die Gefahr, dass ich als Schulsozialarbeiter in eine Rolle des Hilfslehrers und „Pausenclovn“ gedrängt werde. Denn die Schule würde mich wahrscheinlich hauptsächlich für ihre Zwecke einsetzen wollen und daher könnte ich keine wirkliche Schulsozialarbeit betreiben. Ich brauche eine gewisse Freiheit von den Zwängen der Schule, um eine qualitativ hochwertige sozialpädagogische Arbeit anbieten zu können.

Bei einer Befragung äußerten sich SchulsozialarbeiterInnen etwas anders als ich. Die Befragten sprachen sich einstimmig für die Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft aus. Die strukturelle Einbindung in die Schulhierarchie wurde abgelehnt, weil ein schulisches Unterstellungsverhältnis zur Übertragung schulischer Aufgaben führen würde. Jedoch sprachen sich die professionellen HelferInnen gegen eine Eingliederung in die Strukturen des Jugendamtes aus, weil nach ihrer Ansicht die Handlungskompetenzen der SchulsozialarbeiterInnen eingeschränkt würden. Daher kommt für sie nur ein freier Träger als Bindeglied zwischen Schule und Jugendamt in Frage (vgl. hierzu insgesamt OLK/BATHKE/HARTNUß 2000, S. 123).

Ich muss dazu erwähnen, dass die Befragung mit dem Modellprojekt Schulsozialarbeit in dem Landkreis Merseburg-Querfurt zusammenhing. Initiiert wurde das Projekt durch den Humanistischen Verband Deutschlands (HVD): Landesverband Sachsen-Anhalt e. V.. Das Projekt war für zwei Jahre geplant und es sollte auf die zunehmenden Probleme und auffälligen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in der Schule reagieren. Darüber hinaus sollte die Arbeitsbeschaffungsmaßnahme arbeitslosen LehrerInnen, ErzieherInnen und SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen eine berufliche Perspektive anbieten. Die **Personalkosten** wurden von der Bundesanstalt für Arbeit und vom Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt getragen. Die Aufwendungen für die **Sachkosten** wurden von dem zuletzt genannten Ministerium übernommen und der Landkreis Merseburg-Querfurt beteiligte sich 1996 daran (vgl. hierzu insgesamt OLK/BATHKE/HARTNUß 2000, S. 45f.).

Falls die Finanzierung und die Trägerschaft sichergestellt sind, dann kommen wir zu dem Problem des Konzepts der SSA. Da bisher noch keine einheitliche Theorie über die SSA in Deutschland zur Verfügung steht, wird jede Stelle immer wieder neu konzipiert werden müssen. Natürlich müssen immer die besonderen Problemschwerpunkte einer Schule berücksichtigt werden, aber es kann nicht angehen, dass die SSA immer von Grund auf „neu erfunden“ werden muss. Denn es gibt die Schulsozialarbeit in Deutschland mittlerweile schon seit Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts (vgl. RAAB/RADEMACKER/WINZEN 1987, S. 59).

Bei der personellen Besetzung geht es natürlich auch immer wieder um die finanziellen Schwierigkeiten des SSA-Projekts. Deshalb ist es eher die Regel, dass pro Stelle nur ein(e) SchulsozialarbeiterIn tätig ist. Aber die SchülerInnen brauchen in bestimmten Problemlagen - wie beispielsweise sexueller Missbrauch - einen gleichgeschlechtlichen Gesprächspartner. Deshalb plädiere ich für eine weibliche **und** männliche Besetzung der Schulsozialarbeiterstellen. Es sollten meiner Meinung nach immer zwei SchulsozialarbeiterInnen an einer Schule beschäftigt werden. Beim Krankheitsfall wäre dadurch auch ein Fortbestehen der sozialpädagogischen Arbeit gewährleistet.

Bei der zuvor schon genannten Befragung äußerten sich die SchulsozialarbeiterInnen zur personellen Besetzung folgendermaßen: Die Befragten hielten eine fundierte (sozial-)pädagogische Ausbildung bzw. Qualifikation für die Schulsozialarbeit erforderlich. Wenige von ihnen fühlten sich für ihre berufliche Aufgabe ausreichend gerüstet. Die SchulsozialarbeiterInnen betonten neben einer sozialpädagogischen Qualifikation auch berufliche Erfahrungen. Für sie sind mindestens ein(e) SchulsozialarbeiterIn pro Schule erforderlich. Aber an größeren Schulen bzw. bei sozialen Problemhäufungen wären zwei oder mehr professionelle HelferInnen angebracht. Sie betonten, dass eine weibliche und eine männliche Fachkraft an einer Schule sich ergänzen würden, indem geschlechtsspezifische Angebote realisiert werden könnten. Nach ihrer Ansicht wird der Zugang zu schwierigen SchülerInnen durch gleichgeschlechtliche AnsprechpartnerInnen erleichtert (vgl. hierzu insgesamt OLK/BATHKE/HARTNUß 2000, S. 123)

Für mich ist es eigentlich selbstverständlich gewesen, dass nur Diplom-SozialarbeiterInnen bzw. SozialpädagogInnen Schulsozialarbeit anbieten sollten. Denn sie haben in ihrer Ausbildung gelernt, dass es in ihrer Profession um die Vermittlung von Kompetenzen, Emanzipation, Prävention und Krisenintervention geht. Zumindest vertrete ich diese Auffassung. Ich fände es für das Ansehen der Schulsozialarbeit nicht gut, wenn dieses Arbeitsfeld von angelernten Hilfskräften und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen in den neuen oder alten Bundesländern



übernommen würde. Des weiteren finde ich es sehr bedauerlich, wenn Schulsozialarbeit eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme darstellt, die nach zwei Jahren wieder eingestellt wird. Dann war diese Maßnahme nur ein Strohfeuer.

Den SchulsozialarbeiterInnen müssen mindestens zwei Räume zur dauernden Benutzung freigestellt werden, damit sie ein Büro und einen Gruppenraum zur Verfügung haben. Das Büro sollte mit einem neuwertigen, internetfähigen PC und einem kombinierten Telefon/Faxgerät ausgestattet sein. Es kann nicht angehen, dass die SchulsozialarbeiterInnen nur auf Wanderschaft im Schulhaus sind und keine feste Anlaufstelle in Form eines Büros haben oder ihnen nur im Lehrerzimmer eine kleine Nische zum Arbeiten eingerichtet wird. Auf diese Art und Weise kann keine vernünftige SSA geleistet werden.

Bei der besagten Befragung kam heraus, dass die räumlichen Bedingungen für die SchulsozialarbeiterInnen sehr unterschiedlich waren. Sie reichten von der Bibliothek über Spiel- und Lesezimmer bis hin zur „Ecke“ im Lehrerzimmer. Die Befragten halten ein Klassenraum für Freizeit- und Beschäftigungsangebote für akzeptabel. Jedoch für ein vertrauensvolles Gespräch sei ein eigener Raum unverzichtbar. Ideal fanden die SchulsozialarbeiterInnen zwei Räume: ein größerer Raum für offene Angebote und ein kleinerer für Einzel- und Gruppengespräche. Auch der technischen Ausstattung wurde Bedeutung zugemessen. Die professionellen HelferInnen konnten an einigen Schulen Fernseher, Videorecorder und PCs benutzen und dadurch war es ihnen möglich, die Freizeitgestaltung der SchülerInnen interessanter zu gestalten. Um die Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern, fanden die SchulsozialarbeiterInnen ein eigenverantwortliches Budget an ihrer Schule für entscheidend (vgl. hierzu insgesamt OLK/BATHKE/HARTNUß 2000, S. 123f.)

Falls der Großteil der LehrerInnen gegen die Einführung der SSA ist, dann brauchen die SchulsozialarbeiterInnen meines Erachtens in der Schule erst gar nicht anzufangen. Denn eine SSA, die auf dem Rivalitätsprinzip aufbaut, ist für mich von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Schließlich lebt die SSA von der effektiven Zusammenarbeit mit den SchulpädagogenInnen. Allerdings werde ich als Schulsozialarbeiter nicht alle LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen erreichen können und deshalb konzentriere ich mich auf die sozialpädagogischen Adressaten, die auch wirklich meine Unterstützung brauchen und wollen.

Da neben der Schule die Familie der Ort ist, wo sich die SchülerInnen die meiste Zeit während ihres jungen Lebens aufhalten, muss die SSA eine intensive Elternarbeit anstreben. Gerade bei den Kindern und Jugendlichen, die enorme familiäre Probleme haben, muss ich als Schulsozialarbeiter Kontakt mit den Eltern aufnehmen. Denn die Schwierigkeiten in der Familie prägen die SchülerInnen aus meiner Sicht maßgeblich. In der Schule werden diese Probleme dann in Form von sozialen Defiziten bemerkbar. Aber auch hier bin ich als Schulsozialarbeiter auf die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit angewiesen. Falls die Eltern meine Hilfe ablehnen, dann kann ich nur noch mit den SchülerInnen an den Problemen arbeiten. Mir ist dabei klar, dass ich die Eltern und SchülerInnen nur unterstützen kann. Die Schwierigkeiten miteinander können sie jedoch nur selbst lösen.

Die Vernetzung der SSA mit den örtlichen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe finde ich sehr wichtig, damit gemeinsam an pädagogischen Problemen gearbeitet werden kann. Falls die Zusammenarbeit unterlassen wird, dann kocht jede Einrichtung - meiner Ansicht nach - ihr Süppchen und spielt „soziale Feuerwehr“. Denn die jeweilige Stelle kann durch diese Arbeitsweise nur punktuell Probleme und Symptome angehen, aber die wirklichen Ursachen für die Schwierigkeiten werden nicht bearbeitet. Ich möchte ein Beispiel hierfür geben: Eine

Schülerin hat enorme soziale und schulische Schwierigkeiten. Die Eltern haben sich vor einiger Zeit scheiden lassen und die Tochter wohnt bei ihrer Mutter. Ihre alleinerziehende Mutter ist den ganzen Tag an ihrer Arbeitsstelle und kommt erst am Abend müde nach Hause. Die Schülerin hat Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben und mit ihren KlassenkameradInnen. Ich als Schulsozialarbeiter analysiere das Problem und denke, dass die Schülerin eine Betreuung durch einen Nachmittagshort benötigt. Ich nehme Kontakt mit der Mutter auf und nach ihrer Zustimmung - sowie von ihrer Tochter - verhandle ich mit dem Hort wegen eines Platzes für das Mädchen. Durch die stetige Zusammenarbeit mit dieser Stelle, bekomme ich als Schulsozialarbeiter die aktuellen Informationen über die freien Plätze in der Nachmittagsgruppe.

Ich möchte als Schulsozialarbeiter jedoch selbst keine verlässliche Nachmittagsbetreuung an der Schule anbieten, weil ich sonst durch diese zeitaufwendige Maßnahme von meinen eigentlichen Aufgaben abkommen würde. Jedoch gibt es außerhalb der Schule Einrichtungen, die genau solche Betreuungen anbieten. Deshalb sehe ich mich als Schulsozialarbeiter in solchen Fällen als Weitervermittler an.

Und genau damit hängt auch die gesellschaftliche Legitimation der SSA zusammen. Denn nur wenn ich als Schulsozialarbeiter eine qualitativ hochwertige Arbeit anbiete, die mehr verlangt als eine Versorgung der SchülerInnen mit Essen und Hilfslehrertätigkeiten, kann ich meinen Stellenwert in dieser Gesellschaft verdeutlichen. Aber dazu brauche ich ein klar beschriebenes Aufgabenfeld, das meine Kompetenzen und Zuständigkeiten genau regelt. Daher werde ich zu Beginn meiner Schulsozialarbeitertätigkeit eine detaillierte Stellenbeschreibung für die jeweilige Schule anfertigen, damit mir selbst und auch allen anderen Beteiligten klar wird, auf welchem Sektor meine Arbeitsschwerpunkte liegen werden.

Schulsozialarbeit ist aber kein Allheilmittel gegen die „krankmachenden Strukturen“ der Regelschule. Deshalb hoffe ich, dass die SSA dazu beiträgt, aus der Schule ein Haus des Lernens und der Begegnung zu machen, in der zuerst der Mensch (SEIN) gesehen wird und weit danach erst seine Leistung (KÖNNEN). Denn das Leben ist für mich kein Hochleistungssport, sondern eine Möglichkeit, eine menschliche Erfahrung zu machen.

Diese Aufzählung der Probleme und Grenzen der SSA kann nur beispielhaft sein. Darüber hinaus wird es an jeder Arbeitsstelle spezifische Schwierigkeiten geben, mit denen ich mich als Schulsozialarbeiter persönlich auseinandersetzen muss.

### 3.5 Zusammenfassung

Es ist nach wie vor nicht einfach, den Begriff Schulsozialarbeit zu definieren, denn es existieren in der Bundesrepublik Deutschland sehr unterschiedliche Auffassungen über dieses Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit.

Bis jetzt hat die Schulsozialarbeit noch keinen institutionellen Status in der BRD erlangt. Damit hängt meines Erachtens auch die Theorieentwicklung zur Schulsozialarbeit zusammen. Denn es gibt bisher auch noch keine einheitliche Theorie zu diesem sozialpädagogischen Tätigkeitsbereich.

Die Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit sehe ich in der Einzelfallhilfe, sozialen Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Projektarbeit. Natürlich sollte intensiv mit den LehrerInnen und Eltern sowie mit allen relevanten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zusammengearbeitet werden. Denn nur dadurch kann systematisch an den Problemen der SchülerInnen gearbeitet werden.

In Deutschland gibt es leider keine quantitative und qualitative Übersicht über die Projekte der Schulsozialarbeit. Deshalb konnten von mir nur exemplarische Erfahrungen zu diesem Tätigkeitsfeld vorgestellt werden. Es war für mich jedoch nicht leicht, Schulsozialarbeits-Projekte zu finden, die meinen Ansprüchen genügen konnten. Denn ich möchte als Sozialpädagoge/Sozialarbeiter Kompetenzen vermitteln, zur Emanzipation hinführen, Prävention betreiben und bei Krisen sozialpädagogisch eingreifen.

Wenn die SchulsozialarbeiterInnen nicht mit den LehrerInnen kooperieren, dann kann meines Ermessens keine erfolgreiche sozialpädagogische Arbeit an der Schule geleistet werden. Deshalb heißt es für mich: Kooperation anstatt Rivalität. Schon allein aus diesem Grund ist die Schulsozialarbeit ganz eng mit der Schulpädagogik verbunden. Nur dann kann aus der Schule ein Haus des Lernens und der Begegnung werden.

Leider sind die Probleme und Grenzen der SSA sehr vielfältig und vielschichtig. Denn die Schwierigkeiten reichen z. B. von der Projektfinanzierung; der Trägerschaft; vom Konzept der SSA; der personellen Besetzung der Stellen; den Räumlichkeiten; der Kooperation mit den LehrerInnen und Eltern; der lokalen Vernetzung mit anderen Stellen der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zur gesellschaftlichen Berechtigung der Schulsozialarbeit.

Gerade Bayern ist meines Erachtens ein Entwicklungsland in schulsozialarbeiterischer Hinsicht. Denn die Kommune wird vom Freistaat nur unzureichend finanziell unterstützt, wenn es um schulische Angelegenheiten geht. So lange sich der Freistaat Bayern vor seiner finanziellen Verantwortung hinsichtlich der SSA drückt, wird auch weiterhin in diesem Bundesland nicht viel geschehen.

Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, die Schule menschlicher werden zu lassen. Aber das kann sie nur schaffen, wenn die LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen daran mitarbeiten. Jedoch ist die SSA kein Allheilmittel gegen „krankmachende Strukturen“, deshalb muss sich die Schule sozialpädagogisch reformieren. Das heißt, dass in der Schule in erster Linie der junge Mensch und seine persönliche Entwicklung gesehen wird und weit danach erst seine schulische Leistung. Wenn die LehrerInnen für diesen menschlichen Bereich keine zusätzliche Verantwortung übernehmen, dann kann keine schulische Reform stattfinden.

#### 4. TZI in der Schule

Da das Oberziel der TZI das „Lebendige Lernen“ ist, können die Anwendungsmöglichkeiten der TZI in der Schule sehr vielseitig sein. Es hängt von der Kreativität der einzelnen Menschen ab, die an einer Schule beschäftigt sind oder dort den Unterricht besuchen. Da jeder die „Chairperson seiner selbst“ sein darf, haben alle ein Mitspracherecht. Die Schulleiterin oder der Schulleiter, die LehrerInnen, die SchulsozialarbeiterInnen, die SchülerInnen, die Hausmeisterin oder der Hausmeister und das Reinigungspersonal würden alle auf einer Ebene stehen, weil sie sich selbst leiten dürfen. Keiner ist besser oder schlechter als ein anderer. Zunächst sind sie alle Menschen und haben die gleichen Rechte und Pflichten. Natürlich hat jede Person unterschiedliche Sachkompetenzen und Aufgabengebiete aufgrund ihrer Ausbildung. Aber wenn die Putzfrau oder der Putzmann der Schulleiterin oder dem Schulleiter einen Vorschlag unterbreitet bezüglich Veränderungen im Schulhaus, dann müsste sie/er genauso gehört werden, wie beispielsweise eine Lehrerin oder ein Lehrer. Die Schule wäre wie eine riesige Gruppe und jede(r) GruppenteilnehmerIn hat die gleiche Stimme bei Meinungsfindungen. Ich möchte hierbei nicht zwischen Förder-, Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien unterscheiden. Natürlich hat jeder Mensch aufgrund seiner genetischen Veranlagung und familiären Beeinflussung verschiedene Ausgangsbedingungen. Aber ich habe einen Traum, in dem jede Person soziale Gerechtigkeit erfährt. Und ich möchte meinen Traum nicht nur träumen, sondern auch mit anderen Menschen zusammen verwirklichen. Ich kenne jedoch auch die Unterschiede zwischen Theorie und Praxis. Darüber hinaus ist mir klar, dass soziale Gerechtigkeit ein Ziel ist, das sehr schwer zu erreichen ist. Die TZI könnte uns einen Weg zur Chancengleichheit aufzeigen, allerdings müssten dazu viele Schulen das TZI-Modell auch tatsächlich in die Realität umsetzen.

Gerade im Hinblick auf die Pisa-Studie, wurde mir klar, wie groß nach wie vor die Unterschiede zwischen der deutschen Ober- und Unterschicht sind. DIE ZEIT (vgl. hierzu insgesamt 2001, S. 46f.) schreibt in einem Interview mit Jürgen BAUMERT und Hermann LANGE – sie werden dort als die Väter der Pisa-Studie bezeichnet – über die angeblichen Ursachen der deutschen Bildungsmisere und wie man die Schule besser machen könne. In dem Gespräch wird von der Pisa-Studie berichtet. Jene hat festgestellt, dass die Chancen eines Kindes aus der deutschen Oberschicht, ein Gymnasium zu besuchen, selbst dann noch dreimal so hoch sind wie die eines Arbeiterkindes, wenn beide gleiche Fähigkeiten besitzen. Die Pisa-Studie hat es an den Tag gebracht, dass die Leistungen deutscher SchülerInnen nicht nur weit unter dem Schnitt vergleichbarer Länder liegen, sondern dass auch die Bildungschancen nirgendwo so ungleich verteilt sind wie in Deutschland.

