

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 9

Artikel: Themenzentrierte Interaktion und Lehrerfortbildung
Autor: Kielholz, Jürg
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530074>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.03.2025

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

Unhaltbarkeit des alten Bildes der Frau, aber nicht die Zweckmässigkeit etwa des Gymnasialunterrichtes. Die hohe Versagerquote bei Buben wie bei Mädchen bestätigt gleichzeitig, dass auch das Bild des Mannes unhaltbar geworden ist.

Feststellungen dieser Art sind geeignet, den bildungsfeindlichen Gruppierungen Auftrieb zu geben: Denn wenn schon die Buben am von Männern geprägten Leitbild der Schule scheitern, wie sehr müssen da die Mädchen frustriert und mitunter auch pervertiert werden! Diese Argumentation ist schon deshalb gefährlich, weil sie zum Klischee der häuslichen Frau und aufopfernden Mutter zurückführt und alle zu Aussenseitern stempelt, die nicht mehr in die Denkschablone passen. Mit dieser Denkweise lässt sich keines der vielen anstehenden Probleme lösen. Damit sei auch angedeutet, wie schnell emanzipatorische Übungen eine kontraproduktive Wirkung haben können. Wenn nicht alles täuscht, wird man bald wieder eine geschlechtsspezifische Mädchenbildung verlangen. Dem «Jahr der Frau» wird aber kein «Jahr des Mannes» folgen.

In Kongressen und Aufrufen wird die Selbstverwirklichung der Frau postuliert. Emanzipation wird angestrebt. Zur Partnerschaft wird eingeladen. Kann die Schule diesen Postulaten gerecht werden? Auf dem Weg über die geschlechtsspezifische Mädchenbildung oder über das nivellierte Angebot für beide Geschlechter? Wenn nur diese Alternative besteht, kann es nur eine politische

Antwort geben. Die Pädagogik kennt noch andere Möglichkeiten, hätte im Grunde für jeden Einzelfall den entsprechenden Weg. Aber die Schule kann nicht unendlich differenzieren. Doch selbst da, wo es scheinbar überhaupt keinen Raum für Unterschiede gibt, kann vieles erreicht werden. Man müsste sicher eines tun: Nicht alles als Ziel formulieren. Ein Ziel ist ohne Zweifel die Selbstverwirklichung. Die Emanzipation ist als Prozess in Richtung dieses Zieles zu verstehen, die Partnerschaft die vernünftigste Methode dazu. Das Ziel ist aber nur erreichbar, wenn Partnerschaft nicht bloss als Arbeitsteilung und Emanzipation nicht als Gleichmacherei – «Werdet wie die Männer!» – verstanden werden.

Eine so allgemein formulierte Empfehlung erscheint auf den ersten Blick als illusionär, als politisch nicht realisierbar. Die Bildungspolitische Wirklichkeit macht es ratsam, sie auf die Mädchenbildung zu beschränken. *Dabei ist aber mitzubedenken, dass partnerschaftliche Methoden und emanzipatorische Prozesse als Postulate der Mädchenbildung eine Reform der Bubenschule wesentlich bedingen, genau wie die Emanzipation der Frau ohne Reform der Männergesellschaft nicht denkbar ist.* So betrachtet, kann die Mädchenbildung zu einem wirksamen Politikum werden. Zweifellos ein Umweg-Politikum. Aber wo Klischees das System beherrschen, ist der Umweg nützlicher als die Konfrontation.

aus: Bildung I/75

Themenzentrierte Interaktion und Lehrerfortbildung

Jürg Kielholz

Eine Kurzdarstellung des themenzentrierten interaktionellen Systems (TZI) von Ruth C. Cohn aus der Perspektive der institutionellen Lehrerfortbildung

1. Was ist die themenzentrierte Interaktion?

Die themenzentrierte Interaktion (TZI)¹ ist eine besondere Form der Persönlichkeitsförderung und der Gruppenleitung und damit eine konkrete, ausgearbeitete und erprobte

Möglichkeit pädagogischer und andragogischer Bildungsarbeit.²

Die TZI ist mehr als nur eine Methode oder ein ausgeklügeltes, logisch in sich geschlossenes Lehr- und Lernsystem. Als ganzheitliche Lehre soll sie sich vielmehr in umfassender Weise in der Haltung und im Tun des Lehrers und Leiters spiegeln, d. h. in seinem konkreten und alltäglichen persönlichen Denken, Fühlen, Reden und Handeln.

Das Erlernen der TZI kann sich daher nicht

auf die nur verstandesmäßige Aneignung von Faktenwissen oder auf den Erwerb isolierter Fertigkeiten und Verhaltensrezepte beschränken. Ihre Wirksamkeit als Lehre ist vielmehr von der Persönlichkeit des einzelnen Leiters abhängig, d. h. davon, ob und in welchem Ausmass es diesem gelingt, durch intensives Training und ständiges Weiterlernen sich die Grundlagen (Axiome), Postulate und Hilfsregeln der TZI als persönliche Haltung anzueignen und sie, beispielsweise im Unterricht oder in Bildungsveranstaltungen für Erwachsene, durch sein Verhalten und Handeln auch in Wirklichkeit umzusetzen.

