Film und Theologie 22

CHRISTIAN WESSELY
(HG.)

Von Ödipus zu Eichmeinn

Kulturanthropologische Voraussetzungen von Gewalt

SCHÜREN

Film und Theologie

Schriftenreihe der Internationalen Forschungsgruppe «Film und Theologie» und der Katholischen Akademie Schwerte

herausgegeben von:

Peter Hasenberg, Deutsche Bischofskonferenz, Bonn Markus Leniger, Katholische Akademie Schwerte Gerhard Larcher, Universität Graz Charles Martig, Katholischer Mediendienst, Zürich Daria Pezzoli-Olgiati, Universität Zürich Dietmar Regensburger, Universität Innsbruck Michael Staiger, Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br. Joachim Valentin, Universität Frankfurt a. M. Christian Wessely, Universität Graz Reinhold Zwick, Universität Münster

Band 22

Dietmar Regensburger / Christian Wessely (Hg.)

Von Ödipus zu Eichmann Kulturanthropologische Voraussetzungen von Gewalt



Matthias Scharer

Schwarze Pädagogik und Lebendiges Lernen

Eine Replik auf "pädagogische" Pfarrer-/Vaterszenen in M. Hanekes WEISSEM BAND aus der Perspektive der Themenzentrierten Interaktion Ruth C. Cohns

Dass es in Michael Hanekes Film DAS WEISSE BAND (Deutschland/Österreich/Frankreich/Italien 2009) unter anderem um Erziehung und Lernen geht, ist evident. Man könnte – neben vielen anderen Sichtweisen – den ganzen Film als ein pädagogisches Drama verstehen, das sich zwischen verschiedenen Generationen abspielt:

- den Kindern, die sowohl als Einzelne als auch in Gruppen deutlich sichtbar werden;
- deren Eltern in unterschiedlichen Konstellationen: als verheiratetes Paar (konventionell: der Pfarrer und seine Frau; postkonventionell: die Baronin und ihr Mann; weiters das Verwalterpaar, Evas Eltern), als Alleinerziehende (Hebamme), als Witwer (Arzt);
 - und den "Alten" (Großelterngeneration), die speziell durch den Bauern verkörpert werden.

Das intergenerative Verhältnis nimmt im Film in unterschiedlichsten Erziehungs- und Lernkonstellationen konkrete Gestalten an, die sich vor allem um Autorität, Gehorsam, Gewalt und Missbrauch drehen.¹ Davon können in diesem Beitrag nur einige wenige ausgewählte Szenen aufgegriffen und in Dialog gebracht werden.

Die Arbeitsgruppe auf der Tagung "Von Ödipus zu Eichmann" hieß "Autorität, Gehorsam und Gewalt: Impulse von R. Cohn." Aus der Arbeit in der Gruppe ergab sich, dass zunächst eine kompakte Einführung in die Themenzentrierte Interaktion von R. C. Cohn sinnvoll war. Daran anschließend konnten an beispielhaften Szenen aus dem Film, interessante Verbindungen zwischen Film, R. Cohns Leben und ihrem pädagogischen Ansatz hergestellt werden. Diese Erfahrungen in der Arbeitsgruppe führten zu einer Präzisierung des Titels dieses Beitrags.

Worum geht es?

Meine Aufmerksamkeit in diesem Beitrag richtet sich auf einige wenige, explizit "pädagogische" Szenen, in denen die erzieherische und didaktische Ambivalenz, die das Generationenverhältnis in diesem Film durchgehend bestimmt, deutlich zum Ausdruck kommt. Ich beschränke mich auf Szenen, die den Pfarrer des Dorfes in seiner Doppelrolle als evangelischen Pfarrer und als Vater von sechs Kindern zeigen, wobei die beiden ältesten Kinder, Klara und Martin, in ihrem Übergang von der Kindheit ins Jugendalter, und das jüngste Kind Gustl, sozusagen als Nesthäkchen, eine besondere Rolle im Vater-Kinder-Verhältnis spielen. Durch die Doppelrolle von Pfarrer und Vater wird der Ambivalenz der Religion im pädagogischen Verhältnis eine spezifische Gestalt gegeben. Folgende Szenen werde ich herausgreifen:

- Die beiden ältesten Kinder kommen zu spät zum Abendessen das weiße Band wird angekündigt
- Gustl verhandelt das Behalten des verletzten Vogels und schenkt diesen schließlich seinem Vater
- Martin wird vom Vater in ein vertrauliches Gespräch verwickelt
- Beim Christbaum im Pfarrhaus werden Klara und Martin vom weißen Band befreit
- Der Pfarrer als Konfirmationslehrer seiner Tochter

Bei oberflächlicher Betrachtung repräsentieren die ausgewählten Szenen Beispiele für eine "schwarze Pädagogik"², ein Erziehungs- und Bildungsverhältnis, das durch autoritäre Strukturen gekennzeichnet ist, die den möglichen Missbrauch der kindlich-elterlichen-großelterlichen Autorität in sich tragen beziehungsweise nach sich ziehen. Haneke gelingt es eindrucksvoll zu zeigen, dass und wie gerade in solchen Szenen, die man heute generell als pädagogische Missbrauchsverhältnisse apostrophieren würde, nicht nur die blinde Herrschaft der Erzieher über die Kinder, sondern auch wechselseitige Zuneigung, ja Liebe, eine Rolle spielen. In der Ambivalenz von Herrschaft-Macht-Gewalt-Zuneigung-Liebe, die das erziehungsrelevante Generationenverhältnis im Weissen Band bestimmt, liegt ein entscheidender Faktor für die Dramatik des Films. Dabei gerät Haneke in seinem Film gerade nicht in eine simple Schwarz-Weißmalerei zwischen der bösen "alten" Pädagogik und einer projektierten "neuen", einem bestehenden autoritären und einem möglichen liberalen Erzie-

Vgl. K. Rutschky, Schwarze P\u00e4dagogik. Quellen zur Naturgeschichte der b\u00fcrgerlichen Erziehung, Berlin \u00e42001; B. Brokate, Schwarze P\u00e4dagogik. M\u00fcnchen 2007; A. Miller, Am Anfang war Erziehung Frankfurt am Main 2008.

hungsverhältnis. Das Wachhalten der Ambivalenz bis zum Ende des Films zeichnet das Kunstwerk besonders aus und hinterlässt nachdenkliche Zuschauer.

Angesichts der Erfahrung der wachgehaltenen Ambivalenz in Erziehungs- und Lernszenen des Films und speziell in den ausgewählten Pfarrer-Naterszenen, in denen die ambivalente Rolle der Religion im pädagogischen Verhältnis hinzu kommt, würde es dem Film nicht gerecht werden, wenn man den problematischen und gerade darin besonders lebensnahen Erziehungsverhältnissen, sozusagen als Kontrastfolle, ideale und "reine" Erziehungsvorstellungen gegenüber stellen würde, welche die bleibende Anfälligkeit für Herrschaft, Macht und Gewalt in der Erziehung und Bildung ausblenden würden. Die Tendenz zur herrschafts- und gewaltanfälligen Erziehungswirklichkeit, die der Film in ihrer ganzen Ambivalenz aufdeckt, legt nahe, die bereits genannten "pädagogischen" Szenen ins Gespräch mit einem pädagogischtherapeutisch-politischen Konzept zu bringen, das speziell aus der Gewalterfahrung heraus entstanden ist: Dem Konzept Lebendigen Lernens. Diesen Ansatz hat eine Frau entwickelt, die in der Zeit geboren wurde, in der DAS WEISSE BAND endet: Während des Ersten Weltkriegs. Es handelt sich um Ruth C. Cohns Themenzentrierte Interaktion (TZI), die ihre deutsch-jüdische Gründerin als Möglichkeit geschaffen hat, der Gewaltanfälligkeit der Menschen, wie sie sich im Holocaust erschreckend gezeigt hatte, eine Alternative entgegen zu setzen.

Ich werde die Darstellung des TZI-Konzepts eng an die Lebensgeschichte Cohns binden. Der Zusammenhang zwischen Cohns Leben und Hanekes Film scheint mir schon deshalb interessant zu sein, weil sich hierin zwei Welten spiegeln, die zeitlich nicht weit auseinander liegen und doch in ihrer jeweiligen Ausprägung so verschieden sind. Im Anschluss an die TZI Darstellung bringe ich die erwähnten Filmszenen aus dem Weissen Band in ein Gespräch mit einigen Elementen von Cohns Ansatz. Dabei gehe ich nicht streng analytisch-systematisch, sondern eher assoziativ vor: Welcher Aspekt von Cohns Ansatz kommt mir bei der jeweiligen Szene spontan in den Sinn? Aber zunächst soll es um Cohns Konzept generell gehen.

Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn

Bei der Beschäftigung mit der Themenzentrierten Interaktion rückt zunächst jene Frau in das Blickfeld, welcher sich das Konzept verdankt: Ruth C(harlotte) Cohn. Ihre beiden Vornamen, von denen sie den zweiten nach den Erfahrungen des Holocaust stets abgekürzt hält, verweisen auf ihre Herkunft: Sie wurde am 27. August 1912 als zweites Kind einer gutbürgerlichen, wohlhabenden deutsch-jüdischen Familie in Berlin geboren und verstarb am 30. Jänner 2010 in hohem Alter in Düsseldorf. Zwischen

Geburt und Tod liegt ein reiches Leben, das von Leid und Entbehrung ebenso gekennzeichnet war wie von Mut und Hoffnung.

Ruths³ Vater war Bankkaufmann. In ihrem Erleben war er ein ernster, liebevoller aber auch überlegener Mann, der Herr im Hause war. Ihre Mutter erlebte Ruth demgegenüber mit sonnigem Gemüt und mit einem Hang zum Illusionären. Sie war Pianistin. Sie zu kränken war für Ruth "Sünde". Ruth hatte etwas vom Gemüt und der künstlerischen Natur ihrer Mutter geerbt, weil sie von früher Jugendzeit an Gedichte schrieb und schon als Kind Lyrikerin werden wollte. Ruths Berührbarkeit ermöglichte es vielen Menschen, wichtige Ereignisse in ihrem eigenen Leben mit ihr zu teilen. So sagt eine Frau anlässlich der Verleihung eines der beiden Ehrendoktorate an Cohn: "Ich könnte das Ergebnis meiner Begegnung mit Cohn in einem kurzen lapidaren Satz ausdrücken: Ich bin lebendiger geworden: Ich zwinge mich klarer zu denken und wage tiefer zu fühlen. Ich bin jünger und älter geworden: Jünger, indem ich mich weniger hinter einmal erarbeiteten Positionen verschanze, älter, indem mir deutlicher ist, welche Werte ich vertreten will und muss."

In einem biografischen Zeitdokument erzählt R. Cohn über ihre Kindheit und Jugend. Die Transkription ermöglicht, sie in einem längeren Abschnitt selbst zu Wort kommen zu lassen:

"Ich bin in Berlin geboren 1912; einer Zeit, in der alles sehr friedlich aussah. Ich komme aus einer bürgerlichen, jüdischen Familie. Und meine Kindheit verlief sehr – wie soll ich sagen – so wie eben bürgerliche Familien verlaufen. Meine Eltern waren gut und nett; zuerst waren wir in mittelmäßigen Verhältnissen, dann ging es meinen Eltern finanziell recht gut. Ich bin durch die Schule, durch das Abitur gegangen. Mein eigentlicher persönlicher Wunsch, mein Glaube war, dass ich als Lyrikerin geboren bin. Ich habe Gedichte geschrieben, seit ich sieben Jahre alt war. Und das war es, was für mich Beruf sein würde. Ich wurde damit konfrontiert, dass man davon nicht leben kann; mein Vater war der Ansicht, auch wenn ein Mädchen heiraten würde, so sollte es auch einen Beruf haben können, von dem es sich ernähren könnte, wenn es notwendig sein sollte. Das lag daran, dass er zwei Schwestern ernähren musste, weil sein Vater früh gestorben war. Dass eine Frau einen Beruf hat, war für mich somit von Anfang an keine Schwierigkeit; aber einen Beruf, mit dem man auch noch Geld verdienen konnte, das war schwieriger, wenn man eigentlich Gedichte schreiben will. Als ich dann halbwegs erwachsen war, rieten mir die Erwachsenen auf meine

Bewusst wähle ich immer wieder den j\u00fcdischen Vornamen, mit dem sich Frau DDr. h.c. Cohn am liebsten ansprechen lie\u00df. F\u00fcr die Kommunikation mit ihr war kennzeichnend, dass sie auch im deutschsprachigen Kontext Menschen gerne mit ",du" und dem Vornamen ansprach und von ihnen auch so angesprochen werden wollte.

⁴ Zitat aus den Aussagen einer TZI-Lehrenden bei der Verleihung des Ehrendoktorats an R. Cohn: transkriblert aus einer Sendung des ORF.

Frage, was man denn sonst noch machen könnte, wenn man eigentlich Lyrik schreiben will, Journalistin zu werden. Und was studiert man als Journalistin? Nationalökonomie, das ist gefragt, das ist gewünscht, das ist gesucht. Und so habe ich also in Heidelberg erst ein Semester Nationalökonomie studiert und wusste sofort, das ist nicht mein Fach. Dort lernte ich dann Gundolf kennen, das war der große Schriftsteller, der über Goethe geschrieben hat, und Goethe war mein Idol. Gundolf starb innerhalb dieses Semesters, wo ich ihn hörte. Dann ging ich nach Berlin zurück für das zweite Semester und hatte meinen ersten Freund. Die Mutter dieses Freundes war Analytikerin, und das war das erste Mal, dass ich das Wort Psychoanalyse hörte. Das kann man sich heute nicht mehr so vorstellen, aber zu der Zeit war Analyse ein Fremdwort. Es gefiel mir ungemein gut, was sie mir so erzählte, und so kam ich eines Tages nach Hause und sagte meiner Mutter: ,lch weiß zwar nicht, ob ich Fred heiraten werde, aber ich werde "Analytikerin". Da war ich 19 Jahre alt. Und dabei blieb es auch. Als ich wusste, dass ich Analytikerin werden würde, war es auch zur gleichen Zeit, dass sehr viel wichtigere Dinge passierten. Es war 1932 – dieser Freund war politisch engagiert und er war jüdisch. Ich war politisch nicht aktiv, aber ich war auch jüdisch, und die Nazigeschichten fielen schwer auf mein Herz und auch auf meine Lebensfragen. Ich bin nicht besonders persönlich angegriffen worden, aber um mich herum fing es an, in den Häusern Hausdurchsuchungen zu geben, in der Universität Schlachten von Nazis mit jüdischen Studenten. Mädchen hat man damals noch in Ruhe gelassen. Und so war es klar, dass ich in Berlin nicht weiter studieren konnte, und ging mit der Absicht, Psychoanalyse zu studieren, nach Zürich; ich ging als Studentin, was bedeutete, dass ich in der Schweiz nicht als Flüchtling aufgenommen wurde, sondern als Studentin. Das bedeutete, dass ich nie aufhören durfte zu studieren, weil ich sonst wieder zurückgeschickt worden wäre, respektive ausgewiesen – und wohin? Sodass ich sehr viele Jahre studierte, um nicht ausgewiesen zu werden."5

Auf dem Hintergrund der Ereignisse, denen Cohn als junge Jüdin ausgeliefert war, wird ihr politisches Interesse und Engagement verständlich, dem sie zeitlebens folgte. In diesem Zusammenhang erinnere ich mich an eine persönliche Begegnung mit Ruth. Sie fand auf einer mehrtägigen Graduiertentagung statt, zu der sich die TZI Lehrenden aus den verschiedenen Ländern getroffen hatten. Thema waren die "Marktchancen" von TZI auf dem boomenden Psychomarkt. In einer hitzigen Debatte forderten KollegInnen, dass TZI besser vermarktet werden sollte; sie stellten auch entsprechende Konzepte dafür vor. Ruth hörte der Auseinandersetzung längere Zeit schweigend zu. Sie wurde merklich unruhiger. Plötzlich meldete sie sich zu Wort und

sagte zornig: "Mir ist es nie um die Frage gegangen, wie TZI marktgerecht wird, meine Frage war immer: Wie wird der Markt gerecht?"