Ich selbst komme aus einer Arbeiterfamilie und ich kann es bestätigen, dass es für mich wirklich nicht einfach war, meine Fachhochschulreife nachzuholen. Denn ich besuchte die Hauptschule, danach die Wirtschaftsschule, im Anschluss daran absolvierte ich eine Ausbildung zum Energieelektroniker und erst danach konnte ich in einem Jahr an einem Berufskolleg in Baden Württemberg meine Fachhochschulreife nachholen. Es war für mich kein einfacher Weg, aber ich bin sehr froh, dass ich ihn gegangen bin. Erst dadurch habe ich die Chance bekommen, eine akademische Ausbildung zu absolvieren.

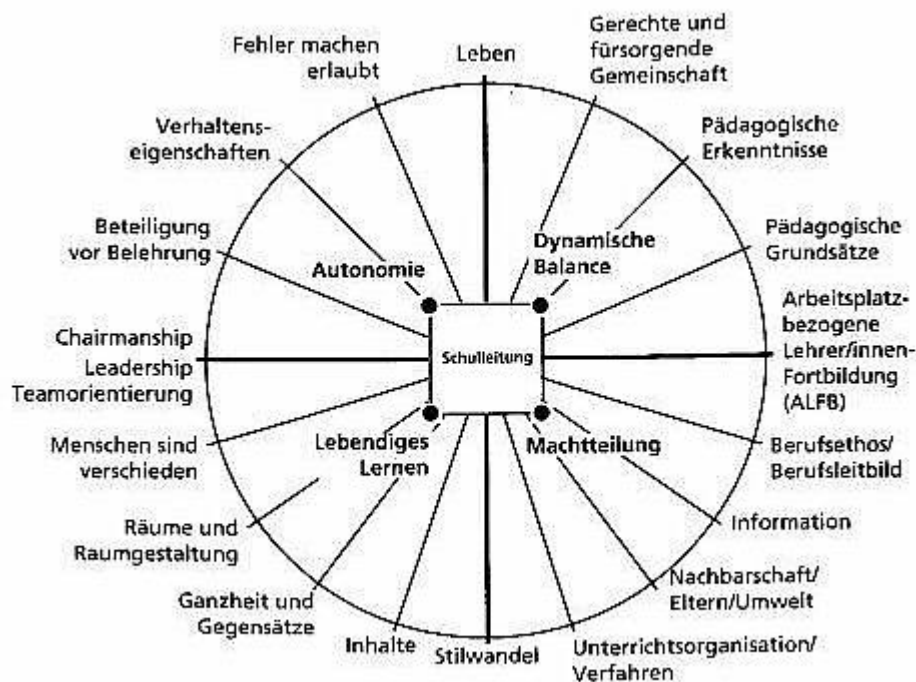
In einem Beitrag von Reinhard KAHL „Die Musterschüler“ schreibt DIE ZEIT (vgl. hierzu insgesamt 2001, S. 49), warum die Finnen so gut bei der Pisa-Studie abgeschnitten haben. In Finnland hängt demnach die Leistung der SchülerInnen nicht von ihrer sozialen Herkunft ab.

SchülerInnen aus ärmeren Milieus gehören nicht zwangsläufig zu den Leistungsschwachen in ihren Klassen, wie sich das beispielsweise in Deutschland gezeigt hat. Die Kluft in Finnland zwischen den guten und schlechten SchülerInnen ist grundsätzlich viel geringer und dadurch erreichen die so genannten schlechten SchülerInnen im Durchschnitt noch gute Ergebnisse. In Finnland gelang es, das politisch gesetzte Ziel von 70 Prozent Studienanfängern pro Jahrgang fast zu erreichen. Den SchülerInnen steht bereits ab der dritten Klasse eine E-Mail-Adresse zur Verfügung; denn Finnland hat die Entwicklung zur Kommunikationsgesellschaft zum Staatsziel. Seit 1968 gehen die SchülerInnen dort in eine neunjährige Gesamtschule. An diese schließt sich eine Oberstufe an, die mit einem College verwandt ist. Seit Mitte der siebziger Jahren gehen 95 Prozent der finnischen SchülerInnen zwölf Jahre lang zur Schule. Sehr viele junge Finnen sprechen auch Schwedisch und ab der dritten Klasse wird Englisch unterrichtet.

DIE ZEIT (vgl. hierzu insgesamt 2001, S. 48) beschreibt in einem weiteren Artikel von Reinhard KAHL „Die Bürokratie geschlachtet“, warum Schweden in der EU auf dem Innovationsindex auf Platz 1 steht, obwohl die Schulen dort bis zur achten Klasse keine Noten vergeben. Und ein Gesetz verbietet es den schwedischen Schulen, in der neunten Klasse nach Leistung zu sortieren. Beinahe 70 Prozent der SchülerInnen erlangen in Schweden die Hochschulreife. Dieses Land riskierte es, Angst aus den Systemen zu nehmen und stattdessen Vertrauen in den Glauben zu investieren, dass Menschen lernen wollen.

Genau diese Zusammenhänge bringen uns wieder zur TZI. Denn bei ihr geht es um das „Lebendige Lernen“. Lebendige Menschen bringen wiederum lebendige Schulen hervor. Ich hoffe, dass wir von unseren skandinavischen Nachbarländern etwas lernen können und vielleicht sogar noch etwas weiter gehen und die TZI in die Schulen integrieren.

Elmar OSSWALD (vgl. 1993, S. 214) hat zur **lebendigen Schule** folgendes Schaubild erstellt. Es handelt sich um ein Rad mit Speichen und bekanntlich ist jede einzelne Speiche eines Rades für die Stabilität gleich wichtig. Die vier Eckwerte der lebendigen Schule sind in der Mitte dargestellt: **Autonomie, Dynamische Balance, Lebendiges Lernen** und **Machtteilung**.



## 4.1 Die Besonderheiten der TZI im Schulalltag

Bei der TZI sind das ICH, WIR, ES und der GLOBE gleich wichtig. Das bedeutet für den Schulunterricht, dass es nicht nur darauf ankommt, als LehrerIn den Schulstoff zu vermitteln, sondern dass es genauso wichtig ist, wie es jeder einzelnen Person in der Klasse damit geht und wie diese Menschen miteinander auskommen. Dabei sind natürlich die Lehrkräfte genauso einbezogen wie die SchülerInnen. Das heißt, dass die LehrerInnen aussprechen dürfen, wie ihnen zumute ist. Dabei dürfen sie genauso selektiv authentisch sein, wie jeder andere auch in einer TZI-Gruppe. Die LehrerInnen leiten bei einer TZI-Einstellung die Schulklassen wie TZI-GruppenleiterInnen ihre Gruppen führen. Dabei nehmen die LeiterInnen Anteil am Gruppengeschehen und sind somit ein Teil der Gruppe.

Den LehrerInnen ist klar, dass die SchülerInnen ihren eigenen inneren GLOBE mit in die Schule bringen. Das heißt, dass jedes Mädchen und jeder Junge einen guten Grund für ihr/sein Verhalten hat. Wir müssen dabei einfach berücksichtigen, dass wir alle unterschiedliche Sozialisierungen (Prozess der Einordnung des Einzelnen in die Gesellschaft) durchlaufen haben und über unser individuelles genetisches Potential verfügen. Wir sind die, die wir sind und es gilt uns so anzunehmen, wie wir im Moment sind. Der liebevolle Umgang mit mir selbst und mit anderen kann meines Erachtens erst das volle Potential meiner Persönlichkeit und das der anderen zur Entfaltung bringen.

Gerade die Umwelt (GLOBE) der LehrerInnen und SchülerInnen prägt maßgeblich ihr emotionales Befinden. Ich denke dabei insbesondere an den 11.09.2001. Nach diesem Tag hat sich für uns alle die Welt verändert. Die Seifenblase der Sicherheit war nicht nur in der USA, sondern auch in Deutschland plötzlich geplatzt. Diese Ereignisse mussten erst einmal verarbeitet werden. Ich habe im Fernsehen Beispiele gehört, wie SchülerInnen diese Erlebnisse in der Schule angesprochen haben. Es gab LehrerInnen, die von sich aus das Thema in der Klasse bearbeitet haben. Aber es gab auch SchulpädagogInnen, die - ungeachtet der schrecklichen Ereignisse - ihr Programm weiter durchziehen wollten. Eine Schülerin weigerte sich zum Beispiel, eine Klassenarbeit am 12.09.2001 zu schreiben, weil sie sich einfach wegen ihren starken Gefühlen nicht konzentrieren konnte. Sie hatte den Mut, „Nein“ zu sagen und wollte stattdessen mit der Klasse über ihre Emotionen reden. Schließlich gab ihre Lehrerin nach und die Klassenarbeit wurde verschoben. Im Anschluss daran diskutierten sie ausgiebig über die angstausslösenden Vorkommnisse in der USA.

Für mich sind „E-motionen“ Energien in Bewegung, so wie es uns das Wort verdeutlicht. Das heißt, dass sie in uns viele gedankliche und körperliche Prozesse beeinflussen können, wenn sie sehr stark sind. Ich denke dabei an Konzentrationsschwierigkeiten, Denk- und Erinnerungsblockaden in Form von Blackouts oder psychosomatische Beschwerden wie beispielsweise Muskelverspannungen, Schweißausbrüche, Herzrasen, Atemnot etc..

Da haben wir wieder das Störungs-Postulat der TZI: „Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang.“ Beim obigen schulischen Beispiel wird klar, dass wir nicht isoliert von den Geschehnissen auf dieser Welt leben können. Wir sind Teil dieser Menschheit und mit allem verbunden, was auf der Erde und im gesamten Universum existiert. Es geht uns etwas an, weil wir ein Bestandteil des großen Ganzen sind. Falls beispielsweise ein Krieg in Europa oder sonst wo auf unserer Welt ausbricht, dann können wir nicht so tun, als ginge uns das nichts an, weil wir ja davon weit weg sind. Wenn es um Weltfrieden, Menschenrechte, Schutz von Tieren und Pflanzen oder Umweltzerstörung geht, dann betrifft es uns immer als ganze Menschheit.

Gerade solche Zusammenhänge müssen auch im Schulunterricht diskutiert werden. Denn als mündige BürgerInnen müssen die SchülerInnen schon in der Kindheit damit anfangen, Verantwortung für sich, ihr Handeln und diese Welt zu übernehmen. Es kann nicht sein, dass damit erst mit dem 18. Geburtstag begonnen wird. Jedes Kleinkind weiß schon, was es will und was nicht. Wenn wir allerdings dessen Willen brechen und es uns gefügig machen wollen, dann können wir nicht später erwarten, dass es zur Mündigkeit heranreift.

„In jeder einzelnen Handlungssituation und jeder Handlungsfolge ist das Individuum, ist das Kind in seinen Möglichkeiten in mehr oder weniger starkem Umfang eingegrenzt und eingeschränkt. Es wird aber – abgesehen von den Fällen extremer Gewalt – in seinen Handlungen nicht durch die Umwelt festgelegt, sondern bestimmt eigenständig innerhalb dieses Möglichkeitsraumes bzw. dieses Verhaltensspielraums über seine Handlungen“ (ROTTHAUS 1998, S. 76).

Durch dieses Zitat möchte ich unter anderem darauf aufmerksam machen, dass das Kind aufgrund seiner Geburt ein eigenständiges Individuum ist, das in seiner Persönlichkeit respektiert, wertgeschätzt und akzeptiert werden muss.

Da es für mich im TZI-Schulalltag und im allgemeinen Leben immer wieder um das „Lebendige Lernen“ geht, möchte ich kurz klären, was es mit dem Lernen auf sich hat. „Mit Lernen werden relativ überdauernde Änderungen der Verhaltensmöglichkeiten bezeichnet, soweit sie auf Erfahrung zurückgehen. Mit dieser Umschreibung werden *kurzfristige* Änderungen (Adaption, Ermüdung usw.) und solche, die auf bestimmte strukturelle Änderungen des ZNS [Zentralnervensystems; Anmerkung durch A.K.] zurückgehen (Reifung, Altern, Verletzungen), ausgeschlossen“ (LEXIKON DER PSYCHOLOGIE 1994, S. 1239f.; Hervorhebung im Original).

Das bedeutet für den Schulunterricht, dass zwar die LehrerInnen unterrichten, es aber nicht gesagt ist, dass die SchülerInnen dabei auch etwas lernen. Denn anhand der Definition geht es dabei immer wieder um meine eigenen Erfahrungen und nicht um fremdes Wissen, das ich mir merken soll, weil es angeblich wichtig ist. „Lebendiges Lernen“ hat demnach immer etwas mit der eigenen Erfahrung zu tun. Also müssen wir den SchülerInnen im Unterricht die Möglichkeit geben, ihre persönlichen Erfahrungen im Hinblick auf den Schulstoff machen zu können. Dabei müssen die SchülerInnen einbezogen werden und auch zu Wort kommen dürfen, um ihr Erlebtes mit anderen teilen zu können.

Da die SchülerInnen Individuen sind, hat jede und jeder von ihnen einen anderen Zugangsweg zu ihren/seinen persönlichen Erfahrungen. Das bedeutet für die Lehrkraft, dass den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden muss, einen individuellen Weg zum Schulstoff zu finden. Dabei sollten die SchulpädagogInnen verschiedene Möglichkeiten ausprobieren und die Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen.

In dem Buch von Hans MEISTER: „Differenzierung von A – Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen.“...konnte ich sehr viele Anregungen für einen differenzierten Schulunterricht bekommen. Ich bin zwar Schulsozialarbeiter und sehe meine Aufgabe nicht darin, später einmal eine Klasse zu unterrichten, aber ich möchte zumindest den SchulpädagogInnen ein paar Denkanstöße und Anregungen geben können. Darüber hinaus kann ich die Informationen für mein eigenes sozialpädagogisches Handlungsfeld als Schulsozialarbeiter gebrauchen. Denn eine Methodenvielfalt finde ich sehr bereichernd für mich selbst und für meine Klienten.

Zunächst möchte ich die Begriffe „Differenzierung“ und „Sekundarstufe“ erläutern:

„Differenzierung: allgemein: Unterscheidung, Verfeinerung, Abstufung, Aufteilung; in Bezug auf Schule und Unterricht: die Schaffung unterschiedlicher Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen; vgl. auch äußere, innere, flexible, institutionelle, interschulische, Interessen- und Wahl- sowie Wahlpflichtdifferenzierung“ (MEISTER 2000, S. 178).

Gerade im Hinblick zur TZI ist die Differenzierung im Unterricht besonders wichtig, damit die SchülerInnen ihren individuellen Weg zu einem bestimmten Thema finden können. Denn nur auf diese Weise können sich die SchülerInnen treu bleiben, weil ihrer Individualität Beachtung geschenkt wird.

„Sekundarstufe, im internat. Sprachgebrauch (UNESCO) Bez. für die auf der Primarstufe aufbauenden allgemeinbildenden und berufsbezogenen Bildungsgänge. Der Sekundarbereich gliedert sich in zwei Abschnitte: S. I (5. – 10. Schuljahr) mit der Möglichkeit eines qualifizierten ersten Abschlusses für die Mehrzahl aller Schüler; S. II (nach dem 10. Schuljahr) mit den Abschlüssen der gymnasialen Oberstufe und von Berufs-, Fach- und Fachoberschulen, die Zugangsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Hochschulbereichs schaffen (DAS NEUE DUDEN-LEXIKON 1991, S. 3446).

Der Sekundarbereich I in der BRD umfasst also: Förder-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien. Den Primarbereich bilden die Förder- und Grundschulen (vgl. hierzu insgesamt BMBF 2001, S. 10f.).

Herr Prof. Dr. MEISTER stellt in seinem Buch (2000) einen vielfältigen Methodenkatalog für eine didaktische (das Lehren und Lernen betreffend) Differenzierung zur Verfügung. Die Methoden reichen wirklich von A bis Z. Das heißt, dass der Autor zu jedem Buchstaben des Alphabets eine Art und Weise gefunden hat, um mit SchülerInnen den Unterricht zu gestalten. Beispielsweise möchte ich davon aufzählen:

**Adaptiver Unterricht** (Unterrichtskonzept, nach dem unterschiedliche Schülergruppen nach unterschiedlichen Lernmethoden unterrichtet werden); **Aquarium** (Eine Gruppe von SchülerInnen arbeitet/diskutiert in der Mitte des Klassenraums, während die übrigen zuhören und sich auf frei gelassenen Arbeitsplätzen im Innenkreis an der Diskussion vorübergehend beteiligen können.); **Blitzlicht** (Das Blitzlicht, das von Ruth C. COHN auch als „Momentaufnahme“ bezeichnet wird, ist eine weit verbreitete einfache Methode, sich schnell zu vergewissern, wo die Lerngruppe jetzt steht, welche Schwierigkeiten aufgetaucht sind und wie es im Lernprozess weitergehen müsste.); **Brainstorming** (Die SchülerInnen sollen in einem „Gedankensturm“ ihren Ideen freien Lauf lassen.); **Computerunterstütztes Lernen** (Vielfältige Unterstützung der Informationsgewinnung und -verarbeitung sowie individueller Lernprozesse durch den Einsatz von PCs); **Debatte** (Vorbereiteter Austausch von Pro- und Contra-Argumenten zu einem Sachverhalt); **Erkundung** (SchülerInnen bearbeiten weitgehend selbstständig einen Erkundungsauftrag) etc.. Das war nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Methodenkatalog von Hans MEISTER (vgl. hierzu insgesamt 2000, S. 69-121).

Ich kann dieses Werk allen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen zur Erweiterung ihres Horizontes sehr empfehlen.



Das Standardwerk jedoch für die TZI in der Schule ist für mich das Buch von Ruth C. COHN und Christina TERFURTH (Hrsg.): „Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule.“ Darin werden viele anschauliche Beispiele aus der Praxis gegeben und dadurch wird die Theorie zur TZI in der Schule mit Leben ausgefüllt.

Unter anderem beschreibt Ruth C. COHN in diesem Buch ihre jahrelangen Erfahrungen mit der Ecole d'Humanité. Das ist eine besondere Schule in der Schweiz, die dem Geist der pädagogisch-humanistischen Odenwald-Schule (Reform-Landschulheim) treu geblieben ist. Paulus GEHEEB und Edith GEHEEB-CASSIRER hatten die ursprünglich in Deutschland angesiedelte Odenwald-Schule geleitet. Sie mussten aber wegen den Nazis in die Schweiz flüchten. Paulus GEHEEB wollte eine Schule ohne Noten, das Gleichgewicht von „Herz, Hand und Kopf“ (PESTALOZZI) und Koedukation (Gemeinschaftserziehung von Jungen und Mädchen z. B. in Schulen) als Weg zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern. Aus der Odenwald-Schule wurde nach der Flucht in die Schweiz die Ecole d'Humanité. An dieses internationale Internat kam 1974 Ruth C. COHN als Beraterin und sie führte die TZI in jahrelanger Arbeit dort ein (vgl. hierzu insgesamt COHN in: COHN/TERFURTH 1993, S. 60f.)