2. Was will die themenzentrierte Interaktion?

In Gegensatz zu «totem», d. h. einseitig verstandesbetontem, enzyklopädistischem Lernen möchte sie den Schülern und Kursteilnehmern «lebendiges», d. h. ganzheitliches, erlebnisreiches und erfahrungsbezogenes Lernen ermöglichen und im Falle der Lehrerfortbildung einer Lerngruppe «ein Optimum an Gruppenleistung, Gemeinschaftserlebnis in der Gruppe und Selbstentfaltung des einzelnen» gewährleisten.³

3. Worauf beruht die themenzentrierte Interaktion?

Ruth Cohn schreibt hierzu:

«Grundlegend für das System der themenzentrierten Interaktion sind folgende Axiome (Axiome verstanden als unableitbare Voraussetzungen, welche auch Glaubenselemente enthalten):

1. Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent; Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit).

Menschliche Erfahrung, Verhalten und Kommunikation unterliegen interaktionellen und universellen Gesetzen. Geschehnisse sind keine isolierten Begebenheiten, sondern bedingen einander in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

2. Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.

3. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äusserer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.

Unser Mass an Freiheit ist grösser, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung.»⁴

Aus diesem Axiom der Freiheit in Bedingtheit leitet Ruth Cohn folgende zwei Forderungen ab:

«1. Sei dein eigener Chairman,⁵ der Chairman deiner selbst... Das bedeutet:

- a) Sei dir deiner inneren Gegebenheiten (Befindlichkeit) und deiner Umwelt bewusst.
- b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.»

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

- der persönlichen Geschichte und Situation jedes Teilnehmers
- seiner Zwischenbeziehung zu jedem innerhalb und ausserhalb der Gruppe
- der räumlichen und zeitlichen Gruppenexistenz in einer bestimmten Umgebung...»⁶

Mit andern Worten:

- Eine Gruppe von ausgeruhten, aufnahmefähigen, gesunden, körperlich und geistig leistungsfähigen und in ursprünglichem Sinne neugierigen Teilnehmern wird ihr dynamisches Gleichgewicht rascher erreichen und besser bewahren – und damit auch mehr und intensiver erleben und lernen – können als eine solche, deren Mitglieder müde, mit persönlichen Problemen belastet, in ihren Beziehungen gestört, gelangweilt oder gar krank sind.

– In einer Gruppe, welche die Modernisierung des Mathematikunterrichts zu ihrem Thema hat, wird sich das Gleichgewicht zwischen Thema, Gruppe und Individuum anderswo einpendeln als in einer Spiel-, Therapie- oder Selbsterfahrungsgruppe oder in

einem Gremium, welches politische Entscheidungen zu treffen hat.

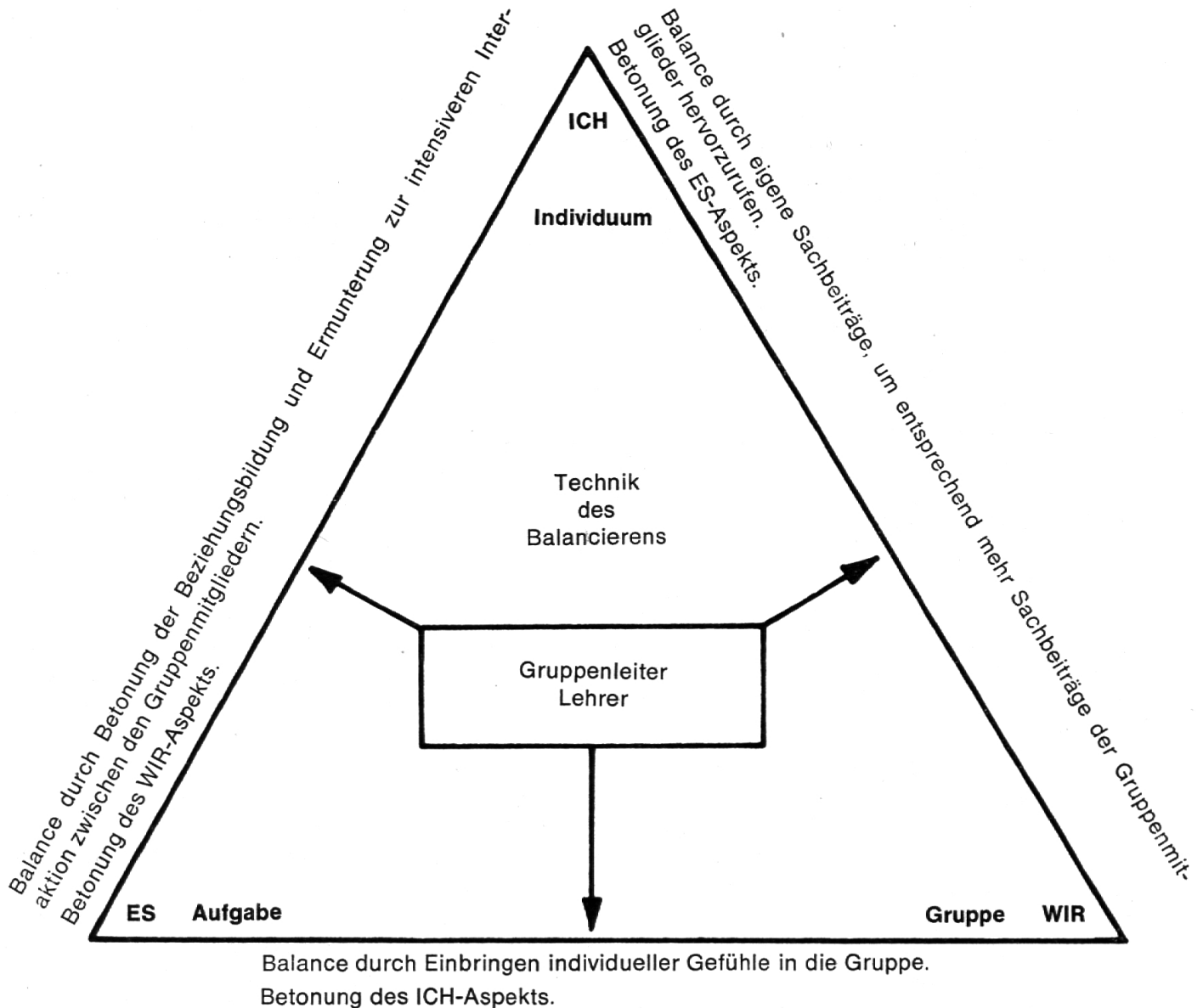
– Schliesslich wechseln in jeder Schulklasse und in jedem Kurs sachbezogene Lernphasen mit solchen der Erörterung von Beziehungsaspekten oder von persönlichen Fragen ab. (Wechsel zwischen «ICH»-, «WIR»- und «ES»-Phasen.)