In dieser intuitiven Wende des Themas auf eine Wertefrage hin, der die TZI-Lehrenden in der weiteren Debatte auch folgten, zeigte sich eine besondere Fähigkeit von Ruth, mit Sprache umzugehen und den Angelpunkt politischer Verantwortung zu treffen. An der Transformation des Themas mit der Frage "Wie machen wir TZI marktgerecht?" zur Frage "Wie wird der Markt gerecht?" kann man sehen, wie ein Erfolgsthema in ein Wertethema transformiert werden kann. Es zeigt sich exemplarisch, wie in der TZI in einer bestimmten Art und Weise der Themensetzung, politische Wachheit, persönliches Engagement, Überzeugung und methodisch-kommunikatives Geschick ineinander greifen und die Fragestellung radikal auf das menschlich und politisch Herausfordernde hin verändern. Das Beispiel zeigt auch, wie Ruth die therapeutische Veränderungsmöglichkeit des einzelnen Menschen, wie sie in der Psychotherapie erfolgt, zu einer "Gesellschaftstherapie" ausgeweitet hat, die nicht nur individuell sondern auch gesellschaftlich Verdrängtes aufgreift: Es geht ihr um gesellschaftlich tabuisiertes und verdrängtes Leid, um ausgebeutete Menschen und um die zerstörte Natur. Je älter Ruth wurde, umso dringlicher wurden ihre Mahnungen und umso eindeutiger trat sie gegen den Ausverkauf der Menschlichkeit und der Lebensmöglichkeit für alle ein.

Mit der alten griechische Fabel von Äsop über die beiden Frösche, die in einen Topf voll Rahm fallen, drückte sie gerne ihren unermüdlichen Widerstand gegen den Ausverkauf der Menschlichkeit aus, zu dem sie auch andere ermutigen wollte: Der eine Frosch schreit vor Entsetzen, streckt alle viere von sich und ertrinkt, der andere strampelt so lange, bis der Rahm zu Butter wird. Völlig erschöpft, aber lebendig, kann er sich, auf einem Haufen Butter sitzend, befreien. "Ich bin der Frosch, der strampelt", sagt Ruth. "Der Rest ist weder Ihre noch meine Sache; das übersteigt unsere Macht. Natürlich braucht es eine Massenbewegung; aber ich kann sie nicht allein erzeugen. Ich kann sie fördern helfen; ich kann tun, was in meinen Mitteln steht. Ich bin weder allmächtig noch ohnmächtig; ich bin partiell mächtig"⁶.

Für Cohn ist es keineswegs gleichgültig, welche Themen die Beziehung zwischen Menschen, speziell im Erziehungs- und Bildungszusammenhang, beherrschen. Ihre Themen gründen auf einem Menschenbild und auf einer ethischen Haltung, die dem jüdisch-christlichen Menschenverständnis nahe stehen und die nicht einfach austauschbar sind. Auf die Frage nach einem ihr besonders wichtigen Vermächtnis ant-

⁶ R. C. Cohn, Es geht ums Anteilnehmen. Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende, Freiburg I. Br. ¹2001, 171.

wortet Cohn: "Ich habe versucht, die jüdisch-christliche Botschaft von Versöhnung und Liebe als humanistische Wertvorstellung in meiner Weise für unser Jahrhundert auszudrücken, und wünsche mir, dass TZI und anderes, was weiterführt, sie ins 21. Jahrhundert hineintragen wird."⁷

Dass es besser wird und die Grausamkeit abnimmt, ist von Anfang an ein zentrales Anliegen Cohns: "... ich glaube, ich bin in das, was ich heute vertrete, deshalb hineingewachsen, weil es von Anfang an mein Anliegen gewesen ist, nämlich Einfluss zu haben auf das Besserwerden in mir selbst und in der Berufsausübung (Patienten, Studenten), dass die Grausamkeit abnimmt, dass das Gut-Miteinander-Auskommen zunimmt, dass das, was man heute Selbstverwirklichung nennt, die kreative Note, die Eigenart im Menschen, gefördert wird."⁸

Eine entscheidende Erfahrung in diesem Zusammenhang war Cohns Lehranalyse in Zürich. Sie schreibt dazu: "Zwischen 1933 und 1939 lag ich sechsmal in der Woche - wie es damals üblich war - je eine Fünfzig-Minuten-Stunde lang auf der Couch. Der Analytiker hinter mir hörte mir geduldig zu. Er war jung und sehr attraktiv. Das wusste ich nur, weil ich ihn beim Eintreten und Weggehen an der Tür sah, wenn er mir die Hand gab."9 In der Ironie des letzten Satzes dieser Aussage liegt bereits Cohns Kritik an der klassischen Psychoanalyse, die ihren lebenslangen Suchprozess nach alternativen therapeutischen Möglichkeiten und Verfahren eröffnen sollte. Betroffen denkt sie daran, dass in der Zeit der Analyse der Analytiker zum Mittelpunkt ihres Lebens wurde: "Meine Gedanken und meine Gefühle drehten sich um seine Person, seine Fragen, seine Aussagen, sein Verhalten. Ich glaubte, dass er ein besonderes Wissen habe, dass er mich richtig führte und dass es nur an mir liegen würde, wenn meine Analyse nicht gut ausgehen sollte."10 Die "positive" therapeutische Übertragungsneurose, welcher Ruth in den Jahren ihrer Analyse erlag, wurde durch das dogmatistisch aufrechterhaltene psychoanalytische Setting begünstigt. Es erinnert an moralisch-religiöse Regressionsphänomene, obwohl gerade solche Gegenstand der Psychoanalyse sind: "Ich war im Wesentlichen ein braves Kind gewesen und war nun eine ebenso ,brave' Patientin"."

Die Lösung aus therapeutischer Übertragungsabhängigkeit geschah durch Ereignisse von außen. Ihr Analytiker hatte ihr geraten, im Lauf der Analyse keine lebens-

⁷ H. Hermann, Ruth C. Cohn – ein Porträt, in: C. Löhmer/R. Standhart (Hg.), TZI – Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1993, 19–36, hier: 33.

⁸ E. Osswald, Vom Sinn des Lebens und Lernens in der heutigen Zeit. Ein Interview mit Ruth C. Cohn, in: «schweizer schule. Zeitschrift für Christliche Bildung und Erziehung» 8 (1983) 389–393, hier: 390.

⁹ R. C. Cohn/A. Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 12008, 214.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

wichtigen Entscheidungen zu fällen: Dennoch musste sie ihren Freund heiraten, weil es die einzige Möglichkeit war, dessen Eltern vor dem sicheren Tod in den deutschen Gaskammern zu retten. Und Ruths Analytiker wurde als Arzt zum Militär eingezogen. Nachdem die Analyse durch die politischen Bedingungen beendet wurde, "geschah ein ,analytisches' Wunder": "Persönliche Briefe kamen von meinem Analytiker, der zuvor orthodox ,abstinent' gewesen war, das heißt, nie etwas von sich erzählt und fast nie eigene Gefühle zum Ausdruck gebracht hatte. Er schrieb Briefe über seine Erlebnisse als Arzt und Grenzsoldat, über seine Einstellung zu dieser Aufgabe und den Problemen der Zeit. Ein zweites Wunder geschah, als mein erstes Kind geboren wurde. Sein Urlaub fiel in diese Zeit, und er besuchte mich mit einem großen Fliederstrauß am Wochenbett. (Ich war zu Hause geblieben.) Er war sichtlich bewegt und sagte mir, warum die Geburt eines Kindes ihn persönlich so anrührte - jetzt, in dieser Zeit und in dieser Situation."12 Die Überwindung der therapeutischen Distanz durch "normale" Kommunikation klingt wie eine Urerfahrung, welche Cohn nie mehr verlassen wird. Für die Entwicklung ihres Ansatzes ist sie von entscheidender Bedeutung.

Cohns Ansatz ist ohne ihr besonderes Naheverhältnis zu Kindern und zur Pädagogik nicht zu verstehen. Das ist zunächst durch ihre beiden eigenen Kinder bedingt, die sie nach der Trennung von ihrem ersten Ehemann als Alleinerzieherin durchbringen musste: "Niemand hat mir über menschliche Beziehungen und Pädagogik mehr beigebracht als meine Kinder. Vom Tag ihrer Geburt, bei Heidi bis zu ihrer Heirat, bei Peter bis zu seinem Eintritt ins College, waren sie für mich zugleich geliebte Beziehungen und zugleich die wichtigste Aufgabe meines Lebens."³ Trotz dieser Nähe verfällt Ruth auch im Nachhinein in keine Nostalgie über ihre Kinder und ihre Erziehung. Ganz im Gegenteil: Sie schreibt von den Zweifeln, die sie bei den ganz alltäglichen Erziehungsentscheidungen hatte. Vor allem stand ihr über Jahre das innere Bild im Wege, alles richtig machen zu sollen und eine ideale Mutter sein zu wollen. Ihr pädagogischer Maßstab war mehr auf die Zukunft der Kinder ausgerichtet als auf die Gegenwart.