„Es gehört zur Eigenart und zum Reichtum der Ecole d'Humanité, daß die Vielfalt möglicher pädagogischer, philosophischer und religiöser Überzeugungen ebenso wie verschiedene Nationalitäten und Rassen sowie Menschen mit ganz unterschiedlichen sozialem und ökonomischen Hintergrund nebeneinander Platz haben, ohne daß die Grundlage der Schule, das Prinzip einer humanistischen, ganzheitlichen Pädagogik verlassen wird. So wie es Kindern gut tut, ihre Eltern nicht nur als unzertrennlichen pädagogischen Koloß zu erfahren, sondern als unterschiedliche Menschen, die voller Eigenarten sind, so erleben die SchülerInnen auch die Persönlichkeiten der Lehrenden und Erziehenden in der Ecole d'Humanité in ihrer ganzen Verschiedenartigkeit. Stärken und Schwächen, Diskrepanzen und Harmonien werden beachtet und als existentiell wichtiger Teil einer lebendigen, kreativen und in mancher Weise widersprüchlichen Gemeinschaft wahrgenommen“ (COHN in: COHN/TERFURTH 1993, S. 61f.)

Genau das ist es, was ich mir auch wünsche: eine Schule, in der jede Person so sein darf, wie sie ist. Niemand wird aufgrund seinem Alter, seiner Intelligenz, seinem Geschlecht, seiner Sexualität, seiner Rasse, seiner Nationalität, seiner Hautfarbe oder seiner Religionszugehörigkeit diskriminiert. Erst dadurch können alle auf einer Ebene stehen und voneinander lernen.

Jetzt möchte ich Christina TERFURTH noch zu Wort kommen lassen. Sie unterrichtete 1993 als Lehrerin an der Ecole d'Humanité:

„Was will ich? Ich will, daß sich SchülerInnen und LehrerInnen wohlfühlen können, daß eine offene, flexible, wachsame und lebendige Atmosphäre im Klassenraum entstehen kann. Ich will, daß die SchülerInnen sich zuhören, sehen und verstehen können, daß Sinn und Sinne angesprochen sind. Ich stelle mir vor, mit der Gestaltung des Klassenzimmers als ‚Welt im kleinen‘ eine Grundlage für ein konstruktives Miteinander zu schaffen, das sich ‚draußen‘ vielleicht fortsetzen kann“ (TERFURTH in: COHN/TERFURTH 1993, S. 19).

Ich freue mich darüber, dass es noch Menschen gibt, die sich von ihren Wünschen inspirieren lassen und versuchen, jene in die Realität umzusetzen. Ich sehe es auch so, dass die Atmosphäre im Klassenzimmer eine kleine Welt darstellt. Auf die Art und Weise wie die Menschen dort miteinander umgehen, werden sie es wahrscheinlich auch außerhalb der Schule praktizieren. Ich wünsche mir deshalb mehr lebendige Interaktionen in den Klassenzimmern der Regelschulen in der Bundesrepublik Deutschland.

An der Ecole d'Humanité gibt es keine herkömmlichen Noten und damit keine Kategorisierung in sechs Stufen. An dieser Schule werden stattdessen alle sechs Wochen Fremd- und Selbsteinschätzungen vorgenommen. Die Wichtigkeit der einzelnen Menschen und der Gemeinschaft werden dadurch verdeutlicht. Die SchülerInnen formulieren schriftlich über sich eine Selbsteinschätzung. Dabei berücksichtigen sie das Kursthema, ihren Umgang mit anderen und ihr Wohlbefinden in der Klasse. Es existieren jedoch keine festen Leitfragen, sondern sie werden abhängig von der Situation und der Persönlichkeit der SchülerInnen von den LehrerInnen individuell gestellt. Anhand der gleichen Leitfragen geben die Lehrenden den SchülerInnen schriftlich eine Rückmeldung. Diese Fremdeinschätzung kann ein fundiertes Gespräch zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen unterstützen, in welchem geklärt wird, wie die individuelle Förderung aussehen wird (vgl. hierzu insgesamt TERFURTH in: COHN/TERFURTH 1993, S. 44f.).

So etwas würde ich mir auch an deutschen Regelschulen wünschen. Denn durch die üblichen Notengebungen werden die SchülerInnen nur nach ihrer schulischen Leistung bewertet. Es entsteht jedoch kein Austausch zwischen den SchülerInnen und der Lehrkraft über individuelle Förderungsmöglichkeiten. Der Maßstab für die Note ist das Leistungsniveau der Klasse oder das starr festgelegte Leistungsziel, das von einem bestimmten Wissensstand abhängig ist. Aber wo bleibt dabei das Individuum, das persönliche Stärken und Schwächen hat? Jede einzelne Persönlichkeit sollte gesehen, akzeptiert und wertgeschätzt werden. Das sollte meines Erachtens unabhängig von der gezeigten Leistung sein. Denn ansonsten teilen wir die SchülerInnen nur nach Noten auf und das finde ich unmenschlich. Kinder und Jugendliche sind für mich zuerst einmal empfindungsfähige Geschöpfe und nicht Leistungserbringer. Sie haben ihren Wert als Mensch aufgrund ihrer Geburt erhalten. Nichts und niemand kann ihnen diesen wesensimmanenten Wert streitig machen.

„Das Bewertungssystem der Ecole d'Humanité setzt viel Vertrauen untereinander voraus, Nachspüren, Nachdenken und liebevolle Konzentration. Das ist eine enorme Anforderung an SchülerInnen und LehrerInnen, und von Zeit zu Zeit schimpfen sie darüber; aber prinzipiell stößt die *Idee der Nicht-Notengebung* bei SchülerInnen wie bei LehrerInnen auf Zustimmung“ (TERFURTH in: COHN/TERFURTH 1993, S. 45; Hervorhebung im Original).

Ich weiß, dass es nicht einfach ist, solch ein System in die Staatsschule zu integrieren. Denn dadurch müssten viele Veränderungen stattfinden. Die Klassen könnten nicht mehr so groß sein, sondern dürften nur noch maximal 15 SchülerInnen umfassen. Die LehrerInnen müssten einzelne Klassen über Jahre hinweg begleiten, damit sie die Kinder und Jugendlichen wirklich kennenlernen können. Erst dadurch könnte eine individuelle Förderung stattfinden, die nicht mehr an Noten gebunden ist. Ob jedoch die LehrerInnen und SchülerInnen überhaupt auf Noten verzichten wollen, kann ich nicht beurteilen. Ich denke, dass es viele Menschen gibt, die eine solche Klassifizierung für ihre Selbstbestätigung brauchen. Jedoch halte ich diese Form der Beurteilung für krank. Denn sie beachtet nicht die Gesundheit und Unterstützung des Einzelnen mit seinen Stärken und Schwächen. Noten fördern meines Erachtens hauptsächlich das Rivalitätsprinzip, die Leistungsüberhöhung, ein oberflächliches und scheinbares Selbstwertgefühl der Beurteilten sowie das „Schubladendenken“ unserer Gesellschaft. Das heißt, nur die Leistungsfähigsten kommen weiter und die anderen bleiben auf der Strecke. Diejenigen mit den besten Noten werden gefördert und die anderen müssen das nehmen, was für sie übrig bleibt. Die Entwicklungsmöglichkeiten werden damit durch ein menschenunwürdiges Ausleseprinzip festgelegt. Die TZI hat jedoch durch ihre Axiome, Postulate und Hilfsregeln ein humanes Miteinander als Voraussetzung festgelegt. Damit verstößt die Notengebung in der Regelschule meines Erachtens gegen die Werte der TZI.

## 4.2 Lebendiges Lernen – tötendes Lernen

Folgende Aussagen und Zusammenstellungen der Tabelle sind von Christina TERFURTH und Johannes PAUSCH in: COHN/TERFURTH 1993, S. 388-391 gemacht worden. Da ich die Darstellungen sehr wichtig finde, möchte ich sie komplett übernehmen.

Lebendiges Lernen im Sinne der TZI	Tötendes Lernen
Lebendiges Lernen ist lehrer-, schüler-, gruppen-, stoffzentriert. Die Umwelt wird beachtet. (Ich-Wir-Es Balance im Globe)	Tötendes Lernen ist mehr stoff- und lehrerzentriert. Der Globe wird vernachlässigt; ebenso der Einzelne und die Interaktion.
Leistungsmaßstäbe werden individuell und interaktionell gesetzt. D. h. der Schwächste und die Stärkste werden ebenso beachtet wie die anderen SchülerInnen. Alle sind gleich wichtig.	Leistungsmaßstäbe werden mechanisch oder normativ gesetzt. Z. B. nach der Gaus'schen Verteilung; oder die Begabteren oder Unbegabteren werden vernachlässigt oder zum Leistungsmaßstab für die Gruppe.
LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten miteinander an ihrem gemeinsamen Thema („Dialogisches Prinzip“). Durch persönliche Einstiege in das Thema haben alle die Möglichkeit des individuellen Mitarbeitens; Starrollen werden vermieden und Außenseiter integriert. Durch lebendige Integration des Lernstoffs wird es dem Ich möglich, die Es-Anteile der anderen Ichs mit zu integrieren.	LehrerInnen dozieren und/oder die SchülerInnen sind isoliert („Monologisches Prinzip“). Das Thema ist ein Fremdkörper.
Persönliches Interesse aneinander und am Thema wird geweckt. Zuwendung zum Ich, Förderung des Wir durch Interaktion um das Thema und adäquate Strukturierung der Gruppe schaffen Beziehung zwischen Ich-Wir-Es-Globe.	Persönliche Interesslosigkeit wird geduldet, solange die ‚Leistung funktioniert‘ (Pauken, isoliertes Faktenwissen). Persönliche ‚menschliche‘ Beiträge werden nicht erwartet und als störend, peinlich empfunden.
Transfer von konkreten Erfahrungen, Ereignissen, Übungen, Details oder theoretischen Fakten wird eingeübt und reflektiert, um eine Zusammenschau zu ermöglichen. Balance zwischen ‚Hier und Jetzt‘ und ‚Dort und Dann‘.	Die Brücken zwischen ‚Hier und Jetzt‘ und ‚Dort‘ werden verhindert. Tötendes Lernen bleibt entweder in der abstrakten Bedeutungslosigkeit oder führt nicht über die konkrete Erfahrung hinaus, bleibt unintegriertes Faktum.
Die SchülerInnen werden aufgefordert, ihren persönlichen Bezug zum Thema zu finden und zu bearbeiten.	Die SchülerInnen sind ‚müde‘ und ‚brav‘, daher energiearm. Sie sprechen nicht von sich selbst. Die Beziehung zum Stoff ist unpersönlich.

Lebendiges Lernen im Sinne der TZI	Tötendes Lernen
Schwächen und Schwierigkeiten einzelner mit dem Thema werden von der Gruppe an- und aufgenommen. Z. B. werden Fehler aus Achtung vor dem Menschen und seiner Leistung als Aufforderung zur Korrektur, nicht als Makel behandelt.	Rivalität und Angst vor der Kritik der anderen wird geschürt (oft unbewußt, aber auch bewußt). Die Angst vor dem Bloßgestelltwerden und dem Versagen ist groß.
Axiom: ‚Ich bin ich und wichtig für mich und dich. Du bist du und wichtig für dich und mich. Wir sind füreinander mitverantwortlich, jedes Ich ist ein Wir-Anteil.‘ Kooperation, Teamwork ist Lernziel! Die Interessen des anderen und seine Bedürfnisse werden ernst genommen.	Es herrscht Rivalität. ‚Ich will um jeden Preis besser sein als der andere. Nur auf meine Noten kommt es an.‘ Machtkampf und Angst fördern die Isolation. Der andere wird nicht gesehen.
Die Energien des Ichs und des Wir, die auch in Seitengesprächen zum Ausdruck kommen, werden in die thematische Arbeit mit einbezogen und wechselseitig für Ich, Wir, Es und Globe fruchtbar.	Seitengespräche werden verboten oder sanktioniert; sie werden schnell abgebrochen und tauchen in anderer Form wieder auf, weil unterdrückte Energie explosiv wirkt.
‚Sei deine eigene Chairperson. Schau nach innen! Schau nach außen! Nimm und gib in jeder Situation, was du nehmen und geben willst.‘ (‚Ich will‘ ist hier als der Koordinationspunkt von ‚Ich möchte‘, ‚Ich soll‘, ‚Ich muß‘ zu verstehen.) An konstruktiven Vorschlägen zu Inhalt und Methode wird das Interesse der Schüler deutlich.	Die SchülerInnen ‚sind‘ faul, ziehen sich zurück, resignieren oder beugen sich autoritären Zwängen, z. B. Zensuren, Zukunftschancen usw. Die Inhalte und Methoden sind stereotyp. LehrerInnen, MitschülerInnen, Bibliotheken und Labs sind keine Gefährten. Es gibt keine Lerninitiative für und durch die Gruppe.
Die SchülerInnen freuen sich auf die Diskussion über ihre Arbeit. Sie tauschen auch Arbeiten und Korrekturen untereinander aus. Konstruktive Interaktion macht Spaß.	Die Angst vor der Beurteilung durch LehrerInnen und MitschülerInnen, die Berufsperspektiven, töten den Wunsch, miteinander zu arbeiten, und die realistische Bewertung einer Sache.
Das Thema ist der sinnvolle Fokus der Gruppe. Es ist ein Teil des Globe. Der Sinn von Fakten liegt in ihrer Beziehung zum Thema und dessen Sinn für die Gruppe und der Interdependenz vom Globe. SchülerInnen lernen, mit Fakten sinnvoll umzugehen und sie einzuordnen.	Fakten und Daten haben Prüfungscharakter. <i>Man</i> muß sie wissen. Ihre existentielle Bedeutung ist sekundär.
Axiomatisch: Lernen geschieht innerhalb bedingender äußerer und innerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.	Grenzen und Möglichkeiten werden als bedrückend und lähmend erlebt. Veränderungen werden ausgeschlossen.
Adäquate, flexible Strukturierung ist verantwortlicher Teil der Gruppenleitung. Sie wird von möglichst allen mit wahrgenommen. Transparenz und Freiräume entstehen.	Enge, unangemessene Strukturen oder Chaos werden als normal hingestellt und nicht reflektiert oder durch ‚kosmetische‘ Kriseninterventionen vordergründig gelöst und dadurch verstärkt.

Lebendiges Lernen im Sinne der TZI	Tötendes Lernen
<p>LehrerInnen sind partizipierende LeiterInnen, verantwortlich dafür, daß eine Situation entsteht, die Lernen, Kreativität des einzelnen und Kooperation fördert. In den Aussagen ist sie/er selektiv authentisch, d. h. wahrheitsgetreu und der Tragfähigkeit der SchülerInnen (auf emotionaler und theoretischer Ebene) und dem Globe angepaßt.</p>	<p>LehrerInnen glauben sich allein verantwortlich für den Stoff und halten Distanz zur Gruppe; auch deshalb bleibt das Lehren/Lernen unpersönlich.</p> <p>LehrerInnen sind primär sachbezogen. Sie betrachten sich als unangreifbare Experten. Sie kennen die SchülerInnen nicht als Personen, sondern als Stoffempfänger.</p>
<p>Die SchülerInnen werden in ihrer Flexibilität, Emotionalität und Offenheit gefördert. Sie hassen und sie lieben, und sie zeigen es. Sie greifen an. Sie helfen, sie umarmen sich. Emotionen werden wahrgenommen. Sensibilität, Intuition, Ausdrucksfähigkeit und angemessene Hilfsbereitschaft werden gefördert.</p>	<p>SchülerInnen und LehrerInnen vermeiden persönliche Beziehungen und sprechen oft nur im Schutz der Anonymität über sich und andere. Eigene und fremde Bedürftigkeit darf nicht wahrgenommen werden.</p> <p>„Man sollte...“</p>
<p>Störungen und leidenschaftliche Betroffenheiten haben Vorrang. Der Energiestrom der einzelnen und der Gruppe steht konstruktiv zur Verfügung.</p>	<p>Störungen sind unerwünscht. Ihr Ausdruck wird verhindert, und sie beherrschen dennoch indirekt die Klasse.</p>
<p>Lebendiges Lernen entfaltet Leben.</p>	<p>Tötendes Lernen läßt Leben verkümmern.</p>

Durch diese Gegenüberstellungen wurde mir klar, wie sehr ich in meiner eigenen Schulzeit unter dem tötenden Lernen gelitten habe. Es ist für mich ein kleines Wunder, dass ich mich trotzdem für eine akademische Ausbildung entschieden habe. Anscheinend ist mein Wissensdurst und meine Lebendigkeit doch stärker gewesen als meine Angst vor weiteren unbehaglichen Hochschulsituationen, die tötendes Lernen hervorbringen könnten.

Meine Frustrationstoleranz ist an der Fachhochschule in Würzburg auf jeden Fall gesteigert worden, sonst hätte ich dieses Studium der Sozialen Arbeit nicht beenden können. Denn ich fragte mich oft, warum ich einen bestimmten Stoff überhaupt lernen sollte. Ich paukte das abstrakte Wissen, damit ich die Prüfungen bestehen konnte und mein Zertifikat als Diplom-Sozialpädagoge erhalten kann. Aber wirklich vernetzt und lebendig wurde dieses Wissen nicht. Deshalb werde ich wahrscheinlich einen Großteil davon auch bald wieder vergessen haben, wenn es nicht schon weg ist.

Ich wünsche meinen Kommilitonen, dass sie vielleicht irgendwann in den Genuss des „Lebendigen Lernens“ und der TZI kommen. Es gibt bereits erste Ansätze und ich hoffe, dass die Vorlesungen und Prüfungen noch kreativer und menschlicher werden können.

Doch kommen wir zurück zur Regelschule. Die Tabelle zeigt uns, wie viele Möglichkeiten es gibt, um aus „Lebendigem Lernen“ tötendes Lernen zu machen. Vera F. BIRKENBIHL verdeutlicht es auch in ihrem provokanten Buch: „Stichwort Schule: Trotz Schule lernen!“. Die Autorin verließ mit 15 Jahren die Schule aus Frustration. Jedoch hat sie nur vier Jahre später die Aufnahmeprüfung zur Uni in den USA bestanden und studierte Psychologie,

Journalismus und Rhetorik. Heute ist sie eine Bestseller-Autorin und eine der bekanntesten Management-TrainerInnen in Deutschland (vgl. BIRKENBIHL 1999, Buchumschlagstext).

Vera F. BIRKENBIHL bezeichnet gehirn-gerechtes Spielen als Lernen. Eine Aussage ist für sie dann gehirn-gerecht, wenn beide Hirnhälften angesprochen werden, weil dadurch Lernen leicht wird und Freude macht (vgl. hierzu insgesamt BIRKENBIHL 1999, S. 69-73). „Wenn also eine ‚trockene‘ (theoretische) Information von Bildern, Fallbeispielen oder Gleichnissen begleitet wird, wird sie ‚einfach‘. Warum glauben Sie denn, hat Jesus so viele Gleichnisse verwendet? Weil es damals noch keinen Tageslichtprojektor zur Visualisierung von Mitteilungen gab! Also ‚malte‘ er die Bilder mit Worten, das ist gehirn-gerecht; das prägt sich ein!“ (BIRKENBIHL 1999, S. 73).