Störungen des dynamischen Gleichgewichts, z. B. Dominanz des ES durch einseitige Sachbezogenheit, «kopflastiges» Lernen, Intellektualismus; einseitige ICH-Bezogenheit von Teilnehmern; allzu ausschliessliche Befriedigung sozialer Bedürfnisse in «Geselligkeitsgruppen» führen früher oder später zu Lernstörungen, aber auch zur Be-

lastung der Beziehungen unter den Teilnehmern, bis hin zur Lernfähigkeit, zum Zerfall einer Gruppe und zur Frustrierung und Blockierung des einzelnen.

4. Zur Rolle und zu den Aufgaben des Leiters und des Lehrers

Dieses «Fließgleichgewicht» in der Gruppe stellt sich nun aber nicht einfach als selbstverständlicher Zustand ein. Vielmehr ist diese Balance ein wichtiges, immer wieder bewusst und neu anzustrebendes Ziel jeder Arbeit mit Schulklassen und Lerngruppen, und damit die zentrale Aufgabe des Lehrers und Gruppenleiters:



«Der Lehrer oder Leiter ist der Hüter der Balance zwischen ICH-, WIR- und ES-Phasen. Die Betonung durch Aufmerksamkeit für diesen oder jenen Faktor ist ein fließender Prozess, der durch das wechselnde Interesse der Gruppe und ihrer äusseren Gegebenheiten mitbestimmt ist.»⁷

Als «partizipierender Leiter» ist er zunächst Teilnehmer, wie jedes andere Klassen- oder Gruppenmitglied, d. h. er hat keinen höheren, mit besonderen Machtbefugnissen ausgestatteten Status inne.

Dies setzt voraus, dass er sich selbst nach den beiden TZI-Postulaten «Sei dein eigener Chairman» und «Störungen haben den Vorrang» leiten kann.

Als Gruppenleiter, Berater oder Lehrer ist er aber auch für das erwähnte Gleichgewicht in der Gruppe verantwortlich, d. h. er ist nicht nur der Vorsitzende seiner eigenen Person (Chairman of myself), sondern auch Vorsitzender einer Gruppe (Chairman of a group), d. h. der Vertreter der sach-, person- und beziehungsbezogenen Interessen aller Mitglieder der betreffenden Gruppe.

Ruth Cohn sieht die TZI-Leiter- und Lehrerrolle im einzelnen folgendermassen:

A. Leitungs- und Ausgleichsfunktionen im Aufgaben- oder ES-Bereich

«Die meisten Themen können ansprechen, wenn sie in ihrem persönlichen Bezug zum Lernenden erkannt und nicht als Fremdkörper übergestülpt werden. (Erkennen der Betroffenheit der Lernenden. J. K.)

Die Primärfrage ist, wo die emotionellen und intellektuellen Beziehungspunkte jedes einzelnen zum Thema liegen und wie er diese entdecken kann.

Themenfindung und Themenformulierung in der TZI sind eine Kunst, von der viel für den Verlauf des Unterrichts abhängt. Sie (die Themen) sollen sachlich, persönlich, nicht zu eng und nicht zu weit gefasst sein . . . Der Lehrer oder Leiter unterstützt das Thema zum Beispiel in folgender Art:

– Durch Aufteilung der Klassen in Klein- oder Mittelgruppen, die verschiedene oder gleiche Unterthemen behandeln, welche sie später ins Plenum zurückbringen. Es gibt Techniken, wie das Zurückgehen in die Grossgruppe von einer Gruppe zur andern praktiziert werden kann . . .