"Erst langsam lernte ich von und mit meinen Kindern auch den Augenblick als solchen zu ehren; zu vertrauen, dass die Richtlinien meines Handelns immer im Werden, im Prozess des Lebens bleiben müssen ebenso wie die heranwachsenden Kinder. [...] Eltern und Kinder sind gegenseitig Lehrende und Lernende. Wenn Konfliktlösungen in Offenheit, Demut

¹² Ebd. 216.

¹³ Ebd. 331.

und Liebe gesucht werden, sind Fehler auf beiden Seiten kein Unglück. Innere und äußere Realitätssicht und Werte, nicht Gewalt, dienen als Hilfsmittel im Dialog."

Auch die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen Ruth in ihrer weiteren Lebensgeschichte konfrontiert wurde, rückten Kinder in das Blickfeld ihres Interesses. Bereits während ihrer Lehranalyse in Zürich arbeitete sie in einem städtischen Kindergarten, um ergänzend zu ihren analytischen Erfahrungen Kinder direkt beobachten zu können. Ihre intensivste Zeit mit Kindern war aber nach ihrer Auswanderung nach Amerika. Lassen wir sie wieder selbst erzählen: "Meine Mutter wanderte 1938 aus nach Amerika, und dadurch konnten wir - ich hatte inzwischen geheiratet, auch einen deutsch-jüdischen Flüchtling in der Schweiz – in Amerika einwandern als deutsche Quote. Und da kam ich dann nach Amerika, schon als Analytikerin, aber nicht mit dem Wissen der Sprache und der Dinge, die man um ein Volk wissen muss, wenn man dort arbeitet; ich erfuhr auch, dass ich als Nichtmedizinerin nicht zur Psychoanalytischen Gesellschaft gehören konnte. Aber wenn ich vielleicht mit Kindern arbeiten würde, könnte das als Pädagogik gelten, und da ich mich immer für Kinder und Schule interessiert habe, habe ich das getan, ohne Kindertherapeutin werden zu wollen. Ich bin in ein progressives Lehrerseminar gegangen – progressive education hieß das drüben - und habe dort mehr gelernt als irgendwo sonst, über Menschen, über Kinder und über Amerika."15

Die "Bankstreet School" war ein Lehrerseminar mit eigenen Vorschulen, Kindergärten und Primarschulen, die nach einer "Progressive-Education" arbeiteten. Rückschauend war Bankstreet für Ruth "die Quelle Lebendigen-Lernens gewesen". In großer Aufmerksamkeit und Anteilnahme partizipiert sie am Lernen der Kinder, an deren unmittelbarem Erleben: "... den Spuren des Interesses des Kindes folgen, vom Gitterbett zum Fußboden, vom Fußboden zur Schwelle, von der Schwelle zu einem anderen Fußboden, dorthin, wo die Füße der Mutter stehen und darüber ihre Knie; und dann der Tisch und der gefährliche Herd; von der Küche zur Wohnungstür, zur Straße – mit ihrem Lärm von vielen Autos, Omnibussen, Bauarbeiten – zu Spielplätzen, Eisenbahnen, Subways, zum Flughafen. Stationen des Weges von einem Hierund-Jetzt zum nächsten, zum nächsten, zum nächsten. ... Denn im Hier-und-Jetzt des Erlebens liegt der Ausgangspunkt jeden Lernens, das nicht aufgepfropft wird, sondern lebendig mit Leib, Seele, Intellekt und Geist erfasst werden kann."

¹⁴ Ebd. 332.

¹⁵ Transkript aus der ORF-Sendung (s. Anm. 4).

¹⁶ Cohn/Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie (s. Anm. 9), 327.

¹⁷ Ebd.

Als problematisch beurteilt Ruth im Erziehungssystem der Bankstreet School die einseitig technische Ausrichtung der Schule, das Nichtzulassen der eigenen Gefühle bei den ErzieherInnen und eine Herrschaft der Kinder über die LehrerInnen. Sie plädiert für eine "Balance" zwischen "dem Zuviel-Geben und dem Zuwenig-Geben", denn: "zu wenig geben ist Diebstahl; zu viel geben ist Mord"18.

Für Ruth war es ein langer Weg, bis sie von der Einzeltherapie bzw. Einzelarbeit mit Menschen zur Arbeit in und mit Gruppen fand und eine Art "Breitentherapie" im Unterschied zu einer "Tiefentherapie" entwickelte; ein heilendes Verfahren also. das zeitweilige Verstörtheiten bearbeitet, aber vor allem im präventiven Sinn "Hilfe zur Selbsthilfe" ermöglicht. Ruths Anliegen wurde immer mehr die Anwendung ihres Ansatzes "auf weite Kreise der Bevölkerung", ja "auf die Gesellschaft"19. Über die Erfahrung des Flüchtling-Seins hatte die Frau aus gutbürgerlichen Verhältnissen die gesellschaftliche Not hautnah erlebt: "Da bin ich also wirklich vom Individuellen zur Gesellschaft gegangen, durch die Sachlage"20. Schon in ihrem ersten grundlegenden Werk "Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion" schreibt sie: "Die Couch war zu klein. Die neue Welt der Erkenntnis psychodynamischer Gesetzlichkeiten könnte wohl zu einer Bewusstseins-erweiternden humanisierenden Pädagogik führen – aber wie? 30 Jahre lang habe ich im geschichtlichen Prozess persönlicher und geistiger Interaktion an einem systematischen Versuch gearbeitet, der pädagogisch-therapeutische Elemente in den Unterricht und in andere Kommunikationsgruppen einbeziehen könnte"21.

Mit der Übersiedlung nach Amerika 1941 war also für Ruth die Begegnung mit den damals neuen Therapieformen möglich. Als Mitglied der American Academy of Psychotherapists (AAP) lernte sie die wichtigsten TherapeutInnen und psychotherapeutischen Ansätze kennen. Zunächst beeinflusste die Methode des bewussten Körpererlebens aus der Elsa-Gindler-Schule für körperliche Umerziehung ihre Arbeit.22 Sie benutzte das Bewusstmachen von Körperempfindungen ergänzend zu ihrem Ansatz; später wandte sie es als "psychosomatische analytische Technik"²³ an. Für die TZI Gruppenarbeit steht allerdings nicht die therapeutische Anwendung des be-

R. C. Cohn, Zu wenig geben ist Diebstahl, zu viel geben ist Mord, in: «betrifft erziehung» 14 (1981), 23 – 27.

P. Matzdorf/R. C. Cohn, Themenzentrierte Interaktion, in: R. Corsini, Handbuch der Psychotherapie, Band 2, Weinheim 1983, 1272-1314, hier: 1272.

Cohn, Es geht ums Anteilnehmen, 86 20

Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart "1992, 7)

Vgl. Cohn, Von der Psychoanalyse, 11; Cohn/Farau, Gelebte Geschichte, 564. 22

Matzdorf/Cohn, Themenzentrierte Interaktion (s. Anm. 19), 1278.

wussten Körpererlebens im Vordergrund.²⁴ Für TZI charakteristisch ist die Einbeziehung des Körpergewahrseins unter der Perspektive, "dass die Sensibilisierung der Sinne eines Menschen für das Gewahrsein seiner selbst ihn auf den Weg bringen, sein Leben tiefer zu erleben und seine wechselseitige Abhängigkeit, die ihn mit anderen Menschen verbindet, zu verstehen".²⁵

Für die Integration von analytischen und körpertherapeutischen Verfahren war die holistische Sicht der leib-seelischen Einheit des Menschen entscheidend. Für Ruth ist die holistische Sicht verbunden mit der untrennbar zum Menschsein gehörenden Interdependenz und der Verankerung des Menschen in einem universellen Ganzen (siehe TZI-Axiome).

1965/66 absolvierte Ruth eine Zusatzausbildung in Gestalttherapie bei F. Perls. Wie sehr sie in kritischer Auseinandersetzung mit den therapeutischen Richtungen und deren Autonomiedogmen ihren eigenen Weg suchte und mit der Autonomie die Interdependenz des Menschen wie auch seine gesellschaftliche Verantwortung einforderte, zeigt ihre Alternative, die sie zum sogenannten "Gestaltgebet" entwickelte. Perls und mit ihm viele TherapeutInnen des dritten Weges der Psychotherapie, also der Humanistischen Psychologie, hatten behauptet:

Ich tu, was ich tu; und du tust, was du tust.