Jedoch geht die TZI noch weiter als die zuvor genannte Autorin. Denn die TZI bezieht sich auf die Person (ICH), die Gruppeninteraktion (WIR), das Thema (ES) und die Umweltfaktoren (GLOBE). Damit ist für mich die TZI ein ganzheitlicher Ansatz und dadurch wirklich realitätsbezogen und menschengerecht. Denn es geht nicht nur um die Sachverhalte, sondern auch um mich als Person und um die Gruppeninteraktion sowie um die Einflüsse von außen. Meine Empfindungen und Vorerfahrungen sind genauso wichtig wie der Gruppenprozess oder der zu lernende Schulstoff. Ich bin keine Maschine, sondern ein empfindsames Lebewesen. Und es kann durchaus sein, dass ich einmal nicht mehr so „funktioniere“ wie ich es selbst oder andere von mir erwarten. Genau darum geht es bei der Anwendung der TZI im Schulalltag. Die SchülerInnen sind nicht nur stoffaufnehmende Organismen, sondern auch Menschen, die Gefühle, Grenzen, Wünsche und Bedürfnisse haben.

Wie lange wollen wir in Deutschland noch das tötende Lernen in den Regelschulen aufrechterhalten? Warum klammern wir in diesem Staat unsere Menschlichkeit aus? Wir haben als Menschen Stärken und Schwächen und die sollten wir immer berücksichtigen. Manchmal kommt es mir so vor, als ob uns der Perfektionismus und die Leistungserbringung wichtiger sei als unsere emotionale und spirituelle Entwicklung. Aber ich kann nur aus meiner eigenen Erfahrung sprechen und die besagt, dass eine perfektionistische Grundeinstellung und die damit verbundene Leistungsüberhöhung krank macht. Wenn wir den Kindern und Jugendlichen keine anderen Werte vermitteln und vorleben können, dann müssen sie logischerweise auch erkranken. Ein krankes System funktioniert vielleicht irgendwie, aber das ändert nichts an der Tatsache, dass es krank ist und damit leidende Menschen hervorbringt.

Das „Lebendige Lernen“ entspricht meines Erachtens unserer wahren menschlichen Natur. Denn als Kinder waren wir lebendig und haben mit Freude gelernt. Wir haben die Dinge unserer Welt neugierig erforscht und das Leben war für uns ein Abenteuer. Genau zu dieser Leichtigkeit sollten wir wieder zurückfinden. Deshalb können wir von kleinen Kindern viel lernen. Ich wünsche mir so sehr, dass wir den jungen Erdenbewohnern ihre Lebendigkeit und ihre Originalität zugestehen und sie darin unterstützen, sich selbst treu zu bleiben.

Ich hoffe, dass es in der Bundesrepublik Deutschland zu einem Wertewandel kommen kann, der besagt, dass Liebe, Freiheit, Toleranz und Lebendigkeit erstrebenswertere Ziele sind als Perfektionismus und Leistung. Aber dazu müssten wir uns mit unserer Angst auseinandersetzen; denn die alten Werte unserer Gesellschaft fußen meines Ermessens auf der Angst. Ich glaube jedoch, dass mein wahres Sein die Liebe ist und nicht die Angst. Demnach können uns die tradierten Werte nur in die Irre führen und damit von unserem wahren Selbst immer weiter wegbringen. Deshalb sollten wir uns wieder mehr auf unsere innere Führung - die Intuition und unsere sanften Gefühle - verlassen: sie sind zeitlos.

### 4.3 Die Übertragung der TZI in die Schulsozialarbeit

Es gelten auch für die Schulsozialarbeit die gleichen „TZI-Spielregeln“. Die SchulsozialarbeiterInnen leiten sich selbst und jeder sozialpädagogische Adressat soll wiederum lernen, sich selbst zu führen. Die SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen helfen ihren KlientInnen bei diesem Ziel in den unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen wie Einzelfallhilfe, sozialen Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Projektarbeit mit vielfältigen Methoden, die mit der themenzentrierten Interaktion im Einklang stehen.

Wenn ich als Schulsozialarbeiter eine Schülerin oder einen Schüler im Rahmen der Einzelfallhilfe berate, dann berücksichtige ich dabei, dass sie/er ein selbstverantwortliches Individuum ist. Ich spreche in der Ich-Form mit meinem Gegenüber und teile ihm mit, was ich wahrnehme und beobachte. Ich gebe also keine Ratschläge im herkömmlichen Sinn. Denn Ratschläge können auch Schläge gegen die Mündigkeit der Person sein. Mein(e) GesprächspartnerIn und ich stehen auf einer Ebene. Keiner ist besser oder schlechter als der/die andere. Ich versuche, Informationen zur Aufklärung eines Sachverhaltes zu bekommen. Bei den möglichen Handlungsschritten spreche ich von meiner Sicht und meinen Erfahrungen. Das heißt, dass mein Blickwinkel subjektiv ist und damit auch keine allgemeingültige Wahrheit darstellen kann. Ich biete keine Patentrezepte an, sondern versuche mit meinen KlientInnen zusammen einen Weg aus dem benannten sozialen Problem zu finden. Ich verstehe mich dabei als einen Unterstützer und nicht als einen Problemlöser. Immer wieder versuche ich die menschlichen Stärken meiner KlientInnen zu nutzen und zu fördern.

Bei der sozialen Gruppenarbeit könnten wir soziale Probleme mittels der TZI-Haltung spielerisch bearbeiten. Dabei denke ich an Rollenspiele, bei denen die SchülerInnen und ich in kurzen Episoden uns einen bestimmten problematischen Sachverhalt vorstellen und dann auf lockere Art und Weise eine Problembewältigungsstrategie einüben. Die standardisierten Gruppentrainingsprogramme könnte ich dabei als Anreiz nehmen und sie auf unsere Bedürfnisse und Konstellationen transformieren. Auch hierbei gibt es keine richtigen oder falschen Lösungen, sondern nur personenspezifische Möglichkeiten. Beispielsweise würden wir bei einem sozialen Kompetenztraining die selbstsichere Umgangsweise einüben und versuchen die unsichere sowie aggressive soziale Verhaltenskomponente zu verlernen. Die Ausprägungen von selbstsicherem Verhalten unterscheiden sich dabei von Person zu Person. Die TeilnehmerInnen haben dabei die Möglichkeit, ihr individuelles Potential zur Entfaltung zu bringen.

Bestimmte Problemthemen können innerhalb der sozialen Gruppenarbeit mit der TZI angegangen werden. Ich denke dabei z. B. an: „Gewalt an der Schule“; „Der Umgang mit Alkohol und Nikotin“; „Die Gefahren der Drogenabhängigkeit“; „Wie komme ich mit mir selbst und den anderen besser zurecht?“; „Wie kann ich mich vor Aids und ungewollter Schwangerschaft schützen?“; „Was mache ich, wenn ich es zu Hause nicht mehr aushalte?“; „Was ist meine Berufung?“; „Warum und wofür lebe ich?“; „An was glaube ich?“; „Was mache ich aus meinen Stärken und Schwächen?“ etc.. Auch hierbei sind der Kreativität der Gruppe keine Grenzen gesetzt.

Die Gemeinwesenarbeit könnte mittels TZI-Methoden sehr lebendig werden. Denn wenn ich als Schulsozialarbeiter eine öffentliche Diskussion im Schulhaus über beispielsweise das Thema „Was kann ich bei Arbeitslosigkeit tun?“ moderiere, dann beachte ich dabei das ICH, WIR, ES und den GLOBE. Das bedeutet, dass die anwesenden Personen eine Großgruppe bilden, die an einem gemeinsamen Thema arbeitet. Dabei gelten die gleichen Axiome, Postulate

und Hilfsregeln der TZI wie bei einer Kleingruppe. Bemerke ich eine Störung, dann spreche ich sie an. Werden die Werte der TZI nicht beachtet, dann thematisiere ich es. Ich würde am Anfang der Veranstaltung auf den besonderen Modus der Diskussion hinweisen und in einer kurzen Darstellung die TZI erklären.

Viele Varianten wären bei dieser Diskussion möglich. Zum Beispiel könnten Kleingruppen gebildet werden, in denen spezifische Fragestellungen zum Thema aufgearbeitet werden. Darüber hinaus könnten die Stühle des Plenums kreisrund angeordnet werden und in der Mitte wäre es dadurch möglich, einen kleineren Stuhlkreis zu bilden, in dem die Personen über das Thema diskutieren. Mehrere Plätze könnten in dieser inneren Runde freigehalten werden für interessierte TeilnehmerInnen des Plenums. Durch Handzeichen könnten sich die Außenstehenden mit den Diskutierenden verständigen, um dadurch einen schnellen Wechsel der TeilnehmerInnen zu gewährleisten, wenn alle freien Plätze bereits besetzt sind. Es sprechen allerdings nur immer diejenigen, die im Innenkreis sitzen. Diese Methode nennt Hans MEISTER (vgl. 2000, S. 71) Aquarium. Die Vorgehensweise wird von ihm auch als fish bowl, Fischteich oder Innenkreis bezeichnet.

Bei der Projektarbeit bin ich als Schulsozialarbeiter lediglich der Leiter und die TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit, sich mit ihrer vollen Persönlichkeit in die Arbeit einzubringen. Vorschläge, Ideen und neue Impulse würde ich aufgreifen und zusammen mit der Gruppe in die Realität umsetzen. Die SchülerInnen, LehrerInnen oder Eltern leiten sich jeweils selbst und sind damit für sich selbst verantwortlich. Ich als Leiter gebe dem Ganzen nur eine Struktur und lenke die Energien der Gruppe in Bahnen. Dabei muss ich lernen, Aufgaben zu delegieren und Verantwortung zu übertragen. Auch hierbei greifen die Werte der TZI.

Wenn ich mit den SchülerInnen, LehrerInnen oder Eltern an einem Problem arbeite, dann berücksichtige ich stets, dass jeder die „Chairperson seiner selbst“ sein darf. Wenn ich einen Sachverhalt anders sehen sollte, dann spreche ich das aus, um mir selbst treu bleiben zu können. Meinem Gegenüber gestehe ich das gleiche Recht zu. Die dadurch entstehende Meinungsvielfalt kann ich als demokratisches Prinzip stehen lassen. Das heißt, wir dürfen unterschiedliche Ansichten und Meinungen haben. Um jedoch ein gemeinsames Problem lösen zu können, brauchen wir einen Konsens. In dieser Hinsicht strebe ich eine größtmögliche Übereinstimmung an, ansonsten kommen wir nicht auf einen gemeinsamen Nenner.

Als Schulsozialarbeiter respektiere ich die Individualität meiner KlientInnen. Sie haben Stärken und Schwächen wie ich auch. Und jeder von uns gibt sein Bestes. Um unsere persönliche Weiterentwicklung zu gewährleisten, nehme ich mich selbst und mein Gegenüber in dem jeweiligen Augenblick so an, wie ich bin und sie/er ist.

Konflikte zwischen mir und meinen KlientInnen sehe ich als eine Chance an, um uns gegenseitig besser kennenzulernen. Falls ich jedoch alleine dabei nicht mehr weiterkommen sollte, hole ich mir Hilfe von einer neutralen Person. Aber ich muss mich nicht mit jedem Klienten von mir gut verstehen, sondern ich respektiere auch persönliche Antipathien, denn sie sind menschlich. Wenn ich es nicht schaffen sollte, die Person so zu akzeptieren, wie sie ist, dann sollte ich sie wenigstens tolerieren (= ertragen) können. Das Gleiche fordere ich von meinem Gegenüber. Wir sind keine Übermenschen und deshalb möchte ich mich selbst und andere nicht überfordern.



#### 4.4 Das neue Schüler- und Lehrerverständnis

Wenn wir durch die TZI alle auf einer Ebene stehen, dann kann es nicht mehr angehen, dass die LehrerInnen über ihre Klassen herrschen, sondern sie leiten ihre SchülerInnen nach dem Chairperson-Postulat. Das heißt, dass die Lehrkraft einfach sie selbst ist und die SchülerInnen dürfen es auch sein. Dadurch wird es möglich, dass auch die LehrerInnen von ihren SchülerInnen lernen. Ein gegenseitiges Geben und Nehmen kommt dadurch zustande. Die Stärken einzelner SchülerInnen könnten dazu genutzt werden, um andere mitzuziehen und dadurch kann jeder einmal zum „Lehrer“ werden. Lebendiges Lehren und Lernen funktioniert meines Ermessens nur dann, wenn ein lebendiges Miteinander zustande kommen kann.

Das Gleiche gilt für mich als Schulsozialarbeiter. Ich bin nicht nur Fachmann in der Unterstützung bei der Lösungsfindung von sozialen Problemen, sondern auch ein Lernender. Meine persönliche Weiterentwicklung kommt nicht nur mir selbst zugute, sondern auch meinen KlientInnen. Denn wenn ich mich für das „Lebendige Lernen“ entscheide, dann möchte ich auch ein lebendiges Miteinander erreichen. Ich ziehe das an, was ich ausstrahle. Das heißt, dass ich selbst lebendig sein muss, um andere mit Gesundheit anzustecken.

Wir SchulsozialarbeiterInnen und die SchulpädagogInnen verstehen uns bei einer „TZI-Lebensauffassung“ als diejenigen, die einen Rahmen geben und damit Struktur, um mit den SchülerInnen zusammen gemeinsame Erfahrungen machen zu können. Das persönliche Wachstum von jeder einzelnen Person steht dabei im Vordergrund. Es geht nicht nur darum, viel Wissen zu konsumieren und wiederzugeben, sondern in erster Linie um die eigenen Erfahrungen zu dem vorgeschlagenen Thema. Erst dadurch kann das Wissen meines Erachtens lebendig werden. Denn nur durch die Verbindung von Erfahrung und Wissen kommt ein Transfer ins reale Leben zustande.

Ich kann wie jeder andere Mensch auch sehr viel von Kindern lernen. Kinder sind gegenwartsorientiert und damit sehr lebendig. Das Alter von uns Menschen spielt eigentlich gar keine Rolle, es ist nur die Bereitschaft und Einstellung, ein waches und wachsendes Individuum bleiben zu wollen. Deshalb muss ich mich immer wieder daran erinnern, dass ich von jedem Geschöpf etwas lernen kann. Selbst Tiere haben mir schon viel beigebracht. Sie sind einfach das, was sie sind und das leben sie in jedem Augenblick ihres Daseins. Und die Pflanzen machen es nicht anders. Zu diesem Aspekt passt meine folgende Affirmation:  
„Es gibt nichts, was ich haben muss, nichts, was ich tun muss und nichts, was ich sein muss, außer genau das, was ich in diesem Moment bin. Ich bin gut so, wie ich bin.“

Im Grunde bin ich als Mensch ständig in der Schülerrolle; denn das Leben stellt mir Lektionen, die es von mir zu meistern gilt. Manchmal können wir anderen Menschen dabei helfen, sich auf die Schwierigkeiten des Lebens etwas besser vorzubereiten und kommen dadurch in eine Lehrerrolle. Es gibt jedoch bestimmte Bereiche, in denen die angeblichen SchülerInnen uns wiederum viel beibringen können und dadurch zu LehrerInnen werden. Allerdings ist mir dabei immer wieder klar, dass es keine Patentrezepte gibt, sondern jedes Lebensproblem eine kreative Herangehensweise erfordert. Aber je mehr Möglichkeiten zur Lösungsfindung wir uns erarbeiten, desto größer ist auch die Chance, dass wir das Problem tatsächlich lösen können. Denn nur verschiedene Arten und Weisen des Vorgehens können bei komplizierten Problemkonstellationen zum Erfolg führen.

## 4.5 Bewusstseinswandel in der Schule

Wenn ich die vorangehenden Schilderungen berücksichtige, dann komme ich zu dem logischen Schluss, dass ein Bewusstseinswandel in der Schule stattfinden könnte, wenn die TZI in der Schule konsequent umgesetzt würde. Denn es gäbe dann kein Oben oder Unten mehr im gemeinschaftlichen Umgang, sondern nur noch ein Miteinander, das gegenseitig getragen wird.

Jeder an der Schule wäre sich dessen bewusst, dass er oder sie weder besser noch schlechter als irgend jemand anderes ist. Wir sind alle Menschen und haben unseren Wert aufgrund unserer Geburt erhalten. Wir müssen nichts dafür leisten, um diesen Wert als Mensch zu bewahren. Die Personen, die über eine akademische Ausbildung verfügen, fühlen sich dann auch nicht über einem Menschen stehend, der keine abgeschlossene berufliche Ausbildung erlangen konnte. Das persönliche und berufliche Wissen könnte hingegen dazu genutzt werden, um die Personen zu bilden, die mit ihrem Lebensalltag nur unzureichend zurechtkommen. Das heißt, dass wir als SchulsozialarbeiterInnen nur bei sozialpädagogischen Adressaten intervenieren müssen, die einen Leidensdruck verspüren oder/und unter einem eingeschränkten Verhaltensspielraum leiden (vgl. ADAMEIT u. a. 1983, S. 90). Aber auch hier ist das Chairperson-Postulat zu berücksichtigen. Das heißt, dass auch unsere KlientInnen in tiefen Krisen lernen sollen, sich selbst zu leiten. Wir professionelle HelferInnen dürfen unser Gegenüber nicht bevormunden, ansonsten würden wir den Menschen ihre Mündigkeit absprechen.

Die persönlichen Begegnungen und Erfahrungen im Schulhaus wären wichtiger als der Lehrplan und damit könnten die SchulpädagogInnen erst wirklich auf ihre SchülerInnen eingehen. Der krankmachende Leistungsdruck würde verpuffen, weil die überhöhte Leistungserbringung nicht mehr das oberste Ziel der Schule ist. Erst hierdurch ist Lust auf Leistung möglich, weil die SchülerInnen Freiheit geschenkt bekommen und sich individuell entfalten können, um ihre persönlichen Stärken zur Geltung zu bringen.

„Die Leistungsforderung hat also auch in der Schule von heute ihre Berechtigung, damit der Heranwachsende

- in der Welt bestehen kann (Anpassungsfunktion),
- zur eigenen Persönlichkeitsentfaltung sowie zur Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Entfaltungsfunktion) kommt und
- befähigt wird, auf seine Welt mitgestaltend und mitbestimmend einzuwirken (Gestaltungsfunktion)“ (SCHRÖDER 1995, S. 202f.; Hervorhebung im Original).

Durch diese Aussagen von Hartwig SCHRÖDER möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Leistung nicht generell etwas Schlechtes ist, sondern sie uns auch die Möglichkeit gibt, in dieser Welt zu überleben, um unsere Persönlichkeit zu entfalten. Erst dann können wir meines Erachtens auf unsere Umgebung einen positiven Einfluss nehmen. Aber nur unter diesen Aspekten ist die Leistungsforderung für mich als gesund zu sehen. Die Verabsolutierung der Leistung kann meines Ermessens nur zu krankmachenden Resultaten führen, weil sie unsere Menschlichkeit nicht berücksichtigt, sondern aus uns Maschinen machen möchte.