– Durch den Appell an die Schüler oder Teilnehmer, ihre Eigen-Entscheidung zu fällen, ob und wie sie an den Stoff herangehen möchten. Der Lehrer übernimmt die Verantwortung für sein Lehren . . . nicht für das Lernen der Schüler und Studenten . . .

– Durch die Erkenntnis, dass auch dieser Appell nur diejenigen erreicht, deren Vorerfahrung ihnen genügend Frei-Wahl-Raum gelassen hat, und dass junge oder unterentwickelte Schüler zunächst in ihrem Sicherheitsgefühl unterstützt werden müssen, bevor sie ihren Freiraum finden . . .

– Durch Anleitung, wie Schüler vom «Ich-muss-das-lernen» zum «Ich-will-das-lernen» kommen können. Dazu sind Stunden interaktioneller oder privater Besprechung nötig, um Störungen aus dem Weg zu schaffen und persönlichen Bezug zum Thema zu finden.

– Durch Vermeidung von längeren Referaten, seien sie von Lehrern oder Schülern. Die Furcht, dass ohne Referat der Stoff nicht «erledigt» würde, ist berechtigt. Er wird aber auch nicht erledigt, wenn ein Vortragender hintereinander ohne Diskussions- und Denkzeit redet . . .

– Durch das Interesse des Lehrers am Stoff, (was selbstverständlich auch entsprechende Kenntnisse, Fertigkeiten und Ausbildung voraussetzt. J. K.)

– Durch Einführen von kurzen Schweigepausen vor, bei und nach Referaten und Interaktionen. Schweige- und Denkzeit ist nötig. Lebendiges Lernen verlangt Pausen zum Gärungs- und Integrationsprozess.

– Durch das Auffinden autonomer Motivation der Schüler und Studenten. «Motivieren zur Eigenmotivation» ist besser als «Motivierung zur Fremdmotivation . . .»

B. Leitungs- und Ausgleichsfunktionen im Individual- oder ICH-Bereich

«Der Lehrer ist als Leiter ein wichtiger Partizipant seiner Klasse. Er ist zugleich Sachautorität, Strukturierender und ein Mensch mit den gleichen Primärbedürfnissen wie seine Schüler. Darüber hinaus ist er für seine Schüler der Archetyp der Autorität, des Meisters, dem (unbewusst) magische Qualitäten zugeschrieben werden, die sie bewundern und/oder gegen die sie rebellieren.

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

- Sich selbst immer besser kennenzulernen, speziell in seinen Beziehungen zu Schülern, Autoritäten und ihrer Art zu lehren.
- Die einzelnen Schüler kennenzulernen in bezug auf sie selbst und auf ihr Zuhause.
- Mit Schülern immer wieder neu zu lernen: das Fach und seine Beziehung zu den Lernenden, die immer andere sind als die früheren Schüler. Seinen Schülern nicht ein Idealbild perfekten Wissens und Könnens vorzugaukeln, sondern ein Lernender zu bleiben . . .
- Sich zu erlauben, die Person zu sein, die er ist – mit Gefühlen, Gedanken, Erlebnissen; und nicht eine Rolle zu spielen, wie er glaubt, sein zu sollen. Einer, der sucht, Fehler macht, zu Aufgaben und Mitmenschen zurückfindet; einer der kein zwanghafter Mustermensch ist, noch ungezügelt und impulsiv. Einer, der mitlernt und nicht Gehirne füttert . . .
- Die magische Macht der Lehrer-Meister-Übertragung seiner Schüler langsam abbauen zu helfen, z. B. durch das Eingeständnis, dass er nie absolutes Wissen oder ein unstörbares Gefühlsleben habe; dass er wägt, wagt, gewinnt, nicht immer liebt oder gerecht ist, aber an seiner Reifung arbeitet.
- Selektiv auszusagen, was und wie er es für richtig findet. Er schützt sich selbst und seine Schüler durch echte Kommunikation und freie Wahl seiner Nicht-Kommunikation. Er wählt seine Aussagen. Sie sollen echt, aber taktvoll sein, d. h. entsprechend seiner eigenen und der Schüler Tragfähigkeit und angemessen der Situation der Aussenwelt. Takt ist wertvoll. Takt im Akzeptieren und Ablehnen unterstützt ihn selbst und die Schüler und schafft eine schützende Arbeitsatmosphäre.
- Die Person zu unterstützen durch Ernstnehmen ihrer Gefühle – nicht nur ihrer Leistung und Kooperation. Gefühle sind nicht abstellbar. Gefühle *sind*. Nur Handlungen können und müssen revidiert werden. Gefühle können vergehen, wenn sie in ihrer Daseinsberechtigung verstanden werden . . .
- Das Ich zu stützen durch Balance zwischen Aufgaben und Stille, Interaktion und Schweigen, Bewegung und Ruhe, Nachdenken und Austausch, physischen und psychischen Bedürfnissen.
- Und vor allem immer wieder zu verstehen