"Ich bin nicht auf dieser Welt, um nach deinen Erwartungen zu leben.

Und du bist nicht auf dieser Welt, um nach den meinen zu leben.

Du bist du, und ich bin ich.

Und wenn wir uns zufällig finden - wunderbar.

Wenn nicht, kann man auch nichts machen".26

Diese von Perls mitgeprägte Philosophie des "I am I and you are you" und des "self supports" nahm Ruth zwar auf, führte sie aber in eine neue Richtung weiter:

"Ich will tun, was ich tu. Ich bin ich.

Du willst tun, was du tust. Du bist du.

Die Welt ist unsere Aufgabe. Sie entspricht nicht unseren Erwartungen.

Jedoch, wenn wir uns für sie einsetzen, wird sie schön sein.

Wenn nicht, wird sie nicht sein." 28

²⁴ Vgl. K. Hahn u.a. (Hg.), Beachte die Körpersignale. Körpererfahrung in der Gruppenarbeit, Mainz: 1991

²⁵ Matzdorf/Cohn, Themenzentrierte Interaktion (s. Anm. 19),, 1278.

²⁶ F. S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, Stuttgart 81996, 13.

²⁷ Cohn/Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie (s. Anm. 9), 320.

²⁸ R. C. Cohn, Die Selbsterfahrungsbewegung: Autismus oder Autonomie?, in: «Gruppendynamik» 5 (1974), 164.

Im sogenannten 'ersten Axiom' von TZI kommt Cohns differenziertes Autonomieverständnis zum Ausdruck, das ohne umfassende Bezogenheit des Menschen nicht zu denken ist: "Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und Teil des Universums. Er ist darum gleicherweise autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst wird."²⁹

Die oben beschriebenen psychoanalytischen, (sozial-)therapeutischen, politischen und pädagogischen Erfahrungen und philosophischen Überlegungen gingen dem voran, was Cohn bzw. Normann Libermann, ein Freund von Ruth, zunächst «Living Learning» nach der Theme-Centered-Interactional-Method (TIM) genannt hatten. Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, es handle sich bei TIM lediglich um eine Methode zum Leiten von Gruppen, wurde aus TIM die Theme-Centered-Interaktion, die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Cohn. Doch lassen wir dazu Ruth selbst erzählen: "Ich bin mit den Kindern in das Lebendige Lernen hineingestolpert, ohne dass ich in dem Moment darüber nachgedachte hatte. Ich habe in psychotherapeutischen Instituten unterrichtet, und mein Unterricht war offenbar beeinflusst durch die Gruppentherapie, die ich machte, und es kam sehr bald dazu, dass die Studenten besonders gern zu mir kamen, immer wieder sagten, das sei ihre beste Lernerfahrung, die sie gemacht hätten, und ich wusste zunächst nicht warum. Und dann fing ich an zu studieren, was mach ich eigentlich. Und da stellte ich fest: Was ich machte, war: erstens hörte ich gut zu, anstelle Vorträge zu halten. Zweitens beachtete ich die Einzelnen ... wie sie in ein Thema einstiegen, wie sie lernten und wie sie voneinander lernten, sodass also da eine Interaktion zwischen den verschiedenen Teilnehmern stattfand, die in Universitäten und Schulen nicht stattfindet. Dass also das Kooperationsprinzip, dass Menschen miteinander und voneinander statt gegeneinander lernen, sehr deutlich wurde. Ich hab gesucht, wie ich das mache, dass die Studenten und ich selber auch so ganz besonders lebendig in diesen Vorlesungen und Seminaren waren, also in keiner Vorlesung mehr waren, sondern dass wir miteinander sprachen. Und ich dachte sehr darüber nach, es ist sehr schwer, so etwas herauszufinden, was sind die Kriterien, was sind eigentlich die Ansätze, warum es so lebendig wird. Ich habe sehr lange darüber nachgedacht. "30

Die "Geburtsstunde" für TZI war ein von Cohn geleiteter Gruppenübertragungsworkshop (1955), in dem die Fähigkeit praktizierender PsychoanalytikerInnen zum

²⁹ Cohn/Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie (s. Anm. 9), 357; vgl. auch: U. Faßhauer, 1. Axiom: existentiell-anthropologisches Axiom, in: M. Schneider-Landolf/J. Spielmann/W. Zitterbarth (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). 3 Tab. Göttingen: 2009, S. 80–85.

Transkript aus der ORF-Sendung (s. Anm. 4).

Aufdecken und Auflösen von Gruppenübertragungen erweitert werden sollte. In einem langen Klärungsprozess um die Frage, wie der entdeckte Ansatz lehrbar sei, spielte ein Traum eine bedeutende Rolle: Ruth sah das Bild einer gleichseitigen Pyramide mit 4 Eckpunkten, die sie als Grundlage jedes Gruppengeschehens deutet: "Es sieht jetzt furchtbar einfach aus, nämlich so einfach, dass ich sagen kann in zwei, drei Sätzen: Ich achte darauf, dass jede Person, der Lehrer und die Schüler gleicherweise wichtig sind, dass sie sich selber als wichtig sehen, ihren eigenen Einstieg in eine Sache als wichtig betrachten, ihre Aussagen mit anderen als wichtig betrachten. Ich achte darauf, dass das Thema nicht verloren geht unter der Wichtigkeit der eigenen Person und der Wichtigkeit ihrer Beziehungen. Und daraus kann man eine kurze Formel machen und sagen: ICH, Person, WIR, die Gruppe, und ES, die Sache, die Aufgabe oder das Thema, sind genau gleich wichtig. Und das klingt maßlos einfach und ist sehr schwer durchzuhalten. Aber dieses ist, was die Lebendigkeit einer Gruppe ausmacht, wobei da noch dazu zufügen ist, dass es keine Gruppe im luftleeren Raum gibt, sondern nur Gruppen in einem Umfeld. Und dieses Umfeld kann so nah gesehen werden wie dieser Raum und dieser Zeitpunkt oder so weit wie das Universum, wir sind immer in einem Umfeld. Also symbolisch dargestellt, kann man sich das vorstellen als ein Dreieck, das drei gleiche Seiten hat, gleich lang, die Winkel sind gleich, und eine Kugel in einer Unendlichkeit um uns herum. Und diese Idee – also jede Gruppe ist im Grund ein Dreieck, jede Gruppe besteht aus ICH und WIR und ES, aber die spezifische Methode, die wir nennen: Themenzentrierte Interaktion, also wir haben eine Interaktion, ein Zwischenspiel zwischen Menschen um ein Thema herum, dass also Themenzentrierte Interaktion, kurz TZI, die Besonderheit hat, diese drei Punkte als gleich wichtig zu sehen. Sie sehen ja, in Vorlesungen ist es der Vortragende, der eine, der wichtig ist, und die Sache. Und die Zuhörer sitzen in der Reihe und sehen sich meistens nicht an und wollen, sollen sich ja gar nicht ansehen, und in den Klassenzimmern ist es ähnlich. Oder aber in der Klasse kennen sich die Kinder zwar, aber sie sind durch unser System beinahe aufgefordert, nicht miteinander, sondern gegeneinander zu arbeiten, denn nur wer der Beste ist, der Zweitbeste, Drittbeste hat eine Chance im Leben - so sieht das aus. Und diesem entgegenzuwirken - jetzt komme ich wieder auf die Therapie zurück – ich möchte sagen, es wäre heute Bevölkerungstherapie zu sagen, wir sind alle gleich wichtig, wir sind alle Menschen. Und wir sind alle in Gruppen, in Familien, in Dörfern, in Gemeinden, in Schulen, in Pfarrhäusern; wo auch immer wir sind, gleich wichtige Menschen mit verschiedenen Funktionen und verschiedenen Aufgaben."31

Cohn gründet mit der Unterstützung von Norman Liberman, Frances Buchanan und einigen anderen 1966 das "Workshop Institute for Living-Learning" (WILL) in New York. WILL war lange Zeit der internationale Trägerverein und der Garant für die authentische TZI Ausbildung und Anwendung. 2002 wurde WILL in das R. C. Cohn Institute International umgewandelt.