Diese Zusammenhänge wären uns bewusst, wenn wir die TZI in der Schule wirklich umsetzen würden. Ein Bewusstseinswandel in positiver Hinsicht wäre aus meiner Sicht nicht zu vermeiden. Ich hoffe, dass immer mehr Menschen in Deutschland sich meiner Vision anschließen, damit sich diese Gedanken in der Realität verwirklichen lassen

## 4.6 Zusammenfassung

Die TZI in der Schule könnte zur sozialen Gerechtigkeit und damit zur Chancengleichheit in unserem Staat beitragen. Denn in erster Linie zählt bei der TZI der Mensch und seine persönliche Entwicklung und nicht nur seine Leistungserbringung.

Anhand der Pisa-Studie wurde ersichtlich, wie groß die Notwendigkeit ist, die TZI in die Schule zu integrieren. Deutschland hat im Vergleich zu Finnland und Schweden im Gesamtergebnis sehr schlecht abgeschlossen und daher denke ich, dass wir von unseren skandinavischen Nachbarländern lernen sollten. Die Pisa-Studie hat es an den Tag gebracht, dass die Leistungen deutscher SchülerInnen nicht nur weit unter dem Schnitt vergleichbarer Länder liegen, sondern dass auch die Bildungschancen nirgendwo so ungleich verteilt sind wie in Deutschland.

Da bei der TZI das ICH, WIR, ES und der GLOBE gleich wichtig sind, bedeutet das für den Schulunterricht, dass es nicht nur darauf ankommt, als LehrerIn den Schulstoff zu vermitteln, sondern dass es genauso wichtig ist, wie es jeder einzelnen Person in der Klasse damit geht und wie diese Menschen miteinander auskommen. Den LehrerInnen ist klar, dass die SchülerInnen ihren eigenen inneren GLOBE mit in die Schule bringen. Das heißt, dass jedes Mädchen und jeder Junge einen guten Grund für ihr/sein Verhalten hat. Gerade die Umwelt (GLOBE) der LehrerInnen und SchülerInnen prägt maßgeblich ihr emotionales Befinden. Ich denke dabei insbesondere an den 11.09.2001.

Die TZI hat durch ihre Axiome, Postulate und Hilfsregeln ein humanes Miteinander als Voraussetzung festgelegt. Damit verstößt die Notengebung in der Regelschule meines Erachtens gegen die Werte der TZI. Denn Noten fördern hauptsächlich das Rivalitätsprinzip, die Leistungsüberhöhung, ein oberflächliches und scheinbares Selbstwertgefühl der Beurteilten sowie das „Schubladendenken“ unserer Gesellschaft. Das heißt, nur die Leistungsfähigsten kommen weiter und die anderen bleiben auf der Strecke.

An der Ecole d'Humanité in der Schweiz gibt es hingegen keine herkömmlichen Noten und damit keine Kategorisierung in sechs Stufen. An dieser Schule werden stattdessen alle sechs Wochen Fremd- und Selbsteinschätzungen vorgenommen. Die Wichtigkeit der einzelnen Menschen und der Gemeinschaft werden dadurch verdeutlicht.

Da sich die TZI als Oberziel das „Lebendige Lernen“ gesetzt hat, kommt sie meines Erachtens unserer wahren menschlichen Natur sehr entgegen. Denn als Kinder waren wir lebendig und haben mit Freude gelernt. Wir haben die Dinge unserer Welt neugierig erforscht und das Leben war für uns ein Abenteuer. Genau zu dieser Leichtigkeit und Lebendigkeit sollten wir wieder zurückfinden.

Wenn wir SchulsozialarbeiterInnen und SchulpädagogInnen die TZI in der Schule verwirklichen, dann kommen wir automatisch zu einem neuen Schüler- und Lehrerverständnis. Denn wir sind alle im Leben SchülerInnen und manchmal kommen wir auch in eine Lehrerrolle hinein. Dabei sehen wir uns aber nur in Teilbereichen als LehrerIn an. Ein gegenseitiges Geben und Nehmen wird durch die TZI zur Selbstverständlichkeit. Denn wir stehen auf der gleichen Ebene, auch wenn wir unterschiedliche berufliche Qualifikationen vorweisen können. Keiner ist besser oder schlechter als ein anderer, weil wir als erstes immer Menschen sind und danach erst unsere Berufsrolle zur Geltung kommt. Durch diesen Wertewandel erreichen wir ein neues Bewusstsein an der Schule. Dabei geht es vor allem um die Persönlichkeitsentwicklung.

## **5. Die vorstellbaren Auswirkungen auf das Bewusstsein durch die TZI in der Schule**

Stellen wir uns folgendes vor: Eine Vielzahl von Förder-, Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland würden die TZI in der Schule täglich in die Realität umsetzen. Wenn wir uns an unsere eigene Schulzeit erinnern, dann stellen wir sicherlich fest, wie stark sie uns positiv, aber auch negativ geprägt hat. Da wir in der BRD in jedem Bundesland eine Schulpflicht haben, kämen dadurch sehr viele SchülerInnen in Berührung mit den Werten der TZI. Allerdings verträgt sich meines Erachtens die Schulpflicht nicht mit den Werten der TZI.

Plötzlich würde es nicht nur zählen, welche Leistungen SchülerInnen in der Schule vorweisen können, sondern sie könnten auch als Individuum und Gruppenmitglied gesehen werden. Als Individuum habe ich unterschiedliche Bedürfnisse, Wünsche und Grenzen. Ich unterscheide mich von anderen in meiner Individuation (wie ich zu mir selbst gefunden habe), Sozialisation (wie ich zu meinen Mitmenschen gefunden habe) und Enkulturation (wie ich zu meiner Welt/Kultur um mich herum gefunden habe).

Meine Persönlichkeit wird durch folgende Kompetenzen gebildet: Ich-Kompetenz, soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und Sachkompetenz (vgl. SCHRÖDER 1995, S. 101). „Kompetenz ist Bereitschaft, Fähigkeit, Zuständigkeit und Verantwortung für einen freien und sinnvollen Bezug und Umgang mit Personen (soziale Kompetenz), der Sprache (kommunikative Kompetenz) und sachlichen Gegebenheiten (Sach-Kompetenz), aber auch das eigene Selbst betreffend (Ich-Kompetenz)“ (SCHRÖDER 1995, S. 103).

Wenn ich durch die TZI die Möglichkeit erhalte, diese Kompetenzen zu erlangen, dann wird sich zwangsläufig auch mein Bewusstsein verändern. Denn dadurch kann ich mir meiner selbst erst wirklich bewusst werden. Ich kenne meine Stärken und Schwächen. Somit akzeptiere ich meine Menschlichkeit und die der anderen. Als Mensch darf ich Fehler machen, Gefühle zeigen und mich weiterentwickeln.

### **5.1 Mögliche Veränderungen in unserem Denken, Fühlen und Handeln**

Da wir durch die TZI in der Schule schon als Kinder die Möglichkeit haben, zu unserer wahren Persönlichkeit zu finden, würde sich das auf jeden Bereich unseres Menschseins auswirken. Unsere Gedanken würden dann nicht mehr ausschließlich damit beschäftigt sein, Menschen in Schubladen zu stecken und über sie zu urteilen. Denn es macht keinen Sinn mehr, andere Personen aufgrund ihres Berufes oder Wissens zu kategorisieren. Je weniger wir diesen Kritikus in uns haben, desto mehr Gelassenheit und Zufriedenheit können wir erlangen. Das macht sich wiederum auf unsere Gefühle bemerkbar. Wir würden über mehr emotionales Gleichgewicht verfügen, weil wir mit uns selbst und mit anderen in Frieden leben können.

Meine Gedanken und Gefühle sind maßgeblich daran beteiligt, wie ich mich verhalte. Wenn ich sanfte Gefühle in mir spüre und damit über Gelassenheit verfüge, werde ich mich höchstwahrscheinlich meinem Gegenüber nachsichtig und liebevoll verhalten.

Es fängt jedoch immer wieder bei mir selbst an. Ich kann nur einen Menschen verändern und das bin ich selbst. Falls ich beispielsweise auf jemanden einen Groll verspüren sollte, dann wäre das so, als wenn ich selbst Gift schlucken würde und darauf warte, dass der andere tot umfällt. Ich schade mir selbst damit am meisten. Die andere Person kann wahrscheinlich ruhig schlafen, doch ich wälze mich schlaflos in meinem Bett hin und her, weil ich voller Groll bin und deshalb von meinen Gefühlen geplagt werde.

Je mehr ich zu mir selbst gefunden habe, desto mehr kann ich Gedanken, Gefühle und Menschen loslassen. Wenn ich jemanden loslasse, dann lasse ich ihn nicht fallen, sondern ich lasse die Person aus meiner Umklammerung frei. Freiheit hat für mich immer wieder etwas mit Liebe zu tun und genau darum geht es, wenn ich glücklich sein will. Mir ist es möglich zu lieben. Dadurch kann ich mich selbst und andere sowie Situationen bedingungslos akzeptieren. Ich höre auf, ständig zu werten und beobachte einfach, was in mir und um mich herum geschieht.

Das heißt aber nicht, dass ich passiv bin und nichts zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung beitrage. Im Gegenteil: Lebendige Menschen gestalten ihr Leben aktiv. Und damit kommen wir zum dritten vorgeschlagenen Postulat der TZI von Günter HOPPE:

*„Setz Dich mit Deiner äußeren Welt, Deinem Globe um Dich herum und seinem Abbild in Dir auseinander. Greife ein und verändere, was Du im Sinne der Humanisierung verändern kannst“ (HOPPE 1994, S. 76; Hervorhebung im Original).*

Dieser Vorschlag ist meines Wissens offiziell noch kein drittes Postulat der TZI. Dennoch sagen die Zeilen viel darüber aus, dass wir im Hinblick auf die Humanisierung dieser Welt nicht passiv sein dürfen. Es würde nichts am Weltgeschehen verändert werden, wenn nicht jeder seinen kleinen positiven Anteil dazu beitragen würde. Wenn wir Ungerechtigkeit entdecken, dann müssen wir etwas dagegen tun. Wenn die Würde des Menschen mit Füßen getreten wird, dann können wir nicht tatenlos zusehen. Das heißt aber nicht, dass wir Gewalt mit neuer Gewalt erwidern sollen, sondern einen gewaltfreien Weg zur Lösung der Probleme finden müssen. Denn unser Handeln darf nicht gegen die Werte der TZI verstoßen.

Rose STOTZ äußert sich zu diesem Thema auf folgende Weise:

„Wenn ich den Globe heute sehe und nicht die Augen ganz verschließen will, so muß ich mir auf der Grundlage der Axiome die Frage stellen, was ich an dem Platz, an dem ich stehe, mit den mir zur Verfügung stehenden Kräften tun soll und tun muß.

Zuvor muß ich selbstkritisch prüfen:

- Wie weit reicht meine Gleichgültigkeit gegenüber dem Inhumanen?
- Wieviel bin ich bereit, mir zuzumuten, wieviel fremdes Leid und Unrecht und Gewalt will ich wahrnehmen?
- Wie groß ist meine Angst?
- Wann ist der Zeitpunkt gekommen, an dem meine Duldsamkeit gegenüber Unrecht und Inhumanität ein Ende hat?

Was immer ich tue oder unterlasse, ich bin im Handeln wie auch im Nicht-Handeln meine eigene Chairperson, das heißt, ich trage die Verantwortung auch für mein Wegsehen und für das Nicht-Wahrnehmen meiner Möglichkeiten“ (STOTZ 1994, S. 108; Hervorhebung im Original).

Genau diese Äußerungen führen uns zu der Vergangenheit Deutschlands. Das, was von 1933 bis 1945 in unserem Staat passiert ist, darf sich nie wiederholen. Ruth C. COHN als deutsche Jüdin ist maßgeblich durch diese schreckliche Zeit geprägt worden. Die TZI kann die Wiederholung von so etwas Menschenverachtendes verhindern. Denn, wenn jeder von uns ein selbstbestimmtes Wesen ist, dann kann niemand uns sagen, was wir zu denken, zu fühlen und zu tun haben. Wir entscheiden selbst nach unseren Möglichkeiten und unserem Gewissen.

Wir tragen die Verantwortung dafür, was in diesem Land und auch auf dieser Welt geschieht. Wir können nicht einfach den Kopf in den Sand stecken und so tun, als würden wir es nicht sehen. Dem Leben ist es im Grunde egal, ob wir uns tot stellen. Denn wir werden nach wie vor mit den Tatsachen und Lektionen des Lebens konfrontiert. Ich hoffe nur, dass wir es als Menschheit verhindern können, uns selbst zu vernichten.

Deshalb halte ich es für so wichtig, dass wir JETZT damit anfangen, die „Chairperson unserer selbst“ zu sein. Nur dann können wir diese Freiheit auch an unsere Kinder weitergeben und damit ist es ihnen möglich, zu ihrer wahren Persönlichkeit zu finden.

## **5.2 Der veränderte Umgang mit Kindern**

Wenn Eltern in ihrer Schulzeit die Möglichkeit bekommen haben, zu sich selbst zu finden, dann können sie dieses Geschenk wiederum an ihre Kinder weitergeben. Denn ich kann nur etwas verschenken, was ich bereits schon besitze. Was also wollen Erwachsene ihren Kindern geben, wenn sie in ihrer eigenen Kindheit nicht erfahren konnten, was wirkliche Liebe ist?

Es kann durchaus sein, dass Erwachsene von ihrer Ursprungsfamilie alles bekommen haben, um zu mündigen und verantwortungsvollen Bürgern heranzuwachsen. Obwohl sie in ihrer Schulzeit bevormundet, manipuliert und benotet wurden. Aber wäre es nicht einfacher und schöner, wenn wir den Kindern und Jugendlichen in der Schule das schenken könnten, was sie zu einer gesunden Entwicklung brauchen? Wir sollten alles daran setzen, dass sie zu sich selbst finden können.

Kinder sind schon vollständige Menschen, deshalb sollten wir ihnen in der Schule und im privaten Leben auch mit Würde, Respekt und Wertschätzung begegnen. Ich wünsche mir für diese Welt: Freundschaft mit Kindern (vgl. VON SCHOENEBECK 1988, S. 11). Eine Freundschaft findet auf der gleichen Ebene statt. Keiner steht über oder unter dem anderen. Es ist ein lebendiges Geben und Nehmen. Wir Erwachsene verfügen vielleicht über mehr Lebenserfahrung als die jungen Erdenbewohner, aber unsere Seelen sind genauso alt, wie die Seelen der Kinder. Wir stammen meines Erachtens alle von der gleichen Quelle ab und gehen auch wieder dorthin zurück.

„Es gibt ein Prinzip, die Goldene Regel, das seit Jahrtausenden in vielen religiösen und ethischen Traditionen der Menschheit zu finden ist und sich bewährt hat: Was Du nicht willst, das man dir (!) tut, das füg´ auch keinem anderen zu. Oder positiv: Was Du willst, daß man Dir tut, das tue auch den anderen. Dies sollte die unverrückbare, unbedingte Norm für alle Lebensbereiche sein, für Familie und Gemeinschaften, für Rassen, Nationen und Religionen. Egoismen jeder Art – jede Selbstsucht, sie sei individuell oder kollektiv, sie trete auf in Form von Klassendenken, Rassismus, Nationalismus und Sexismus – sind verwerflich.“

Wir verurteilen sie, weil sie den Menschen daran hindern, wahrhaft Mensch zu sein. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sind durchaus legitim – solange sie nicht von der Selbstverantwortung und Weltverantwortung des Menschen, von der Verantwortung für die Mitmenschen und den Planeten Erde losgelöst sind' (KÜNG/KUSCHEL 1993, S. 27f. zitiert in ROTTHAUS 1998, S. 139).

Ich möchte als Erwachsener nicht bevormundet, manipuliert und benotet werden, deshalb möchte ich es den Kindern auch nicht antun. Ich wünsche mir Freiheit auch für die Kinder in unserem Staat. Jedoch müssen wir zuvor als mündige Erwachsene Freiheit in uns selbst gefunden haben. Es gibt allerdings gesellschaftliche Zwänge, die nach wie vor herrschen, wie z. B. Schul- und Arbeitszeugnisse, Noten in Schulen und Hochschulen, Schulpflicht für Kinder und Jugendliche etc.. Die Eltern haben also in der BRD überhaupt keine andere Wahl, als ihre Kinder in die Regelschule zu schicken. Es gibt zwar auch Alternativen zur Regelschule, jedoch ändert das nichts an der Tatsache, dass die Kinder in die Schule gehen müssen.

Wo kämen wir auch hin, wenn jeder machen würde, was er oder sie wollte? Wir würden uns weiterentwickeln als menschliche Individuen und Gesellschaft. Wir könnten erfahren, was wirkliche Selbstbestimmung darstellt. Wir hätten die Möglichkeit, ein liebevolles Miteinander zu erschaffen, das getragen ist von der individuellen Freiheit. Meine Freiheit reicht jedoch nur so weit, bis die Freiheit der anderen beginnt.

Diese Zusammenhänge könnten dazu führen, dass wir den Kindern die Wahl lassen, ob sie an dem jeweiligen Tag in die Schule gehen wollen oder nicht. Ich weiß, dass das sehr viel Vertrauen und Liebe abverlangt. Jedoch glaube ich nicht an ein Gesellschaftssystem, das Zwang, Verpflichtung und Kontrolle für gesund hält.

Freundschaft mit Kindern bedeutet für mich Partnerschaft mit den jungen Menschen und damit ein lebendiges Miteinander. Lebendigkeit kann aber nur in einer Atmosphäre der Freiheit entstehen. Und wenn ich Freiheit schenke, gebe ich Liebe und nur Liebe kann die Welt retten (vgl. NEILL 1998, S. 104).

### **5.3 Durch die Emanzipation zur Gerechtigkeit**

Unter Emanzipation verstehe ich die größtmögliche Befreiung von Abhängigkeiten und damit die wahre Gleichstellung von Mann und Frau, aber auch von Erwachsenen und Kindern. Wir sind alle Menschen und stehen auf einer Ebene. Wenn das auch in die Realität umgesetzt werden könnte, würden wir wahrscheinlich auch die jungen Erdenbewohner wirklich ernst nehmen und ihnen ihre Gedanken und Gefühle nicht absprechen.

Wenn ich als Schulsozialarbeiter Erwachsene, Jugendliche und Kinder zur Emanzipation hinführen möchte, dann bedeutet das für mich: aufklärungs- und bildungsgeprägtes Vorgehen. Den Weg zu sich selbst kann jede Person allerdings nur alleine gehen. Und wenn ich etwas verschenken möchte, dann muss ich es bereits für mich selbst gefunden haben. Das heißt, wenn ich mich als Schulsozialarbeiter nicht emanzipiert habe, kann ich meinen Klienten auch nicht dabei helfen, wirklich zu sich selbst zu finden.

„Die Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen kann der Pädagoge teilweise erzwingen - wie in der Schule - oder auch nur anbieten - wie in der Freizeitpädagogik -, aber immer handelt es sich dabei um einen *wechselseitigen* Austausch; denn auch der Lehrer lernt von den Erfahrungen seiner Schüler, zumindest im Hinblick auf die Vermittlungsmöglichkeiten seiner ‚Sache‘, die er im Blick hat. Da nun aber menschliche Erfahrungen nicht vorweg gewertet werden können, als sei die eine - die des Lehrers - von vornherein wertvoller als die andere - die des Schülers -, ergibt sich zunächst einmal eine symmetrische, nämlich gleichrangige Beziehung zwischen allen Beteiligten. Erst dann, wenn ein *Zweck* eingeführt wird - die Schüler sollen einen bestimmten Stoff lernen - ändert sich die Beziehung, der Lehrer erhält eine Dominanz. Diese gilt aber nur für diesen Zweck und endet auch wieder mit ihm“ (GIESECKE 1997, S. 264; Hervorhebung im Original).