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

C. Leitungs- und Ausgleichsfunktionen im Gruppen- oder WIR-Bereich

- «Der Lehrer leitet zur Balance des WIR-Elementes an durch:
- Förderung der sach- und kooperationsgerichteten Interaktion unter Einschluss der Achtung vor jedem einzelnen. Dies geschieht vorwiegend durch seine Haltung, die auf Entwicklung zur Eigenständigkeit aller Schüler innerhalb der Klassen-, Schul-, Welt-Interdependenz gerichtet ist . . .
 - Achtung vor Einzelmeinungen. Verhindern von Abstimmungen, die nicht zum Kompromiss oder Konsensus führt . . .
 - Arbeit am Überwinden von Vorurteilen . . .
 - Langsames Lehren von TZI-Haltung und -Techniken und rotierendes Leitersein in Klein- und Mittelgruppen durch alle Schüler, (die es wünschen).
 - Bewusstmachen der individuellen Fähigkeiten . . .
 - Anregung und Durchhalten solidarischer Aktionen innerhalb und ausserhalb der Klasse, Schule, Gemeinde – je nach Alter und Bedürfnissen . . .
 - Versuche, antiquierte Rivalitätsbewertungen von Schülern zu reformieren, soweit es innerhalb des Systems der Rivalitätsschule möglich ist. Und gleichzeitig als Bürger mit Kollegen und anderen an der Verbesserung des Bewertungssystems und des Rivalitätsschulsystems zu arbeiten . . .»⁸

5. Die neun Hilfsregeln für die Leitung von TZI-Gruppen

Ruth Cohn fasst die Aufgaben des Leiters oder Lehrers in neun Hilfsregeln zusammen, welche in der Verwirklichung der TZI-Postulate unterstützen und helfen können. Sie haben aber ihre Gültigkeit nur auf dem Hintergrund der Gesamthaltung des Lehrers und Leiters, dürfen also niemals isoliert und rezepthaft angewendet oder gar dogmatisch

verabsolutiert werden. Denn jede Lern- und Begegnungssituation schafft andere Bedingungen und Handlungsschwerpunkte. Die neun Hilfsregeln lauten folgendermaßen:

1. Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per «Ich» und nicht per «Wir» oder «Man».
2. Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview.
3. Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.
4. Halte dich mit Interpretationen von andern so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus.
5. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen.
6. Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines andern Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist, (d. h. wie du ihn siehst).
7. 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 sprecht?)
8. Nur einer zur gleichen Zeit bitte.
9. Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt.»⁹

6. Die Bedeutung der TZI für die institutionelle Lehrerfortbildung

Im Gefolge eines weltweiten und wachsenden Bedürfnisses nach Möglichkeiten «post-graduellen Lernens» erleben wir auch in der Lehrerbildung in vielen Ländern und auf allen Schulstufen den Auf- und Ausbau einer institutionalisierten Lehrerfortbildung. Diese wird neben der Grundausbildung zu einem zunehmend gewichtigen Bestandteil der Lehrerbildung überhaupt.

Im Unterschied nun zur Grundausbildung, welche den angehenden Lehrern erst einmal die berufsnotwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln und sie in ihrer Persön-

lichkeitsentwicklung zum Erwachsenen fördern muss, richtet sich die Lehrerfortbildung an bereits ausgebildete, meist berufstätige Lehrkräfte, welche zudem in der Regel über längere Berufserfahrungen verfügen. Aus dieser Perspektive kann daher die institutionelle Lehrerfortbildung als eine besondere Spielform der Erwachsenenbildung im allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung im besonderen betrachtet werden; vergleichbar der beruflichen Fortbildung von Ärzten, Pfarrern, Kaderkräften und Angestellten in Betrieben und Verwaltung, der Schulung von Behörden, aber auch von Eltern, Freizeitpädagogen, Sozialarbeitern, Elternbildnern, usw. Auch wenn die Lernorganisation, die Ziele, Inhalte und Lehr- und Lernformen der institutionellen Lehrerfortbildung noch unscharf, allenfalls in groben Umrissen erkennbar sind, so lässt sich doch grundsätzlich folgendes festhalten:

1. Bedingt durch die Aufgaben und Zielsetzungen des Lehrerberufs, der Unterrichten *und* Erziehen in sich schliesst, hängen in der Lehrerbildung mehr als in vielen andern Berufen berufliche Ausbildung und Persönlichkeitsbildung eng miteinander zusammen. Diese beiden Komponenten lassen sich wohl vorübergehend aus lernorganisatorischen Gründen, niemals aber grundsätzlich voneinander trennen. Daher muss die bewusste Synthese von Persönlichkeitsbildung und fachlich-beruflicher Ausbildung auch in der Lernorganisation der Lehrerfortbildung gewährleistet sein.