1968 kam Cohn zum Internationalen Kongress für Gruppenpsychotherapie nach Wien, um über die neuen Therapieformen in Amerika zu berichten. Erst danach begann sie TZI vor allem unter TherapeutInnen, LehrerInnen, SeelsorgerInnen und SozialarbeiterInnen zu verbreiten. 1972 wurde von deutschen und schweizerischen Kollegen WILL-Europa gegründet. Gleichzeitig wurde ein erstes Ausbildungscurriculum für TZI GruppenleiterInnen entwickelt. 1973 schloss Ruth ihre Praxis in Amerika und siedelte sich 1974 nahe der Ecole d'Humanité, einer Alternativschule in Goldern am Hasliberg im Berner Oberland an, wo sie Großteils ihren Lebensmittelpunkt hatte. In Folge ihrer Pflegebedürftigkeit verbrachte sie die letzten Jahre ihres Lebens bei ihrer Freundin Helga Hermann in Düsseldorf, wo sie auch verstarb und begraben wurde.

"Pädagogische" Pfarrer-/Vaterszenen aus dem WEISSEN BAND "im Gespräch" mit ausgewählten Aspekten der Themenzentrierten Interaktion

Nach dieser Einführung in die TZI in enger Verbindung mit der Lebensgeschichte Cohns versuche ich im Folgenden, die bereits erwähnten Pfarrer-/Vaterszenen in ein Gespräch mit spezifischen Aspekten dieses Ansatzes zu bringen. Wie ich bereits eingangs erwähnt habe, gehe ich dabei nicht analytisch-systematisch, sondern assoziativ vor. Nach einer zirka fünfundzwanzigjährigen Praxis in der Leitung von TZI-Gruppen und der Rezeption des Konzeptes im Kontext von Erziehung und Bildung, gehe ich dem nach, was mir zu den genannten Szenen aus TZI spontan einfällt. Der "Dialog" zwischen der jeweiligen Filmszene und einem bestimmten TZI-Aspekt mag zur Erweiterung des Verständnisses der Erziehungs- und Lernproblematik führen, die in Hanekes Film angesprochen wird. Diese Vorgangsweise mag auch der Intention Hanekes entsprechen, der sich auf der Grazer Tagung jeglicher Eigeninterpretation des Films enthalten hatte, gleichzeitig aber – nicht ohne Genuss – davon erzählte, was Menschen in seinem Film sehen, ohne dass er selbst jemals auf eine solche Idee gekommen wäre. Jede und jeder nähert sich also dem Kunstwerk aus ihrer/seiner eigenen Perspektive. Die TZI-Perspektive mag ein vertieftes pädagogisches Verste-

hen der ambivalenten und verwickelten Erziehungs- und Lernzusammenhänge in Hanekes WEISSEM BAND ermöglichen.

Nun zu den ausgewählten Szenen:

Die beiden ältesten Kinder kommen zu spät zum Abendessen, das weiße Band wird angekündigt – Störungen und Betroffenheiten nehmen sich Vorrang

Am Esstisch sind der ca. fünfzigjährige Pfarrer und seine Frau (Anna) mit vier ihrer sechs Kinder versammelt. Zwei Plätze sind leer. An der Tür stehen Klara und Martin, die beiden ältesten Kinder der Pfarrersfamilie, die - neben ihrem jüngsten Bruder Gustl - in der Folge eine tragende Rolle in der Darstellung des kindlich-elterlichen Beziehungsverhältnisses spielen werden. Die beiden entschuldigen sich für das Zuspätkommen zum Abendessen. Der Vater reagiert, ohne die beiden Kinder anzusehen, mit einer dramatischen Darstellung der Sorgen um die abwesenden Kinder, die sich alle gemacht hätten. Niemand habe etwas gegessen und auch jetzt, da die beiden zurückgekommen seien, könne niemand etwas essen und trinken. Alle werden hungrig zu Bett gehen. Um dem Gesagten Nachdruck zu verleihen, stehen zunächst der Vater, dann die Mutter und schließlich auch die vier jüngeren Kinder auf, ohne das bereitgestellte Abendessen berührt zu haben. Sie verabschieden sich durch Handkuss von den Eltern und gehen zu Bett. Klara und Martin wollen dasselbe tun, doch der Vater lässt sie nicht an sich heran. Vielmehr droht er ihnen zunächst die Strafe von jeweils zehn Rutenschlägen und schließlich das weiße Band an, das sie – durch Rutenschläge gereinigt – tragen müssten, bis durch ihr Verhalten das Vertrauen der Eltern wieder hergestellt sei.

In der Sprache der TZI stellen die Sorge der Eltern und das Zuspätkommen der Kinder eine tiefe Störung dar, die sich – ob man will oder nicht – Vorrang vor allem, was jetzt ansteht, also auch vor einem friedlichen Abendessen in der Familie, nimmt: "Disturbances and passionate involvements take precedence", schreibt Cohn. Tatsächlich kann eine solche Störung, wenn sie – meist unvermutet – auftritt, nicht unter den Teppich gekehrt oder einfach übergangen werden, als sei nichts gewesen. Sie muss bearbeitet werden. Aber wie? In der Filmszene zeigen beide Seiten, die Eltern und die zu spät gekommen Kinder, ein Gespür für die Störung und dafür, dass sie nicht einfach übergangen werden kann: Die Kinder wagen sich nicht an den Familientisch; sie bitten um Verzeihung. Die Eltern und Geschwister wahren zunächst die Distanz. In dieser Situation könnte von den Erwachsenen ein Impuls / eine Einladung kommen, sich mit der Störung produktiv auseinanderzusetzen. Statt dass sich die Eltern um einen vertrauensvollen Kommunikationsraum bemühen, in dem es den zu

spät gekommenen Kindern möglich wird, über die Gründe ihres zu Spätkommens zu sprechen, lädt der Pfarrer-Vater die Situation emotional auf:

- performativ durch die Verweigerung des Essens, der sich auch die anderen Familienmitglieder anschließen (müssen), wie auch durch die körperliche Distanz zu den beiden Kindern und das angekündigte Symbol des weißen Bandes;
- verbal durch die Darstellung der Sorge der Eltern um ihre Kinder, die Androhung der "gerechten" Strafe und schließlich des weißen Bandes.

In der Dramatik der Szene nimmt sich die Störung nicht nur wie von selbst Vorrang: Ihr teilweise produzierter Vorrang durchkreuzt alles, was an diesem Abend an Beziehung zwischen Eltern und Kindern und den Kinder untereinander – gerade angesichts der Störung – möglich wäre. Die mögliche Alternative zwischen dem Nicht-Ernst-Nehmen der Störung und ihrer Dramatisierung schlägt zu Letzterem um.

Zur konstruktiven Bearbeitung einer Störung müssen die jeweiligen Betroffenheiten aller Beteiligten ernst genommen werden. Die performativen Handlungen und die Reden des Vaters machen die Störung zwar deutlich, sie überziehen den Anlassfall aber bei weitem. Die Störung wird zu einem dramatischen und lange anhaltenden Erziehungsproblem zwischen Eltern und Kindern, speziell zwischen dem Vater und den beiden ältesten Kindern, hochstilisiert. So wird die Chance einer spontanen Beziehungsklärung zwischen Eltern und Kindern vertan. Das weiße Band in seinem symbolischen Charakter nimmt der Störung endgültig ihren situativen Charakter und stilisiert sie zum lange andauernden Beziehungsdesaster hoch. Vergebung und wiedergewonnenes Vertrauen, als Erlösung aus der Permanenz einer gestörten Beziehung, werden – gerade vom protestantischen Pfarrer – nicht als Gnade geschenkt; sie müssen durch ein den Eltern und den Familienregeln angepasstes Verhalten bitter verdient werden.

Gustl verhandelt das Behalten des verletzten Vogels und schenkt diesen schließlich dem Vater – Freiheit und Verantwortung kommen ins Spiel

Besonders berührend ist die Szene zwischen dem Vater und seinem jüngsten Sohn Gustav. Der Vater sitzt in seinem Arbeitszimmer und arbeitet am Schreibtisch. Es klopft und der kleine Gustav kommt zögernd herein. Auf die Frage des Vaters, was Gustl wolle, zeigt dieser ihm einen verletzten Vogel, den er behalten und gesundpflegen wolle. Der Vater ist offensichtlich gerührt. Bevor er einwilligt, dass Gustav den Vogel behalten darf, entspinnt sich ein Gespräch über die Verantwortung, die das Kind nunmehr zu tragen hat. Ein Bonmot am Rande: Offensichtlich hat die Mutter die

Entscheidung über das Behalten oder Nichtbehalten des Vogels an den Vater abgetreten: "Der Herr Vater solle entscheiden, hat die Frau Mutter gesagt". Die Auseinandersetzungen in dieser Szene gehen um Entscheidung – Freiheit – Verantwortung, die auch in der TZI eine große Rolle spielen. Nachdem der Wellensittich des Vaters in einer späteren Szene von Klara, offensichtlich aus Rache am Vater mit einer Schere durchbohrt, wie "gekreuzigt" auf den Schreibtisch des Vaters gelegt worden war und Gustl die Traurigkeit des Vaters über den gewaltvollen Tod des Tieres mitbekommen hatte, bietet er schließlich dem Vater seinen gesundgepflegten Vogel als Ersatz an.