Wenn die Kinder mit uns Erwachsenen wirklich auf einer „Beziehungs-Ebene“ stehen würden, dann könnten wir die jungen Menschen nicht mehr dazu nötigen, in die Schule zu gehen, um dort irgend einen Schulstoff aufnehmen zu müssen, mit dem die Kinder in ihrer jeweiligen Lebenssituation überhaupt nichts anfangen können. Nur dann wenn ich wählen kann, habe ich die Freiheit, mich auf die Erfahrungen einzulassen, die für mein jetziges Leben notwendig sind. Natürlich gibt es nach wie vor gesellschaftliche Zwänge, die auch die Erwachsenenwelt betreffen. Aber zumindest habe ich als mündiger Mensch die Wahl, welchen Strukturen ich mich unterordne. Wenn mir z. B. eine Arbeitsstelle nicht mehr zusagt, dann kann ich kündigen. Die SchülerInnen haben es da nicht so einfach. Sie sind auf das Wohlwollen ihrer Familie und ihrer LehrerInnen angewiesen. Wenn sie Glück haben, läuft es zu ihren Gunsten, aber dafür gibt es keine Garantie.

Aus meiner Sicht kann die wahre Gleichstellung von uns Menschen nur dann vollständig verwirklicht werden, wenn wir unser wahres Selbst gefunden haben. Denn dann wird uns selbst plötzlich klar, dass wir alle eins sind und es unsinnig ist, die anderen von etwas auszugrenzen oder sie zu bevormunden.

Die TZI gibt uns die Möglichkeit durch das „Lebendige Lernen“, uns weiterzuentwickeln und uns dadurch wirklich zu emanzipieren. Dann weiß ich, was ich wirklich will und was nicht. Dementsprechend verhalte ich mich auch. Erich KÄSTNER sagte einmal: „Es gibt nichts Gutes. Außer man tut es.“

Um zur wahren Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen zu kommen, ist es noch ein langer Weg. Bis jetzt dauert ja auch noch die wahre Gleichstellung zwischen Männern und Frauen an. Aber wir entwickeln uns ständig weiter und ich habe die Hoffnung, dass ich es noch erleben werde, Erwachsene und Kinder auf einer „Beziehungs-Stufe“ leben zu sehen.

Erst wenn ich mich als Erwachsener so weit entwickelt habe, kann ich den Kindern partnerschaftlich und damit freundschaftlich begegnen. Falls ich aber noch in autoritären Mustern stecke, werde ich es nicht schaffen, Kindern auf einer gleichen Ebene entgegenzutreten. Deshalb muss ich als Schulsozialarbeiter immer bei mir selbst anfangen. Erst dann ist es mir möglich, den LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen ein Begleiter auf dem Weg zu ihrem wahren Selbst und der Liebe in ihnen zu sein.



„**Gerechtigkeit**, im subjektiven Sinne das [ge]rechte Verhalten eines Menschen als Tugend; im objektiven Sinne das Prinzip zur Aufstellung und zur Beurteilung von Rechtsnormen. In der *älteren dt. Rechtssprache* bezeichnet G. außer der Tugend auch das Recht selbst, und zwar das subjektive, einer best. Person zustehende Recht (Berechtigung) wie auch das objektive Recht (Rechtsordnung)“ (DAS NEUE DUDEN-LEXIKON 1991, S. 1412; Hervorhebung im Original).

Demnach ist Gerechtigkeit auf der einen Seite eine subjektive Wertvorstellung und auf der anderen Seite kann sie das Ziel eines Gesellschaftssystems sein. Durch die Gesetze eines Staates soll dieser erstrebenswerte Zustand namens Gerechtigkeit verwirklicht werden. Leider glaube ich persönlich nicht daran, dass durch harte, strafende Maßnahmen - wie z. B. ein lebenslanger Gefängnisaufenthalt oder die Todesstrafe in der USA - eine gerechte Welt entstehen kann. Wir bräuchten vielmehr eine Gemeinschaft, die es ermöglicht, zu sich selbst zu finden. Dieser Weg kann nur in Freiheit gegangen werden und damit kommt die Liebe wieder ins Spiel. Wenn die Leute schon weggesperrt werden müssen, dann sollten sie dort wenigstens lernen, sich selbst zu führen im Sinne des Chairperson-Postulats der TZI. Dadurch wäre es ihnen möglich, mit anderen Menschen besser auszukommen. Dies könnte in einer Art Selbstverwaltung geschehen: die Männer bzw. Frauen erstellen dort ihre eigenen Regeln und üben damit das soziale Miteinander. Auf jeden Fall sollte das alles nach einem demokratischen Prinzip verwirklicht werden.

Die Gerechtigkeit auf dieser Erde ist meines Erachtens erst dann verwirklicht, wenn alle Menschen unabhängig von ihrem Alter, ihrer Intelligenz, ihrem Geschlecht, ihrer Sexualität, ihrer Rasse, ihrer Nationalität, ihrer Hautfarbe oder ihrer Religionszugehörigkeit auf der gleichen Ebene liebevoll miteinander kommunizieren und leben. Wir können dieses „Wunder“ vollbringen, wenn jeder bei sich selbst anfängt und zu innerem Frieden finden kann. Denn der äußere Frieden ist nur ein Spiegel unseres inneren Friedens (vgl. PILGRIM ohne Jahr, S. 4).

#### **5.4 Meditation in der Schule als Unterrichtsprinzip**

Da ich in der TZI die „Chairperson meiner selbst“ sein soll, sehe ich die Meditation als eine sehr wirksame Methode an, um mir meiner Gedanken und Gefühle bewusst zu werden. Dadurch lerne ich mich selbst immer besser kennen und erst dann kann ich mich selbst leiten.

Ich denke, es gibt Menschen, die bei dem Wort „Meditation“ zurückschrecken und denken, dass das etwas für außergewöhnliche Menschen sei. Bei der großen Anzahl von Meditationsarten ist das auch nicht verwunderlich.

Ich beziehe mich auf folgende Definition: „Meditation steht für eine Gruppe von Techniken, die alle den bewußten Versuch zum Ziel haben, die Aufmerksamkeit in nicht-analyisierender Weise zu konzentrieren und nicht seinen Gedanken in grüblerischer Weise nachzuhängen“ (SHAPIRO 1987, S. 50).

Folgende Beispiele für die unterschiedlichen Meditationen habe bei LANDER und ZONER (1987, S. 13f.; Hervorhebung im Original) gefunden:

„Meditationswege aus dem östlichen Lebenskreis sind zum Beispiel:

- Zen-Meditation
- Buddhismus, Zen-Buddhismus
- Yoga
- Taoismus
- T'ai Chi (Bewegungsmeditation)
- Aikido (Bewegungsmeditation)
- Ikebana (die meditative Kunst des Blumensteckens)
- Zen in der Kunst des Bogenschießens
- Schrift-Meditation, Kalligrafie, der Weg der Schrift

Meditationsformen im westlichen Kulturkreis sind zum Beispiel:

- Mystisch-asketische Kontemplation (z. B. Einsiedlermönche)
- Philosophische Mystik
- Kontemplative Meditation („Die Wolke des Nichtwissens“)
- Christliche Meditation, die östliche und westliche Meditationsformen verbindet und sich in vielerlei Gestalt findet
- Eutonie
- Bioenergetik

Objektgebundene Meditationswege sind zum Beispiel:

- Natur-Meditation (sich Dingen der Natur meditierend annähern)
- Musik-Meditation (hören, ausüben von Musik)
- Mantra-Meditation („heilige Silben“ wiederholend sprechen, siehe auch Transzendente Meditation)
- Symbol-Meditation (z. B. Symbol, Baum, Kreis, Kreuz)
- Metapher-Meditation (gleichnishafte Ausdrücke)
- Bild-Meditation (versenkte Bildbetrachtung, Schauen)
- Meditatives Malen (Imaginatives Gestalten)
- Meditatives Bewegen und Tanzen
- Meditation des Mitmenschen (über die Liebe zum Mitmenschen, metta = selbstlose Liebe)
- Text-Meditation (Haiku, Schrifttexte)

Objektfreie Selbstversenkung

- Stille-Meditation (s. auch Zen-Meditation) in verschiedenen Formen, wie Sitz-Meditation, Geh-Meditation, Steh-Meditation“

Diese Aufzählung ist bei weitem nicht vollständig und ich wollte auch nur ein Beispiel dafür geben, wie viele unterschiedliche Arten von Meditationen es gibt.

Meines Ermessens kann jeder Mensch meditativ sein, was auch von Jon KABAT-ZINN (2000) und Willigis JÄGER (1999) als Achtsamkeit bezeichnet wird. Denn wenn ich etwas ganz bewusst mache und damit im Hier und Jetzt bin, dann ist es schon Meditation. Mit dem Hier und Jetzt Begriff ist die Gegenwart in eine Raum- und Zeitkomponente aufgeteilt. Ich bin zwar immer körperlich anwesend, aber sehr oft geistig nicht wirklich präsent. Das heißt, dass wir zwar immer nur in diesem Moment unser Leben leben können, aber doch oftmals mit

unseren Gedanken in der Vergangenheit oder in einer möglichen Zukunft sind. Denn sobald ich über irgend eine Sache Überlegungen anstelle, bin ich nicht mehr mit meinem Bewusstsein voll in der Gegenwart.

Wir können jedoch achtsam essen, danach die Teller meditativ abspülen und abtrocknen. Weiterhin können wir aufmerksam gehen oder joggen und vieles mehr. Im Grunde kann ich alles als Meditation bezeichnen, was ich ganz bewusst erlebe.

„Ich mache gern das Händewaschen zu einer Meditation, jedesmal (!) wenn ich tagsüber die Gelegenheit dazu habe. Anstatt die dreißig bis vierzig Sekunden für Pläne, Tagträume oder Sorgen zu verwenden, konzentriere ich mich auf die Empfindungen von Wärme, Nässe, Glätte der Seife, des Spülens und des Trocknens. Anschließend fühle ich mich konzentrierter und entspannter“ (HARP/FELDMAN 1993, S. 110).

Beobachten wir uns doch einmal selbst bei einer Routinetätigkeit wie z. B. dem Autofahren. Am Anfang unseres PKW-Fahrer-Daseins müssen wir uns noch sehr auf die einzelnen Abläufe konzentrieren, doch mit der Zeit bekommen wir immer mehr Routine und schalten im wahrsten Sinne auf Automatik um. Wir steuern ein Auto und denken über alle möglichen Sachen nach, die in der Vergangenheit passiert sind oder über Dinge, die sich in der Zukunft ereignen könnten (vgl. KABAT-ZINN 2000, S. 37; vgl. HARP/FELDMAN 1993, S. 109). Doch im Hier und Jetzt bin ich dann nicht mehr, weil ich in Gedanken bin. Ich kann nur mein Leben meditativ leben, wenn ich in die Beobachterrolle komme und dabei voll da bin.

Als Beobachter schaue ich mir einfach an, was in mir und um mich herum passiert, aber ich etikettiere die Dinge nicht als gut oder schlecht. Dann bin ich mir meiner Handlungen und Gedanken bewusst. Ich lasse die Gedanken und Gefühle wie Wolken am Himmel vorüberziehen und werde zum Zeugen dieser Vorgänge. Ich versuche nicht zu werten, sondern einfach zu beobachten (vgl. hierzu insgesamt JÄGER 2001, S. 121-124).

„Das Schlimme ist, daß Sie, daß wir, einen Großteil der Augenblicke, die unser Leben ausmachen, und die Erfahrungen, die diese Augenblicke beinhalten, nicht bewußt, nicht vollständig erfassen, wie zum Beispiel die wirkliche Erfahrung eines Sonnenuntergangs oder das Gefühl tiefer Verbundenheit mit Menschen, die uns etwas bedeuten. Statt dessen projizieren wir unentwegt unsere eigenen Vorstellungen in Menschen und Situationen hinein. Was wirklich stattfindet, sehen, fühlen oder hören wir nicht. Wir haben uns im Reaktions-Modus verstrickt, essen, ohne wirklich zu schmecken, sehen, ohne wirklich wahrzunehmen, hören, ohne wirklich zu verstehen, berühren, ohne wirklich zu spüren, und sprechen, ohne wirklich zu wissen, was wir sagen“ (KABAT-ZINN 2000, S. 39).

Es ist jedoch immer wieder erforderlich, dass ich die Achtsamkeit übe. Durch die tägliche Meditationspraxis wird mir erst einmal verdeutlicht, wie viele Gedanken ich doch immer wieder in mir habe, die mich vom Hier und Jetzt wegbringen. Manchmal ist es bei mir so, wie bei einem Surfer, der von einer Welle zur anderen hinsurft. Eine Assoziation ergibt die andere und schon bin ich in Gedanken in der Vergangenheit oder in einer fiktiven Zukunft angelangt. Es gibt aber nur dieses **ewige Jetzt** (vgl. WILBER 2000, S. 101). „Ewigkeit ist für die Zeit, was Unendlichkeit für den Raum ist. Wie die gesamte Unendlichkeit in dem Raumpunkt vollständig gegenwärtig ist, so auch die gesamte Ewigkeit in jedem Zeitpunkt. Für die Ewigkeit ist alle Zeit JETZT, für die Unendlichkeit ist aller Raum HIER. Vergangenheit und Zukunft sind Illusionen, und ‚die einzige Wirklichkeit ist die gegenwärtige Wirklichkeit“ (WILBER 2000, S. 99; Hervorhebung im Original).

Mein Leben besteht aus unzähligen Augenblicken. Der Augenblick ist eine Jetzt-Aufnahme meines Lebens. Alles andere ist für mich nur noch wie ein Traum oder eine Vision. Wenn ich davon ausgehe, dass sich die Augenblicke im Sekundentakt verändern, dann kann ich pro Tag 86400 Augenblicke bewusst oder unbewusst erleben. Natürlich möchte ich aus der Vergangenheit lernen und für die Zukunft planen. Aber ich kann nur in der Gegenwart leben. Ich kann keine Kraft schöpfen, wenn ich ständig in Gedanken bin und mich dadurch vom Hier und Jetzt abschneide. Alles, was mir hilft, in die Gegenwart zu kommen, gibt mir auch gleichzeitig Kraft (vgl. hierzu auch insgesamt DE MELLO 1998, S. 97-101).

Wenn ich mich selbst und andere bedingungslos akzeptieren kann, dann verschenke ich Liebe. Ich nehme mich so an, wie ich bin und auch mein Gegenüber. Wenn ich mich in diesem Moment so lieben kann, wie ich bin, dann mache ich mir auch keine Gedanken darüber, wie ich einmal war, wie ich vielleicht sein müsste oder wie ich möglicherweise sein werde. Die Liebe existiert für mich nur im Hier und Jetzt; und ich glaube an die heilsame Kraft der Liebe. Meditation verhilft mir zu lieben; denn ich akzeptiere alles, was im Moment in mir und um mich herum geschieht, weil ich nicht werte, sondern einfach nur beobachte.

Um Kindern diese inneren Prozesse bewusst zu machen, plädiere ich dafür, dass LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen ihnen schon in der Grundschule Meditationstechniken vermitteln. Die Meditation könnte z. B. vor einer Schulstunde 3 Minuten lang abgehalten werden oder vor einem sozialen Kompetenztraining. Für die Kinder kann es zu einem Spiel werden, ihren Atem zu beobachten, wie sich die Bauchdecke anhebt und wieder senkt. Sie können auch das Ausatmen von eins bis zehn zählen und dann wieder bei eins anfangen (vgl. SHAPIRO 1987, S. 204). Falls die Kinder nicht mehr wissen sollten, bei welcher Zahl sie gerade waren, dann können sie wieder bei eins anfangen (vgl. SHAPIRO 1987, S. 203). Die Konzentration auf den Atem wirkt wie der Anker eines Schiffes in der stürmischen See. Ein weiteres Bild von mir: Der Atem gibt uns einen Bezugspunkt wie ein Fixstern am Nachthimmel. Wenn wir in Gedanken kommen sollten, was ganz natürlich ist, dann holen wir uns liebevoll zurück und beobachten weiter den Atem.

Damit die Kinder wissen, was der Unterschied zwischen dem Ein- und Ausatmen ist, können wir ihnen verdeutlichen, dass sie beim Ausatmen eine Kerze ausblasen könnten und beim Einatmen sich die Lunge wie ein Luftballon ausdehnt. Deshalb hebt sich auch der Brustkorb sowie die Bauchdecke beim Einatmen und beim Ausatmen senken sie sich wieder.

Wir können mit den Kindern auch eine Übung der Stille machen. „Die Übung des unbewegten Leibes empfiehlt sich für Anfänger, besonders auch für Jugendliche, ja, schon für Kinder. Es ist immer wieder überraschend, wie gern sie diese Übung machen. Und es ist heilsam. Es ist nicht nur heilsam, sondern häufig erfährt auch der Jugendliche in solcher Übung erstmalig ein Berührtwerden durch eine andere Dimension. Er wird es nicht in Worte fassen können, aber es ist oft der geheime Grund, aus dem heraus er diese Übung gern macht“ (GRAF DÜRCKHEIM 2001, S. 124). Diese Übung kann im Liegen, im Sitzen oder im Stehen durchgeführt werden. Dabei soll der Übende einfach ganz still verharren und sich nicht bewegen. Der Atem soll ganz natürlich kommen und gehen, aber nicht aufgehalten werden (vgl. GRAF DÜRCKHEIM 2001, S. 123).

In dem Buch von Deborah ROZMAN „Mit Kindern meditieren“ beschreibt die Autorin viele Meditationen, die auf der Imagination (Vorstellungs- oder Ideenkraft) aufbauen. Beispielsweise eine Raumschiff-Meditation, eine Weiße Licht-Meditation oder eine Ballon-Meditation (vgl. ROZMAN 1986, S. 80-84). Dabei soll das Kind seine Vorstellungskraft schulen und ganz

bewusst angenehme Gefühle erschaffen. ROZMAN möchte den Kindern dabei helfen, ihre Konzentrationsfähigkeit und schöpferische Vorstellungskraft zu entwickeln (vgl. ROZMAN 1986, S. 12). Das Werk ist als Arbeitsbuch aufgebaut und ich denke, dass es für die meditative Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sicherlich sehr gute Anregungen geben kann.

Natürlich gibt es unzählige Möglichkeiten, Meditationen durchzuführen. Auf jeden Fall sollte die Meditation auf die Kinder und Jugendlichen zugeschnitten sein. Ich bin mir sicher, dass dadurch auch die Konzentration auf den Unterrichtsstoff gesteigert werden könnte. Und den jungen Erdenbewohnern würde bewusst werden, was in ihnen abläuft. Erst dadurch können sie meines Erachtens zu dem „Meister ihrer selbst“ werden. Ruth C. COHN verwendet den Begriff „Chairperson“, aber ich verwende den Begriff „Meister“, weil es für mich im Leben um Meisterschaft geht.