2. In der Lehrerfortbildung ergibt sich viel ausgeprägter als in der Grundausbildung, dass der Leiter von Fortbildungsveranstaltungen seinen Kursteilnehmern gegenüber, wenn überhaupt, nur einen verhältnismäßig geringen und partiellen Vorsprung an fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, aber auch bezüglich Berufs- und allgemeiner Lebenserfahrung hat; im Gegensatz etwa zum Lehrer von Kindern und Jugendlichen, dessen Wissens-, Fertigkeiten- und Erfahrungsvorsprung umso ausgeprägter ist, je jünger seine Schüler sind. Entsprechend rasch können die Rollen von Lehrenden und Lernenden in der institutionellen Lehrerfortbildung wechseln.

Aus diesen beiden grundsätzlichen Perspektiven erscheint nun die themenzentrierte Interaktion als besonders geeignete Möglich-

keit der Bildungsarbeit in der Lehrerfortbildung:

1. Einerseits vereinigt sie grundsätzlich berufsbildende und beziehungs- und persönlichkeitsfördernde Elemente zu einem ganzheitlichen Lehr- und Lernverfahren.

2. Andererseits kommt sie durch die beiden Postulate «Sei dein eigener Chairman» und «Störungen haben den Vorrang» sowie durch die partizipative Leitung von Lernveranstaltungen der Forderung nach «Lern-Mündigkeit» des Teilnehmers und nach aktiver Mitwirkung der Lehrerschaft in der Gestaltung ihrer persönlichen und beruflichen Fortbildung entgegen.

Diese beiden Anliegen, «Lern-Mündigkeit» und «Mitgestaltung der Lehrerfortbildung durch die Lehrerschaft selbst» hat die Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung der deutschsprachigen Schweiz in einem Memorandum folgendermassen umschrieben:

«Allerorts fordert man heute von der Schule als eines der wichtigsten Erziehungsziele den mündigen, d. h. selbständig sich informierenden, eigenständig urteilenden und selbstverantwortlich entscheidenden und handelnden Menschen.»

Mündigkeit, verstanden als Fähigkeit, aufgrund einer «Kopf, Herz und Hand» umfassenden Persönlichkeitsbildung sachkompetent, rational, kritisch und konstruktiv zu urteilen, selbständig zu werten, Verantwortung zu übernehmen und, auch unter widrigen Umständen, zu tragen, aus eigenem Antrieb zu handeln, *kann sich nur dort entfalten, wo sie schritt- und stufenweise in angemessenen, kontinuierlich sich erweiternden Erfahrungs-, Informations- Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfreiräumen des Individuums eingeübt werden kann.*

Auf die Schule bezogen:

Wer vom Lehrer fordert, dass er seine Schüler zu mündigen und verantwortungsbereiten Gliedern der Gesellschaft erziehen helfe, setzt auch die persönliche Mündigkeit des Lehrers, d. h. seine Fähigkeit zu selbstverantwortetem Handeln voraus.

Konsequenterweise muss er auch entsprechende, geeignete Erfahrungs-, Entscheidungs- und Handlungsfreiräume in der Schule, für Schüler *und* Lehrer, postulieren.

Auf eine kurze Formel gebracht:

Persönliche Mündigkeit des Lehrers und eine Schule mit angemessenen Erfahrungs-

Informations-, Entscheidungs- und Handlungsfreiräumen ermöglichen erst die Erziehung der Schüler zur Mündigkeit.

Einige Folgerungen für die Gestaltung der Lehrerfortbildung:

Es ist nicht einzusehen, weshalb dieses Bildungsprinzip . . . nicht auch für die Lehrerfortbildung . . . gelten sollte: da nämlich, wo man es mit (von den Berufsanforderungen her postulierten) mündigen, berufs- und lebenserfahrenen Teilnehmern zu tun hat.

Die Lehrerfortbildung muss ihre Teilnehmer in der Fähigkeit fördern, sich einzeln und in Gruppen selbständig fortzubilden, d. h. Lernziele, Inhalte und Verfahrensweisen selbst zu bestimmen und auszuwählen und ihren Lernerfolg selbständig zu kontrollieren.»¹⁰

Fernziel der Lehrerfortbildung im Sinne eines Idealzieles: Möglichst selbständige, sich selbst leitende Lern- und Arbeitsgruppen.