Beim Zusammenhang von Freiheit – Entscheidung und Verantwortung, die in diesen Szenen eine große Rolle spielen, besteht ein Bezug zum dritten TZI-Axiom, dem "pragmatisch-politischen" Axiom. Cohn kennt insgesamt drei Axiome³², die das Menschenbild der Themenzentrierten Interaktion bestimmen und unabdingbare Voraussetzungen für das Lebendige Lernen darstellen. Das dritte Axiom lautet: "Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen, Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. Unser Maß an Freiheit ist, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, größer, als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung."

Das Paradox einer nicht unbedingten Freiheit, sondern einer Freiheit in Bedingtheit prägt die Wirklichkeit menschlicher Existenz. In jeder Situation sind innere und äußere Grenzen wirksam. Entscheidend ist, dass die Grenzen veränderbar sind. Hier kommt die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz und menschlichen Handelns deutlich zu Bewusstsein. Human verantwortlich handelt der Mensch also gerade dann, wenn er um die universale Bedingtheit der Freiheit weiß, aber den Freiheitsspielraum innerhalb seines Kontextes nützt, in dem er steht. Pädagogische Interaktion soll dazu verhelfen, den Freiheits- und Verantwortungsspielraum ständig zu erweitern. Wie ist es damit in den geschilderten Szenen bestellt?

Im Gegensatz zu einer Reihe "harter" Vaterszenen mit den älteren Kindern kommt beim Jüngsten ein Vater ins Spiel, der sich von seinem kleinen Sohn und seinem Anliegen, den Vogel behalten und pflegen zu dürfen, sichtlich berühren lässt. Die Emotionalität des Beziehungsgeschehens schwemmt aber keineswegs das Bewusstsein von Freiheit und Verantwortung hinweg, das der Vater seinem kleinen Sohn im Kontext der Entscheidung, den Vogel zu behalten, mitgeben will. Der Vater agiert mit

Das erste Axlom, das existentiell-anthropologische, wurde bereits in der TZI-Darstellung im ersten Teil dieses Beitrags behandelt.

starken Worten: "Du bist dann Vater und Mutter für ihn", eine Verantwortungslast, die das junge Kind noch nicht wirklich tragen kann. Dennoch stimmt das Kind freudig der Übernahme der Verantwortung zu, die sich in einer Folgeszene dramatisch zuspitzt: Gustl bietet den gesundgepflegten Vogel dem "Herrn Vater" als Ersatz an. Den langen Reden des Vaters über Entscheidung und Verantwortung steht die freie Liebestat seines jüngsten Sohnes gegenüber, in der dieser bedingungslos alles gibt. Unwillkürlich kommt die Frage auf: Woher hat er das? Ähnlich wie Cohn das tut, postuliert der Film eine grundlegend zum Menschen gehörende Freiheits- und Entscheidungsmöglichkeit, welche die Übertragung aus Erziehungsverhältnissen und Konventionen überschreitet. Dass diese menschliche Möglichkeit gerade am jüngsten Kind sichtbar wird, betont die anthropologische Ursprünglichkeit von Freiheit und Verantwortung beim Menschen.

Martin wird vom Vater in ein vertrauliches Gespräch verwickelt – selektive Authentizität wäre gefordert

Während der Pfarrer den Stall des Vogels säubert, spricht er mit seinem Sohn Martin über die Sorgen, die er und seine Mutter sich um ihn machen, weil er ihnen übermüdet und voller Sorgen vorkomme. Als Martin darauf nicht reagiert, erzählt der Pfarrer von einem Buben in Martins Alter, bei dem auch eine auffallende Müdigkeit eingetreten war, der freudlos und deprimiert wirkte, bei Lügen ertappt wurde und schließlich gealtert wie ein alter Mann nach einem halben Jahr starb. Der Bub sei offensichtlich durch Selbstbefriedigung und Selbstverletzung dem Tod entgegen gegangen. Martin ist sehr betroffen. Es kommt zu einer berührenden Begegnung zwischen Vater und Sohn, in der beiden die Tränen kommen und die schließlich mit einem weinenden Geständnis von Martin endet, dass er dasselbe tue, was dieser Bub getan habe. In einer weiteren Szene erfährt man, dass Martin – zusätzlich zum weißen Band – nächtliche Fesseln angelegt werden, die ihn daran hindern sollen, sein Geschlecht zu berühren. In dieser Szene wird die heikle Grenze zwischen der Verantwortlichkeit der Eltern für das physische und psychische Wohl ihrer Kinder und der Eigenständigkeit der Kinder, notfalls auch einen problematischen Weg zu gehen und sich selbst zu schaden, berührt. Das pädagogische Verhältnis ist hier - speziell zwischen heranwachsenden Jugendlichen und ihren Eltern – extrem belastet. Als besonders schwierig erweist sich an dieser Grenze das Gespräch zwischen wohlmeinenden Eltern und eigenverantwortlichen Kindern. Die Filmszene bewegt sich zwischen väterlicher Belehrung und den Chancen für ein partnerschaftliches Gespräch zwischen Männern, gerade in der sexuell heiklen Frage. Für Cohn gilt an solch heiklen Kommunikationsgrenzen die Regel von der "selektiven Authentizität": Alles, was du in einer solchen Situation

sagst oder tust, soll möglichst echt, authentisch, sein. Das Verstecken hinter Rollen hat im Kontakt an der Grenze keinen Platz. Gleichzeitig gilt es, auf die notwendige Selektivität im jeweiligen Beziehungsgeschehen zu achten. Es darf nicht darum gehen, Grenzen gewaltsam zu überschreiten, die vom Anderen – in diesem Fall von Martin durch sein Schweigen – gesetzt werden oder den Anderen zur Grenzüberschreitung zu verführen. Die jeweilige Gesprächs- und Begegnungssituation und das Maß des Vertrauens sind der Maßstab für die notwendige Selektivität.

Beim Christbaum im Pfarrhaus werden Klara und Martin vom weißen Band befreit – Chairpersonship als Kompetenz, sich und andere zu leiten

Die Szene spielt beim geschmückten Christbaum: Der Pfarrer nimmt Klara und Martin das weiße Band ab, das sie seit dem Zuspätkommen zum Abendessen tragen mussten, und sagt Martin zu, dass er von nun an auch von den nächtlichen Fesseln befreit ist. Klara soll in diesem Jahr die Konfirmation und damit verbunden erstmals das Abendmahl empfangen. Das Fest soll für sie Glück und Bereicherung bringen. Der Vater hat nun wieder Vertrauen in seine heranwachsenden "geliebten" Kinder und wünscht ihnen ein segensreiches und glückliches neues Jahr. Er streicht den Kindern über die Köpfe, die Mutter umarmt sie herzlich.

Das neue Vertrauen der Eltern gegenüber Klara und Martin wirft die Frage auf, wie ein (junger) Mensch angesichts der unterschiedlichen Gegebenheiten und Ansprüche von Innen und Außen handlungsfähig bleiben kann, ohne zwischen den verschiedenen Wahrnehmungen, Gefühlen und Gedanken "zerrieben" werden? In der Begrifflichkeit der TZI geht es um das Postulat: "Be your own chairperson". Die Chairperson zu entwickeln heißt zunächst nicht, äußerlich etwas 'zu machen', sondern sich selbst wahrzunehmen und zu akzeptieren, wie man ist. Gleichzeitig fordert das Chairperson-Postulat dazu auf, "in der Bewusstheit seiner selbst und der Situation Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung zu übernehmen"³³. Chaipersonship bedeutet also:

- Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst.
- Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidung. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.³⁴

Jemand übt seine Chairperson aus, indem sie/er sich zur/zum "Vorsitzenden" ihrer/seiner "inneren Gruppe" macht und eine bewusste und realistische Entscheidung

³³ P. Matzdorf/R. C. Cohn, Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, in: C. Löhmer/R. Standhart (Hg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1992, 62.