In der Überschrift spreche ich von „Meditation in der Schule als Unterrichtsprinzip“. „Unterrichtsprinzipien sind **Grundsätze**, welche die methodische Gestaltung des unterrichtlichen Lehrens und Lernens bestimmen. Als Bestimmungsfaktoren des Unterrichts beziehen sie sich auf die Art und Weise (Methode), wie der ausgewählte Inhalt zur Erreichung der gesetzten Ziele den Schülern vermittelt werden soll. Unterrichtsprinzipien sind daher generalisierte Verfahrensweisen mit regulativer Funktion. Ihre Aufgabe besteht in der Steuerung von Lernprozessen bzw. deren Ermöglichung und Optimierung“ (SCHRÖDER 1996, S. 154; Hervorhebung im Original).

Daher kann die Meditation im Unterricht dazu verwendet werden, um Lernprozesse zu aktivieren und zu intensivieren. So könnte nicht nur vor der Unterrichtsstunde, sondern auch vor dem Ende der Stunde eine dreiminütige Meditation abgehalten werden, um den behandelten Unterrichtsstoff zu verarbeiten. Die LehrerInnen können die Kinder und Jugendlichen darauf aufmerksam machen, dass sie sich besser konzentrieren können, wenn sie während des Unterrichts sich immer wieder einmal auf ihren Atem konzentrieren, falls sie mit ihren Gedanken sehr weit abschweifen sollten.

Durch die Achtsamkeit spüren die Kinder und Jugendlichen ihre Gefühle. Sie können jene dadurch annehmen, ausdrücken und loslassen lernen. Mittels der Meditation erfahren sie mehr über sich selbst und somit über ihre Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen. Erst dadurch können sie lernen, ihr Leben aktiv zu gestalten, was für mich ein Kriterium für Selbstbewusstsein ist. Wenn die Kinder darüber hinaus noch liebevoll mit sich selbst umgehen lernen, erfüllen sie - meiner Ansicht nach - ein weiteres Kriterium, um sich ihrer selbst bewusst zu sein. Klaus-Volker Schütz führt in seinem Glossar zur TZI (BELZ u. a. 1988, S. 132) zum Begriff „Selbstleitung“ folgendes aus: „Umgang mit der eigenen Person im Sinne des Chairperson-Postulates.“ Wenn ich mich selbst leiten kann, dann ist es mir auch möglich, mein Leben aktiv zu gestalten.

„Durch das bewußte Wahrnehmen des Augenblicks wird jeder Moment, genauso wie er sich entfaltet, zum Lehrer: die Signale des Körpers, die Funktionsweise des Geistes, jeder Schmerz, jede Freude, unsere Mitmenschen, unsere Erfolge und Mißerfolge. Wenn Sie die innere Einstellung der Achtsamkeit in jedem Augenblick Ihres Lebens kultivieren, gibt es nichts, keine Handlung und keine Erfahrung, die Ihnen nicht etwas Wesentliches über sich selbst offenbart, einfach dadurch, daß sie Ihnen das Spiegelbild Ihres Geistes und Körpers vorhält“ (KABAT-ZINN 2000, S. 137). Dadurch wird deutlich, dass wir den Kindern unbedingt die Meditation näher bringen müssen, damit sie sich einem lebenslangen Lernprozess öffnen und sich erlauben von sich selbst, von anderen und vom Leben zu lernen.

„Lernen und Meditieren sind dynamische Prozesse, die nicht einfach aufhören, wenn man ein bestimmtes Klassenziel erreicht hat. Sie entwickeln sich immer weiter“ (KABAT-ZINN 2000, S. 138).

Durch meine eigenen Meditationsübungen sind mir folgende Sätze klargeworden: „Gedanken sind geistige Bilder, die in unserer Vorstellung auftauchen. Gefühle oder Emotionen treten auf, wenn wir auf diese Gedanken reagieren. Gefühle sind also nichts anderes als unsere Reaktionen auf Gedanken, die uns gefangennehmen, mit denen wir uns identifizieren“ (HARP/FELDMAN 1993, S. 151). Jedoch glaube ich auch an die „leisen“ und sanften Gefühle, die direkt von meiner Seele herkommen. Ich nenne diese innere Führung meine innere Stimme, die jeder Mensch meines Ermessens tief in sich trägt.

Das Leben ist für mich wie ein Fluss, in dem ich mich treiben lassen kann. Manchmal trete ich ein bisschen auf der Stelle, aber dann lasse ich wieder los und übergebe mich dem Fluss des Lebens. Jeder Augenblick ist anders und ich möchte so viele Augenblicke wie möglich in meinem Leben achtsam erleben. Dieses wunderbare Geschenk des Lebens möchte ich auch mit den Kindern und Jugendlichen teilen. Wenn sie auch einmal einen Fehler gemacht haben, sie können immer wieder von vorne anfangen und ihr Leben selbst erschaffen. Dazu müssen sie aber die Gesetzmäßigkeiten dieses Universums intuitiv begreifen und ihre eigenen Erfahrungen machen.

Wenn die Kinder und Jugendlichen in der Zeit, in der ich als Sozialpädagoge mit ihnen zusammen bin, zu sich selbst finden können, dann wird für mich ein Kriterium für die Freundschaft mit den jungen Menschen erfüllt. Eine Freundschaft, die mich zu mir selbst führt, ist für mich eine gute Freundschaft. Deshalb finde ich den Weg der Achtsamkeit so wichtig für die Pädagogik.

## **5.5 Ein neues spirituelles Verständnis**

Je intensiver wir mit Kindern und Jugendlichen meditieren, desto mehr haben sie die Möglichkeit in den spirituellen Bereich ihres Seins vorzudringen. Denn ich glaube daran, dass ich ein spirituelles Wesen bin, das eine menschliche Erfahrung machen möchte (vgl. JÄGER 1998, S. 148). Das bedeutet, dass ich nicht unfreiwillig auf diese Welt geworfen worden bin, sondern dass mein wahres Sein sich das ganz bewusst ausgesucht hat. Das heißt, ich glaube daran, dass ich mir meine Eltern, den Ort, die Zeit und meinen Körper ausgewählt habe, um genau diese menschliche Erfahrung zu machen. Ich bezeichne meinen Körper - wie Dr. med. Walther H. LECHLER - als einen Raumanzug, in dem ich meine Seele spazieren trage. Keine Seele ist für mich älter oder jünger als eine andere. Wir alle stammen - meiner Ansicht nach - von der gleichen Quelle ab. Deshalb haben wir auch nicht das Recht, Kinder auf eine Art und Weise zu behandeln, als ob sie noch nicht wüssten, was gut oder schlecht für sie sei. Vielleicht erreichen wir durch die TZI eine wahre Gleichberechtigung oder auch nicht. Im Grunde entscheiden wir selbst, was wir aus den Möglichkeiten, Begabungen und Fähigkeiten in unserem Leben machen.

Dieses neue spirituelle Verständnis ist unabhängig von irgend einer Religion oder Glaubensrichtung. „Religion ist ein Glaubenssystem, das um einen Propheten, einen Lehrer oder um eine Reihe von Menschen gemachter Grundsätze herum organisiert ist. Spiritualität dagegen ist die Fähigkeit, seine eigene, einzigartige Besonderheit zu entdecken und zu entfalten“ (FATHER BOOTH 1998, S. 18f.).

Ich selbst fühle mich von der römisch-katholischen Kirche religiös missbraucht, weil mir etwas aufgedrängt worden ist, was ich gar nicht wollte: einen strafenden Gott, Unfreiheit, Zwang, Engstirnigkeit und damit Intoleranz, Dogmen (verbindliche Glaubenssätze), die duale Weltsicht (wir Menschen hier und Gott dort draußen), Sexualität als Tabu etc.. Aber als Kind hatte ich keine Möglichkeit, mich dagegen zu wehren. Erst jetzt als Erwachsener habe ich die Chance, frei zu wählen, an was ich glauben kann/will und an was nicht.

Allen Menschen, die unter religiösem Missbrauch leiden, empfehle ich das Buch von FATHER Leo BOOTH: „Heilung von religiösem Mißbrauch und religiöser Abhängigkeit. Ein Weg in die Spirituelle Freiheit“.

„Jesus Christus ist gleichsam der Archetypus der Einheit von Mensch und Gott, den wir in uns tragen. Das ist sicher einer der Gründe, warum sich so viele Menschen über die Jahrhunderte hinweg zu ihm hingezogen fühlen. Er manifestiert deutlich, daß der ganze Mensch ‚göttlich und menschlich‘ ist“ (JÄGER 1999, S. 119).

Ich glaube daran, dass Jesus CHRISTUS ein großer Meister war, aber er war nicht über uns gestanden. Wir sind alle eins und stehen damit auf der gleichen Stufe. Jeder von uns kann das Christusbewusstsein erreichen, auch wenn er oder sie immer wieder auf diese Erde oder auf sonst irgend einen anderen Planeten in diesem riesigen Universum zurückkehren darf, um eine menschliche oder außerirdische Erfahrung zu machen. Jedoch haben wir meiner Meinung nach keine karmische Schuld abzutragen: Als Karma wird das Schicksal des Menschen bezeichnet, das durch sein Handeln im Lauf seiner Wiedergeburten beeinflusst wird (vgl. FREMDWÖRTERTASCHENBUCH 2001, S. 211). Das Leben ist für mich ein Spiel und Abenteuer, in dem ich mich an meine wahre Natur erinnern kann und mein Leben selbst erschaffe.

Im Mittelalter wäre ich für diese Bemerkungen auf dem Scheiterhaufen gelandet. Ich weiß nicht, welche Nachteile mir im 21. Jahrhundert dadurch widerfahren werden, aber ich muss es aussprechen, um mir selbst treu bleiben zu können. Vielleicht wäre ich auch schon aus der römisch-katholischen Kirche ausgetreten, wenn ich die Gewissheit hätte, einen Beruf als Sozialpädagoge/Sozialarbeiter zu finden. Da jedoch die meisten Träger im sozialen Bereich einer christlichen Konfession angehören, muss ich meine Religionszugehörigkeit vorheucheln, um nicht persönliche Nachteile zu erlangen.

Aber im Grunde glaube ich daran, dass die Menschheit besser dran wäre, wenn wir überhaupt keine Religionen mehr hätten. Religionen wollen ihre Anhänger klein, ängstlich und damit abhängig halten, weil sie sich sonst selbst überflüssig machen würden. Es ist die Angst, welche die Religionen am Leben halten. Und mit dieser Angst spielen sie schon seit Jahrhunderten und verdienen damit ihr Geld. Schließlich geht es doch immer wieder um das Gleiche: Geld und Macht.

In der TZI sollen wir jedoch lernen, uns **selbst** zu leiten. Deshalb müssen wir auch **selbst** die „VerANTWORTung“ für unsere spirituelle und emotionale Weiterentwicklung übernehmen.

„Ich glaube nicht, daß Jesus eine institutionalisierte Religion wollte. Er nannte sich Menschensohn. Er verstand sich als Verkörperung des neuen Menschen der Schöpfung Gottes, als der Mensch, der das ‚Reich erben wird‘“ (JÄGER 1999, S. 120).

Ich denke auch nicht, dass der große Meister Jesus CHRISTUS jemanden damit beauftragt hat, eine Religion zu gründen. Um eine Botschaft weiterzugeben, brauche ich keine Institutionen, sondern lebendige und gesunde Menschen, die durch ihr eigenes Vorbild andere Menschen mit Gesundheit anstecken.

Deshalb möchte ich den Kindern und Jugendlichen ein Vorbild sein und ihnen dabei helfen, zu ihrem wahren Selbst und der Liebe in ihnen vorzudringen. Nichts anderes wollten meines Ermessens die großen Meister wie Jesus CHRISTUS und BUDDHA sowie alle anderen Meister auf dieser Erde erreichen.

Ein Meister lebt in ständiger Verbindung mit der Höheren Macht. Er fühlt sich eins mit ihr und allem was ist. Aus dieser Liebe heraus handelt, spricht und lebt er (vgl. hierzu insgesamt YOGANANDA 2001, S. 266). Das Markenzeichen eines Meisters ist, dass er wiederum viele Meister hervorbringt, die bei ihm SchülerInnen waren. Ein(e) MeisterIn kann meines Erachtens jeder Mensch werden. Wobei ich mich selbst nicht als einen Meister betrachte, sondern ich verstehe mich als einen Botschafter der Liebe und des Lichts. Jedoch geht es in meinem Leben um Meisterschaft. Denn Liebe und Bewusstsein sind meine Oberziele.

„Das physikalische Universum selbst scheint ein gigantisches Hologramm zu sein, bei dem jeder Teil im Ganzen und das Ganze in jedem seiner Teile ist.

Aus dieser Schlußfolgerung entstand das ‚holographische Weltbild‘: Das Gehirn ist ein Hologramm, das ein holographisches Universum wahrnimmt und an ihm teilhat. Im entfalteten oder manifesten Bereich von Raum und Zeit sind die Dinge tatsächlich getrennt und verschieden. Unter der Oberfläche jedoch, im eingefalteten oder Frequenzbereich, sind alle Dinge und Geschehnisse raumlos, zeitlos, immanent, eins und ungeteilt“ (WILBER 1986, S. 9; Hervorhebung im Original).

Durch diese Aussagen wurden viele Rätsel meines Lebens gelöst. Die Geheimnisse des Lebens können durch das holographische Weltbild in uns selbst gesucht und gefunden werden. Denn in uns spiegelt sich das gesamte Universum wider. Jeder von uns ist ein Bestandteil des großen Ganzen, aber auch gleichzeitig das Ganze: So wie die Welle das Meer ist. Im Endeffekt muss demnach die Physik irgendwann zu dem gleichen Schluss kommen, dass wir alle untrennbar miteinander verbunden sind.

Ich hoffe, dass immer mehr Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene sich an ihr wahres Sein erinnern und damit auch zu Botschaftern ihrer wahren Natur werden. Damit könnten wir die anderen Schlafenden aufwecken und es könnte etwas Wunderschönes geschehen: Frieden und Wohlstand auf der gesamten Erde.

Es ist genug für alle da. Wir müssen es nur gerecht umverteilen. Aber dazu müssten wir eine mystische Erfahrung machen, die besagt, dass wir alle eins sind. Erst dann würden wir die anderen Menschen auf diesem Planeten nicht mehr von unserem Wohlstand ausgrenzen.

Aber jeder kann nur bei sich selbst anfangen und wenn nicht JETZT, wann denn sonst?



## 5.6 Zusammenfassung

Wenn wir die TZI in der Schule in die Realität umsetzen würden, dann müsste sich zwangsläufig auch unser Bewusstsein verändern. Denn wir hätten schon als Kinder die Möglichkeit, zu uns selbst und zu unseren Mitmenschen zu finden. Durch die TZI wäre es uns möglich, schon in der Schulzeit unsere Kompetenzen wie Ich-Kompetenz, soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und Sachkompetenz zu erweitern und das auf eine lebendige Art und Weise.

Das alles würde sich auf unser Denken, Fühlen und Handeln positiv auswirken. Denn als erstes würde ich als Mensch gesehen werden, der Fehler machen, Gefühle zeigen und sich weiterentwickeln darf. Ich könnte mein Leben aktiv gestalten. Damit wäre es für mich möglich, selbst zu entscheiden, wie viel Energie ich in die Humanisierung dieser Welt investieren möchte. Ich bin mir dessen bewusst, dass ich eine Mitverantwortung für diese Erde trage, auch wenn sie nur einen kleinen Teil vom großen Ganzen darstellt.

Den Erwachsenen würde plötzlich klar werden, dass Kinder schon vollständige Menschen sind und sie die gleiche Wertschätzung, Achtung und Rücksicht verdienen, wie sie selbst. Denn was ich nicht will, das man mir tut, das füge ich auch keinem anderen zu. Wir kämen dadurch zur Freundschaft mit Kindern, die auf einer Ebene stattfinden würde. Ich bin einfach ich selbst und mein Gegenüber darf es auch sein. Meine Freiheit geht jedoch nur so weit, bis sie die Freiheit des anderen berührt. Deshalb dürften wir die jungen Menschen nicht mehr bevormunden, manipulieren und benoten. Selbst die Schulpflicht müssten wir abschaffen.

Durch unsere Emanzipation mittels der TZI kämen wir zur wahren Gleichstellung von Männern und Frauen sowie von Erwachsenen und Kindern. Durch ein wechselseitiges Geben und Nehmen auf einer „Beziehungs-Stufe“ können wir voneinander lernen. Doch erst wenn wir als Erwachsene unser wahres Selbst erkannt haben, werden wir aus tiefster innerer Überzeugung die jungen Erdenbewohner als gleichberechtigt ansehen.

Um unser wahres Selbst zu finden, ist die Meditation ein wirksames Hilfsmittel. Es gibt sehr viele Arten von Meditationen, aber im Grunde geht es dabei immer wieder darum, ins Hier und Jetzt zu finden. Denn nur in diesem Augenblick kann die Höhere Macht erfahren werden. Durch unsere Gedanken katapultieren wir uns jedoch in die Vergangenheit oder in eine mögliche Zukunft. Im Schulunterricht kann die Meditation vor und nach einer Schulstunde abgehalten werden. Wenn die Kinder und Jugendliche mit ihren Gedanken abschweifen sollten, können sie ihre Konzentration immer wieder an ihrem Atem festmachen.

Je intensiver wir mit den Kindern und Jugendlichen meditieren, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, in den spirituellen Bereich unseres Seins vorzudringen. Das neue spirituelle Verständnis hat nichts mit einer Religion zu tun, sondern es geht dabei um die persönliche Erfahrung. Denn wir alle können durch die innere Betrachtung die Geheimnisse des Lebens enträtseln. So wie die Welle das Meer ist, so sind wir Menschen mit dem großen Ganzen verbunden. Das holographische Weltbild verdeutlicht uns das. Aber erst wenn wir eine mystische Erfahrung gemacht haben, werden wir erkennen, dass wir alle eins sind. Dann wird es unsinnig sein, andere Menschen auf dieser Welt von unserem Wohlstand auszugrenzen. Und dadurch verstehen wir auch, dass Kinder genauso alte Seelen haben wie wir Erwachsenen. Denn wir stammen aus der gleichen Quelle und gehen auch wieder dahin zurück. Das Leben ist für mich ein Abenteuer und Spiel, in dem ich mich an mein wahres Sein erinnern kann und mein Leben zum größten Teil selbst erschaffe.

## 6. Meine persönliche Weiterentwicklung durch die Auseinandersetzung mit dem Thema

Ich bin sehr dankbar für diese Diplomarbeit. Denn die Auseinandersetzung mit dem Thema hat mir gezeigt, auf welcher Stufe meiner persönlichen Entwicklung ich zu dem jeweiligen Zeitpunkt gestanden war. Da ich keine alltägliche Studienabschlussarbeit schreiben wollte, wurde ich mit vielen Unsicherheiten konfrontiert. Das fing bei meiner Lieblingsschrift „Comic Sans“ an, in der ich diese Diplomarbeit geschrieben habe und endete bei dem persönlichen Stil meines Werkes.