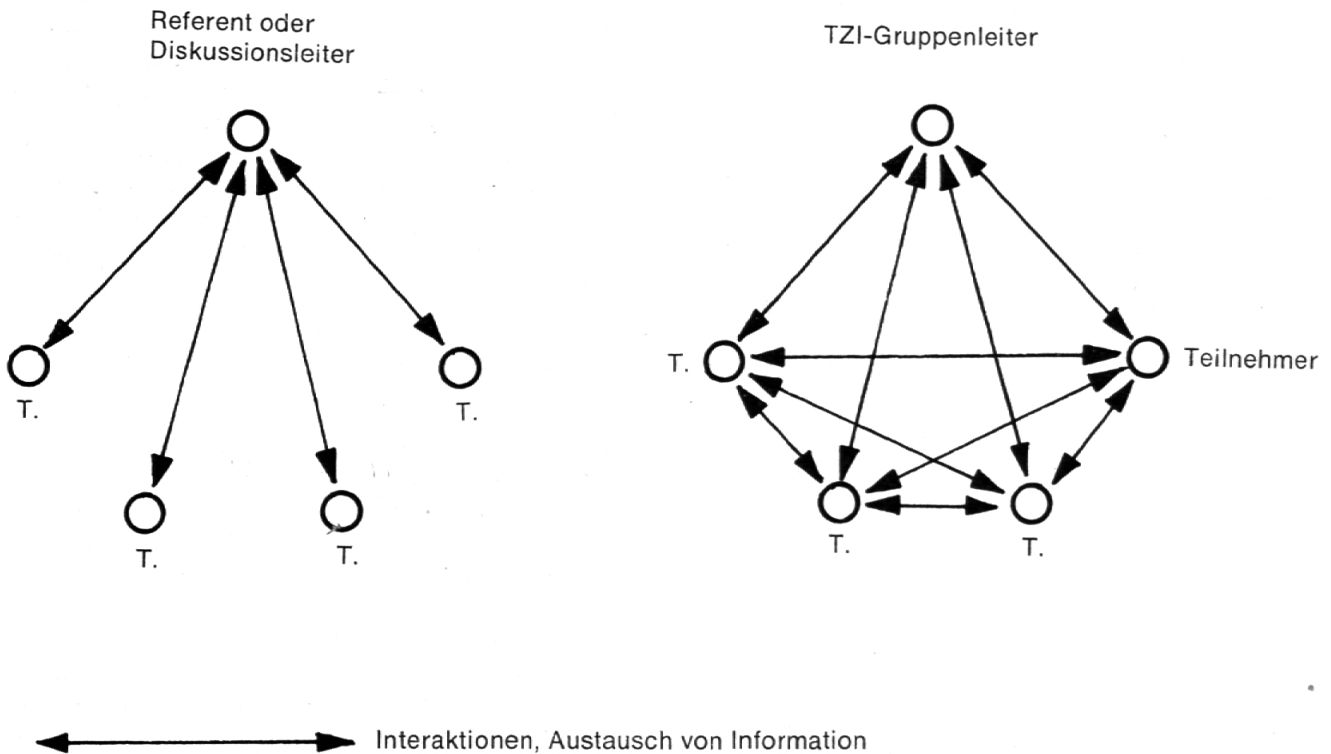
3. Schliesslich bietet die themenzentrierte Interaktion auch mehr und bessere Möglichkeiten als andere, herkömmliche Lehr- und Lernverfahren (Referat mit anschliessender Diskussion; darbietender Lehrvortrag, u. ä.), das Wissens-, Fertigkeiten- und Erfahrungspotential einer ganzen Gruppe auszuschöpfen und im Sinne des horizontalen *und* vertikalen Erfahrungsaustausches (Teilnehmer–Teilnehmer; Leiter–Teilnehmer) für den Lernprozess der Gruppe fruchtbar zu machen.

Zwei wichtige Hinweise für unsere Abonnenten

1. *Der heutigen Nummer ist nochmals die Beilage «Bildung und Wirtschaft» beigelegt. Wir machen Sie erneut darauf aufmerksam, dass Sie in Zukunft – ohne dass Ihnen daraus irgendwelche Kosten erwachsen – diese Beilage zugestellt erhalten, sofern Sie die beigelegte Bestellkarte, mit Ihrer genauen Adresse versehen, einsenden.*
2. *Da aus technischen Gründen die Nummer vom ersten Januar ausfallen musste, wurde in der Doppelnummer 7/8 sowie in dieser Nummer die Seitenzahl entsprechend erhöht.*

CH

Schematische Gegenüberstellung



Ziel und Zweck der Lehrerfortbildung beschränken sich nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Vielmehr gewinnen gerade in letzter Zeit auch Themenkreise an Bedeutung, welche Persönlichkeitsbildung durch die Begegnung und den Dialog von Teilnehmern mit unterschiedlichen Wertvorstellungen, Handlungsnormen, Meinungen und Haltungen anstreben. Der Wert-, Normen- und Einstellungspluralismus in einer Gruppe kann aber für den einzelnen nur dann fruchtbar werden (im Sinne lebendigen und ganzheitlichen Lernens), wenn der Dialog und die Auseinandersetzung in der Gruppe auf der Basis der Offenheit und des gegenseitigen Vertrauens stattfinden kann.

In solchen Gruppen trägt der Leiter eine besondere Verantwortung dafür, dass sich möglichst jeder Teilnehmer von Hemmungen und Ängsten befreien und seine Meinung vertreten kann, dass er sich – mit Worten und a verbal – so auszudrücken und mitzuteilen wagt, wie er sich fühlt, und auch brachliegende Fähigkeiten, zum Beispiel schöpferisch-gestalterischer Art, neu entdeckt und weiterentwickelt.

Ich denke da vor allem an Veranstaltungen mit wert- und normenbezogenen Themen im

Bereich der sozialen, politischen, ökonomischen, ethischen, religiösen und ästhetischen Bildung. Um einige konkrete Themen aufzuzählen:

Umgang mit andern Menschen, mit älteren oder kranken Menschen; Probleme ethnischer Minderheiten, sozialer Randgruppen; Gesundheitserziehung, Probleme der Süchtigkeit, der Kriminalität; Sexualerziehung; Fragen nach Lebenssinn und Lebenszielen, nach den letzten Werten, der Sterbehilfe, nach Gott; Medienkunde, Wirtschaftswachstum, Konsumentenschulung, Umweltfragen, Entwicklungshilfe, Übervölkerungsprobleme; Erziehung zur Demokratie, zum Frieden; ästhetische Bildung, usw.