Ich fragte mich selbst häufiger, ob das wissenschaftlich sei, was ich gerade schrieb. Aber dazu musste ich mir selbst erst einmal klarmachen, was ich unter Wissenschaftlichkeit verstehe: Ich habe mich darum bemüht, alle Aussagen so genau wie mir möglich zu belegen, die Begrifflichkeiten zu klären und die Methoden sauber darzustellen. Da ich schon in der Einleitung darüber schrieb, dass ich nicht an wahre Objektivität glaube, konnte ich auch nicht an das traditionelle Verständnis von Wissenschaft anknüpfen.

Wir sind alle Menschen und damit von subjektiver Natur; denn wir sind Individuen und ein Bestandteil des großen Ganzen. Niemals können wir völlig losgelöst von allem, etwas von außen betrachten. Unsere persönlichen Gefühle und Motive spielen dabei immer eine Rolle. Meine Welt verändert sich mit meinem emotionalen Zustand. Ich versuchte jedoch so viel Abstand, wie es mir möglich war, zu den jeweiligen Sachverhalten zu bekommen. Denn ich wollte den Überblick über meine Arbeit und deren Zusammenhänge behalten. Ich hoffe, dass die LeserInnen den roten Faden erkennen können.

Ich würde mich bei meinem Thema unglaublich machen, wenn ich mich als Person nicht eingebracht hätte. Denn bei der TZI geht es unter anderem darum, mich selbst leiten zu lernen, lebendige Erfahrungen zu machen und mir selbst treu zu bleiben. Das konnte ich nur, indem ich jeweils das geschrieben habe, was mir zum Sachverhalt wirklich wichtig war. Ohne die Ich-Form wäre mir das nicht möglich gewesen.

Im Grunde hat mir diese Arbeit dazu verholfen, mich mit meinen Unsicherheiten auseinanderzusetzen. Erst dadurch konnte ich mir darüber bewusst werden, was ich wirklich will und was nicht. Somit konnte ich herausfinden, was mir wirklich etwas bedeutet.

Was mir **nicht** so besonders gut gefällt, ist, dass diese Diplomarbeit benotet werden muss. Da sind sie wieder: die gesellschaftlichen Zwänge. Aber so läuft dieses Spiel, ob mir das nun passt oder nicht. Jedoch möchte ich **nicht** mein Wohlbefinden als Person davon abhängig machen, wie meine Arbeit bewertet wird. Denn ich liebe das, was ich bin, im Erfolg und wenn ich strauchle.

Ich habe mein Bestes getan. Mehr war von meiner Seite her nicht möglich. Deshalb kann ich ein reines Gewissen haben, alles loslassen und diese Studienabschlussarbeit abgeben.

## Literaturverzeichnis

ADAMEIT, Hartmut/HEIDRICH, Winfried/MÖLLER, Christine/SOMMER, Hartmut:  
Grundkurs Verhaltensmodifikation. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für  
Lehrer und Erzieher. 3. überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel 1983.

AH, VON DER, Heidi: Von der Pädagogischen Mitarbeiterin zur Schulsozialarbeiterin. In:  
HOLLENSTEIN, Erich/TILLMANN, Jan (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und  
konzeptionelle Entwicklungen. 2. erweiterte Auflage, Hannover 2000, S. 182-214.

AUSBILDUNG IN TZI : Ausbildung in TZI durch WILL International. WILL 2000 – Neues  
Ausbildungskonzept. Redaktionell überarbeitete Fassung des Ausbildungsausschusses. Gültig  
für den vorwiegend deutschsprachigen Raum. WILL INTERNATIONAL (ohne Ort) 2001.

BELZ, Helga/DEHM, Christian/EICHBERGER, Michael/ROCH, Erika/SCHÜTZ, Klaus-Volker  
(Hrsg.): Kooperationskonzept von Helga Belz. Prozeßberichte aus TZI -Gruppen. Mainz 1988.

BIRKENBIHL, Vera F.: Stichwort Schule: Trotz Schule lernen! 14. Auflage, Landsberg am  
Lech 1999.

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 2000/2001.  
Bonn 2001.

BOOTH, FATHER, Leo: Heilung von religiösem Mißbrauch und religiöser Abhängigkeit. Ein  
Weg in die Spirituelle Freiheit. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Herbert Engel.  
Redaktion: Ruth Püllen. 1. Auflage, Köln 1998.

BRADSHAW, John: Wenn Scham krank macht. Ein Ratgeber zur Überwindung von  
Schamgefühlen. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Dr. Bringfried Schröder. München  
1993.

BRADSHAW, John: Das Kind in uns. Wie finde ich zu mir selbst. Aus dem Amerikanischen  
übersetzt von Dr. Bringfried Schröder. München 1994.

BRAUN, Karl-Heinz/WETZEL, Konstanze: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule.  
Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied, Kriftel 2000.

BUBLATH, Joachim: Das Geheimnis des Lebens. Genetik – Urknall - Evolution. Wien 1994.

BUCHKREMER, Hansjosef: Handbuch Sozialpädagogik. Dimensionen sozialer und  
gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung. 2. überarbeitete Auflage, Darmstadt 1995.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: Kommunalwahlprogramm Würzburg. Würzburg 2002.

COHN, Ruth C.: Es geht ums Anteilnehmen. 3. Auflage und ergänzte Neuausgabe,  
Freiburg im Breisgau 1993.

COHN, Ruth C./TERFURTH, Christina (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht  
Schule. Stuttgart 1993.

- COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 12. Auflage, Stuttgart 1994.
- COHN, Ruth C./FARAU, Alfred: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. 2. erweiterte Auflage in der Reihe „Konzepte der Humanwissenschaften“, Stuttgart 1999.
- DAS NEUE DUDEN-LEXIKON: In 10 Bänden. Rund 100.000 Stichwörter. Herausgegeben und bearbeitet von Meyers Lexikonredaktion. 2. aktualisierte Neuauflage, Mannheim 1991.
- DEUTSCHES WÖRTERBUCH: Mit der neuen Rechtschreibung. Herausgegeben von Karl-Dieter Bünning. Chur (Schweiz) 1996.
- DIE ZEIT: Zeitchancen. Spezial. Der Schulschock. Ausgabe Nr. 50, 6. Dezember 2001, S. 45-52.
- DRI LLING, Matthias/STÄGER, Claudine: Schulsozialarbeit. Ein Pilotprojekt in Basel-Stadt. Mit einem Beitrag von Heinz Hermann BAUMGARTEN, Erika ARNOLD und Hanspeter RUCH. 1. Auflage, Basel 2000.
- DRI LLING, Matthias: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart, Wien 2001.
- DÜRCKHEIM, GRAF, Karlfried: Meditieren – wozu und wie. 6. Auflage, Freiburg im Breisgau 2001.
- ENGELKE, Ernst: Skript zur Lehrveranstaltung: Theorien der Sozialen Arbeit. Würzburg 1997.
- FATKE, Reinhard/VALTIN, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main 1997.
- FREMDWÖRTERTASCHENBUCH: Deutsche Rechtschreibung. Rund 110.000 zuverlässige Angaben. München 2001.
- GEO: Das neue Bild der Erde. Heft Nr. 11/November 2000.
- GI ESECKE, Hermann: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und Emanzipation des Kindes. Weinheim, München 1997.
- GRUNDGESETZ: Mit Verfassungsreformgesetz 1994, Menschenrechtskonvention, Bundesverfassungsgerichtsgesetz und Parteiengesetz. 33. neubearbeitete Auflage, München 1996.
- HARP, David/FELDMAN, Nina: Meditieren in drei Minuten. Meditationstechniken für moderne Menschen. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Matthias Schossig. Reinbek 1993.
- HAY, Louise L.: Heile Deinen Körper. Seelisch-geistige Gründe für körperliche Krankheit. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Karl Friedrich Hörner. 38. Auflage, Freiburg im Breisgau 1997.

HOLLENSTEIN, Erich/TILLMANN, Jan (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. 2. erweiterte Auflage, Hannover 2000.

HOPF, Arnulf: Sozialpädagogik für Lehrerinnen und Lehrer. Hilfen für den Schulalltag. 1. Auflage, München 1997.

HOPPE, Günter: ‚Misch Dich ein! Greif ein!‘ Ein drittes Postulat für die TZI? In: LÖHMER, Cornelia/STANDHARDT, Rüdiger (Hrsg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz 1994, S. 65-76.

JÄGER, Willigis: Suche nach der Wahrheit. Wege-Hoffnungen-Lösungen. 1. Auflage, Petersberg 1998.

JÄGER, Willigis: Suche nach dem Sinn des Lebens. Bewusstseinswandel durch den Weg nach innen. 5. Auflage, Petersberg 1999.

JÄGER, Willigis: Die Welle ist das Meer. Mystische Spiritualität. 2. Auflage, Freiburg im Breisgau 2001.

JASMUHEEN: Lichtnahrung. Die Nahrungsquelle für das kommende Jahrtausend. Aus dem Australischen übersetzt von Susanne Herbebroick. 6. überarbeitete Auflage, Burgrain 2000.

JUNGNI TSCH, Georg: Klinische Psychologie. Psychologie in der sozialen Arbeit. Herausgegeben von Prof. Dr. Franz J. Schermer. Stuttgart, Berlin, Köln 1999.

KABAT-ZINN, Jon: Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Marion B. Kroh. 6. Auflage, Bern, München, Wien 2000.

KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZ (KJHG): Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) Kinder und Jugendhilfe (Stand 02.11.2000). In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Kinder- und Jugendhilfe. (Achstes Buch Sozialgesetzbuch). 10. Auflage, Bonn 2000.

KÖNNE, Norbert u. a.: Schulsozialarbeitsprojekte an 6 Hauptschulen der Stadt Pforzheim. In: SCHWENDEMANN, Wilhelm (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit MÜLLENSIEFEN, Dietmar/SEIBEL, Bernd/STEINHLBER, Beate/WALTER, Joachim: Schulsozialarbeit – Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Forum Schulsozialarbeit Band 1. Impulse aus dem Freiburger Kongreß vom 13.10.2000. Münster 2001, S. 61-69.

KÜNG, H./KUSCHEL, K.-J.: Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen. München 1993, S. 27f.. Zitiert in: ROTTHAUS, Wilhelm: Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. 1. Auflage, Heidelberg 1998, S. 139.

LANDER, Hilda-Maria/ZOHNER, Maria-Regina: Meditatives Tanzen. 1. Auflage, Stuttgart 1987.

LANGMAACK, Barbara: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. 2. neu ausgestattete Auflage, Weinheim 1994.

- LEXIKON DER PSYCHOLOGIE. Herausgegeben von den Professoren: Wilhelm Arnold, Hans Jürgen Eysenck und Richard Meili. 12. Auflage, Freiburg im Breisgau 1994.
- LÖHMER, Cornelia/STANDHARDT, Rüdiger: Themenzentrierte Interaktion (TZI). Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. 2. Auflage, Mannheim 1994 a.
- LÖHMER, Cornelia/STANDHARDT, Rüdiger (Hrsg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz 1994 b.
- LUCZAK, Hania: „Signale aus dem Reich der Mitte“. In: GEO: Das neue Bild der Erde. Heft Nr. 11/November 2000, S. 136-162.
- MAHR, Albrecht: Die Störungsprioritätsregel in TZI-Gruppen. Psychoanalytische und empirische Studien. Göttingen 1979.
- MATZDORF, Paul: Das „TZI-Haus“. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystem. In: COHN, Ruth C./TERFURTH, Christina (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 1993, S. 332-387.
- MEISTER, Hans: Differenzierung von A – Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen. 1. Auflage, Stuttgart 2000.
- MELLO, DE, Anthony: Wie ein Fisch im Wasser. 4. Auflage, Freiburg im Breisgau 1998.
- NEILL, Alexander S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. In der Übersetzung von Hermann Schroeder/Paul Horstrup. Reinbek 1998 (1969).
- OLK, Thomas/BATHKE, Gustav-Wilhelm/HARTNUß, Birger: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München 2000.
- OSSWALD, Elmar: Gestalten statt verwalten. Die lebendige Schule und ihre Schulleitung. In: COHN, Ruth C./TERFURTH, Christina (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 1993, S. 214-247
- PEASE, Allan und Barbara: Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen. In der Übersetzung von Anja Giese. 7. Auflage, München 2001.
- PILGRIM, Peace: Schritte zum inneren Frieden. Harmonische Prinzipien für ein menschliches Leben. Zu bestellen bei: Heidi Sörgel, Umlandstr. 25, 90408 Nürnberg. Nürnberg ohne Jahr.
- RAAB, Erich/RADEMACKER, Hermann/WINZEN, Gerda: Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. Weinheim, München 1987.
- REISER, Helmut/LOTZ, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz 1995.
- ROTTHAUS, Wilhelm: Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. 1. Auflage, Heidelberg 1998.

ROZMAN, Deborah: Mit Kindern meditieren. Die Kunst der Konzentration und Verinnerlichung. Ein Handbuch der New Age-Erziehungsmethoden. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Christl Klostermann. Frankfurt am Main 1986.

SCHOENEBECK, VON, Hubertus: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. 4. Auflage, München 1988.

SCHRÖDER, Hartwig: Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule. München 1995.

SCHRÖDER, Hartwig: Studienbuch Allgemeine Didaktik. Grund- und Aufbauwissen zu Lernen und Lehren im Unterricht. 2. überarbeitete Auflage, München 1996.

SCHWENDEMANN, Wilhelm (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit MÜLLENSIEFEN, Dietmar/SEIBEL, Bernd/STEINLBER, Beate/WALTER, Joachim: Schulsozialarbeit – Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Forum Schulsozialarbeit Band 1. Impulse aus dem Freiburger Kongreß vom 13.10.2000. Münster 2001.

SHAPIRO, Deane H.: Meditationstechniken in der klinischen Psychologie. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Maria Röntgen. Eschborn bei Frankfurt am Main 1987.

STOLLBERG, Dietrich: Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Mit einem Beitrag von Dorothea Freudenreich. München 1982.

STOTZ, Rose: Einmischen, aber wie? Gewaltfreies politisches Handeln und TZI. In: LÖHMER, Cornelia/STANDHARDT, Rüdiger (Hrsg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz 1994, S. 99-109.

TERFURTH, Christina/PAUSCH, Johannes: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: COHN, Ruth C./TERFURTH, Christina (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 1993, S. 388-391.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München 1982.

WIENANDTS, Gerhard: Ausbildungsvorbereitung (ABV) als Schulsozialarbeit an den beruflichen Schulen des Landkreises Breisgau-Hochschwarzwald. In: SCHWENDEMANN, Wilhelm (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit MÜLLENSIEFEN, Dietmar/SEIBEL, Bernd/STEINLBER, Beate/WALTER, Joachim: Schulsozialarbeit – Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Forum Schulsozialarbeit Band 1. Impulse aus dem Freiburger Kongreß vom 13.10.2000. Münster 2001, S. 107-116.

WILBER, Ken: Das holographische Weltbild. Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Weltverständnis – Erkenntnisse der Avantgarde der Naturwissenschaften. 1. Auflage, Bern, München, Wien 1986.

WILBER, Ken: Mut und Gnade. In einer Krankheit zum Tode bewährt sich eine große Liebe. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jochen Eggert. München 1996.

WILBER, Ken: Das Spektrum des Bewußtseins. Eine Synthese östlicher und westlicher Psychologie. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jochen Eggert. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2000.

WILL INTERNATIONAL: Verein für Themenzentrierte Interaktion. Seminarverzeichnis (ohne Ort) 2002.

WISSEN KONZENTRIERT: Astronomie – Biologie – Chemie – Der Mensch – Geowissenschaften – Geschichte – Gesellschaft – Kunst – Literatur – Mathematik – Musik – Philosophie Physik – Religion – Technik – Wirtschaft. Köln 1991.

WULFERS, Wilfried: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. 5. Auflage, Hamburg 1996.

WULFERS, Wilfried: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und Schulsozialarbeit. Gesetzliche Grundlagen und ihre Realisierungsmöglichkeiten. In: FATKE, Reinhard/VALTIN, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main 1997, S. 54-67.

YOGANANDA, Paramahansa: Autobiographie eines Yogi. Aus dem Englischen übersetzt durch die Self-Realization Fellowship. 21. Auflage, Bern, München, Wien 2001 (1950).

Internetadresse:

<http://www.sabon.org/prana/licht.html> (Stand: 04.03.2002)



## Danksagung

Als erstes möchte ich meiner Liebesfreundin Ingrid Schuhmann vielen Dank sagen. Ich fühle mich von ihr - trotz meiner Stimmungsschwankungen wegen der Diplomarbeit - bedingungslos geliebt. Durch sie habe ich auch immer wieder neuen Mut schöpfen können, wenn es einmal nicht so lief, wie ich es mir vorgestellt habe. Ingrid gab mir neue Kraft und Hoffnung, als ich Probleme mit meiner Arbeitsmotivation hatte. Da ich an den jeweiligen Vor- und Nachmittagen an meiner Diplomarbeit geschrieben habe, sah ich unsere gemeinsame Zeit am Abend als Belohnung dafür an.

Ich liebe Ingrid nicht nur, weil sie so ist, wie sie ist, sondern auch, weil ich so bin, wie ich bin, wenn ich bei ihr bin. Sie ist ein Geschenk für mich und meine Seelenpartnerin.

Als zweites möchte ich Herrn Prof. Dr. Hochmuth danken. Durch ihn konnte ich überhaupt erst diese Arbeit verfassen. In ihm fand ich einen Begleiter, der genau auf meiner Wellenlänge lag. Das Vertrauen und die Freiheit, die er verschenkt, betrachte ich als menschliche Liebe zu uns StudentInnen. Ich würde mir wünschen, dass es mehr ProfessorInnen mit seiner Einstellung an deutschen Fachhochschulen und Universitäten gäbe. Bei ihm sah ich mich immer zuerst als Mensch und dann erst als Student. Die Gespräche, die ich mit ihm führte, sehe ich als große persönliche Bereicherung an. Ich finde es nur schade, dass er sich dem institutionellen und gesellschaftlichen Zwang der Notengebung beugen muss. Aber so läuft nun eben einmal dieses „Spiel“ in unserem Rechtsstaat und überall sonst auf diesem Planeten.

Dann möchte ich Melanie Hagel und Nicolette Reepschläger dafür danken, dass sie diese Diplomarbeit zur Korrektur gelesen haben. Durch sie habe ich einige wichtige Anregungen zu meiner Studiumsabschlussarbeit erhalten.

Ich danke meinen Eltern, meinen Schwestern und meinem Neffen dafür, dass sie einfach die sind, die sie sind. Sie waren immer für mich da, wenn ich ihre Hilfe gebraucht habe.

Zum Schluss möchte ich meiner Höheren Macht dafür danken, dass ich diese menschliche Erfahrung machen darf und sie mich immer dabei begleitet. Im Grunde gibt es da nichts anderes als sie. Ich hoffe, dass ich noch viele andere Menschen an ihre eigene Göttlichkeit erinnern kann. Denn meine Gleichung lautet: Liebe = Freiheit = Seele = Höhere Macht.

## Erklärung zur Diplomarbeit

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst, diese nicht anderweitig zu Prüfungszwecken vorgelegt und alle benutzten Quellen und Hilfsmittel angegeben sowie wörtliche Zitate gekennzeichnet habe.

Würzburg, 19.03.2002

.....  
Alexander Krebs