Wirksame Persönlichkeitsbildung in diesen Bildungsbereichen ist nur ganzheitlich möglich, d. h. unter Einbezug *aller* Erlebnis-, Erfahrungs- und Wahrnehmungsdimensionen, statt der vielmals üblichen Einschränkung auf den «Kopf», d. h. auf Wissensvermittlung.

Die themenzentrierte Interaktion bietet sowohl den Kursleitern, als auch der Lehrerschaft wertvolle Hilfe im Umgang mit wertbezogenen und emotional beladenen Themen in einer Erwachsenengruppe oder in

einer Schulklasse. Insbesondere kann er durch sie seine persönlichen Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit anderen Menschen immer besser kennenlernen, im Sinne der Forderung «*Nosce te ipsum – erkenne dich selbst*».

Anmerkungen

- ¹ Interaktion = wechselseitige Beeinflussung, Förderung, Anregung
- ² Andragogik ist die Lehre von «jeder beabsichtigten und professionell geleiteten Aktivität, welche Einstellungs- und Verhaltensänderungen von Erwachsenen zum Ziele hat... Die Veränderung, welche hervorgerufen und gefördert wird, ist erwünscht, d. h. sie verbessert den ursprünglichen Zustand. Solche Veränderungen können sich in Einzelpersonen ereignen, in ihrem Verhalten oder in ihren Gefühlen, in ihren Beziehungen untereinander, sie können aber auch im Leben einer Gruppe oder in einer ganzen Gesellschaft geschehen». (G. v. Enckevort, *Andragology – a new science*)
- ³ A. Sahm: Ein Steuerungssystem der Gruppenführung ist die TZI von Ruth C. Cohn
- ⁴ R. Cohn: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems
- ⁵ «Chairman – Vorsitzender, Leiter – ist in diesem Zusammenhang nicht übersetzbar wegen seines Doppelsinns: Chairman of myself = Leiter meiner selbst; und Chairman of a group = Vertreter der Interessen aller in einer Gruppe (nicht nur Vorsitzender oder Moderator). Darum habe ich das Wort ‚Chairman‘ als systemimmanent auch im Deutschen eingeführt.»

R. Cohn: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems

- ⁶ Ruth C. Cohn: Zur Humanisierung der Schulen
- ⁷ Ruth C. Cohn: Zur Humanisierung der Schulen
- ⁸ Ruth C. Cohn: Zur Humanisierung der Schulen
- ⁹ Ruth C. Cohn: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems
- ¹⁰ J. Kielholz: Mögliche Leitvorstellungen für die Lehrerfortbildung auf überregionaler Ebene
Arbeitspapier der Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung der deutschsprachigen Schweiz, 1974

Verwendete Literatur

- Ruth C. Cohn: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. In: *Gruppendynamik*, Heft 3, 5. Jahrgang, Juni 1974.
- Zur Humanisierung der Schulen. Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der TZI, in: «schweizer schule», Heft 14/15, Juli 1974.
- G. van Enckevort: *Andragology – a new science*, in: *Journal of Adult Education in Ireland*.
- J. Kielholz: Mögliche Leitvorstellungen für die Lehrerfortbildung auf überregionaler Ebene. Arbeitspapiere der Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung der deutschsprachigen Schweiz. In: «schweizer schule», Heft 18, September 1974
- A. Sahm: Ein Steuerungssystem der Gruppenführung ist die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Ruth C. Cohn (unveröffentlichtes Arbeitspapier).

Angaben über weiterführende Literatur finden sich in der erwähnten Nummer 3 der Zeitschrift «Gruppendynamik».

5 Jahre Lehrerfortbildung des Kantons Luzern 1970–1975

Lothar Kaiser / Walter Weibel

Vor fünf Jahren wurde die Lehrerfortbildung des Kantons Luzern LFB/LU als Institution des luzernischen Erziehungswesens gegründet. Es ist deshalb notwendig, die erreichten Leistungen kurz darzustellen und zu zeigen, wie sich die LFB weiter zu entwickeln hat. Die LFB muss im Gesamtkonzept der Lehrerbildung gesehen werden. Sie findet ihren Platz nach der Grundausbildung und gilt als eine spezielle Aufgabe der beruflichen Erwachsenenbildung.

1. Gründung

Die heutige Organisation der LFB/LU ent-

stand aus Vorarbeiten einer Studienkommission für die Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern, welche der Erziehungsrat 1966 eingesetzt hatte. Eine sichere institutionelle Basis konnte durch die Dissertation «Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz» von Lothar Kaiser geschaffen werden. Das darin dargestellte «Modell Luzern 69» wurde vom Kanton Luzern übernommen und auf den 1. Januar 1970 verwirklicht. Dieses «Modell Luzern 69» sah verschiedene Fortbildungsarten vor:

- Leiterseminar: Vorbereitung der diversen Kurse