³⁴ Cohn/Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie (s. Anm. 9), 320.

trifft. Angesichts der (post-)modernen Herausforderung vielfältigster Lebensmöglichkeiten, die durch die Medien kommuniziert werden, ist das Chairperson-Postulat eine geeignete Möglichkeit, "Identität in Pluralität" zu leben. Die Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Lebensentwürfen wird weder abgeblockt noch verdrängt. Sie wird ernst genommen und zugelassen. Gleichzeitig wird der Mensch aber nicht zum Spielball der Pluralität. Er ist zur je konkreten Entscheidung herausgefordert. Wie die Balance zwischen Vielfalt und Eindeutigkeit gefunden werden kann, wird in einer älteren Formulierung des Postulates deutlich: "Du bist dein eigener Chairman, deine eigene Leitperson. Höre auf deine inneren Stimmen – deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen, Ideen; brauche all deine Sinne - höre, sehe, rieche, nimm wahr. Gebrauche deinen Geist, dein Wissen, deine Urteilskraft, deine Verantwortlichkeit, deine Denkfähigkeit. Wäge Entscheidungen sorgfältig ab. Niemand kann dir deine Entscheidungen abnehmen. Du bist die wichtigste Person in deiner Welt, so wie ich in meiner. Wir müssen uns untereinander klar aussprechen können und einander sorgfältig zuhören, denn dies ist die einzige Brücke von Insel zu Insel."35 Weil im Chairperson-Postulat nicht nur das Ich, sondern auch das Du und das Wir gesehen werden, erweitert A. Schultze, eine frühe Mitarbeiterin Cohns, das Postulat um den Satz: "... ich leite mich und lasse/schaffe Gelegenheit, dass die anderen sich auch selbst leiten können. "36

Nach Matzdorf/Cohn drückt sich im Chairperson-Postulat die zentrale therapeutische und politische Intervention von TZI aus. Sie ermöglicht menschliche Individualität und Solidarität. Bei aller Anerkennung der Verschiedenheit von Menschen ermutigt das Postulat zu Gemeinsamkeit auf der Basis echten Dialoges. Damit werden im TZI-Konzept sowohl Individualismus als auch Kollektivismus ausgeschlossen.

Das Chairperson-Postulat ,reguliert' auch das Schwanken des Menschen zwischen Überheblichkeit und Resignation. Es ermutigt, nicht der Versuchung nachzugeben, sich in narzisstischer Selbstbespiegelung zum eigenen Gott zu machen und dem modernen Gotteskomplex zu erliegen. Gleichzeitig schützt es vor der lähmenden Ohnmacht, die viele Menschen angesichts der undurchschaubaren wirtschaftlichen und medialen Zusammenhänge ergreift. In einer realistischen Weise macht es die unterschiedlichen Handlungsspielräume des Menschen in der jeweils konkreten Situation bewusst: "Ich bin nicht allmächtig; ich bin nicht ohnmächtig; ich bin partiell mächtig."³⁷

³⁵ Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion (s. Anm. 21), 164.

³⁶ A. Schultze, Das gesellschafts-politische Anliegen der TZI, in: R. Standhardt/C. Löhmer (Hg.), Zur Tat befreien. Gesell-schaftspolitische Perspektiven der TZI Gruppenarbeite, Mainz 1994, 120.

³⁷ Cohn/Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie (s. Anm. 9), 359.

- Unsere Handlungsspielräume sind keineswegs statisch; sie verändern sich, je nach Alter und Situation. Obwohl jeder Mensch grundsätzlich für sich selbst verantwortlich ist und seine Chairperson ausübt, gibt es Situationen, in denen ich Verantwortung für andere übernehmen muss; das ist vor allem dort der Fall, wo Menschen ihre Bewusstheit verloren oder noch nicht voll erreicht haben.
- Wenn ich einem Kind von fünf Monaten sage: "Sei deine eigene Chairperson, gehe, wenn du willst, und bleibe liegen, wenn du willst!", ist das offenbar absurd. Es versteht weder die Worte, noch kann es sich entscheiden, zu gehen. Die Entscheidung ist existentiell vorbestimmt. Ich muss also das Kind oder den behinderten Menschen tragen oder transportieren, wenn dieses notwendig oder wünschenswert für seine Existenz ist. Und so muss ich auch in weniger radikalen Umständen Verantwortung dort und dann übernehmen, wo ich glaube und diesen Glauben verantwortungsvoll überprüfe –, dass die Wachstumsreifung resp. Behinderung des Kindes oder des Behinderten und meine Lebenssituation mit ihnen mir die Verantwortung übergibt, Entscheidungen für andere zu übernehmen³⁸.

Religionsstunde in der Schule: Der Vater als Konfirmationslehrer – Wer den Globe nicht achtet, den frisst er

Einen speziellen Rollenkonflikt stellt die Szene vor dem und im Konfirmationsunterricht dar. Hier ist der Pfarrer nicht nur Pfarrer und Vater, sondern auch noch der Religions- beziehungsweise Konfirmationslehrer der SchülerInnen und auch von Klara. Die Szene beginnt mit einer typischen Pausensituation. Die SchülerInnen toben herum, raufen, werfen mit dem Schwamm; einige schicken sich an, den Klassenraum zu verlassen. Da kommen Pfarrer und Lehrer im Gespräch aus dem Pfarrhaus und steuern auf die Klasse zu. Klara steht an der Tür und warnt die MitschülerInnen vor dem Kommen der beiden. Doch sie dringt mit ihrer Warnung nicht durch. In dem Moment, in dem sie aus vollem Hals und wütend "Ruhe!" brüllt, tritt der Pfarrer mit dem Lehrer ein. Es wird still. Der Pfarrer geht wortlos auf Klara zu und zieht sie am Ohr durch die ganze Klasse zum Ofen, wo er sie mit dem Gesicht zur Wand stehen lässt. Nach der Frage des Lehrers, warum noch alle SchülerInnen der Klasse hier seien, wo doch der Konfirmandenunterricht beginne, verlassen die SchülerInnen mit Ausnahme der fünf KonfimandInnen den Klassenraum. Der Lehrer entschuldigt sich beim Pfarrer und verabschiedet sich betreten. Nun beginnt der Pfarrer mit dem Gebet, in das alle mit dem «Vater Unser» einstimmen. Nach dem Gebet kommt die Standpauke zunächst an alle Konfirmandinnen und dann speziell an Klara. Vor allen anderen erwähnt der Pfarrer das weiße Band, das er Klara ins Haar gebunden und zu Beginn des Jahres abgenommen hatte. Er sei so naiv gewesen, an Klaras Verantwortungsgefühl als Kind des geistlichen Führers einer christlichen Gemeinscha... Er kann den Satz nicht mehr fertig sprechen. Klara fällt ohnmächtig zu Boden.

In der Szene werden beide, der Pfarrer-Lehrer-Vater und seine Tochter, Opfer eines Kontextes, den zumindest der Pfarrer in keiner Weise achtet. Cohn spricht in diesem Zusammenhang vom Globe, der die Realität markiert, in der Menschen kommunizieren. In unserem Fall handelt es sich um den Globe, den Schule und Unterricht darstellen; auch der Religions- oder der KonfirmandInnenunterricht sind davon nicht ausgenommen. Der Globe verändert das Verhalten der Einzelnen, der Gruppen und Klassen und beeinflusst auch die Lerngegenstände, um die es gehen soll. Wer den Globe nicht achtet, den frisst er, stellt Cohn einmal, die Realität anmahnend, lapidar fest.

Wie gefährlich die Missachtung des Globes ist, kommt in der Szene mehrfach zum Ausdruck. So problematisch sich in vielen Szenen schon die Pfarrer-/Vaterrolle speziell für die heranwachsenden Kinder erweist, so treibt die dazukommende Lehrerlnnenrolle den Konflikt Klaras mit ihrem Vater auf die Spitze: Sie wird ohnmächtig und rächt sich später mit dem brutalen Töten des Wellensittichs am Vater. Aber nicht nur im Hinblick auf die Beziehungen wirkt die Missachtung des Schulglobes verheerend. Das «Vater Unser», gebetet am Höhepunkt des Konfliktes und im öffentlichen Schulraum, reicht an die Grenze der Blasphemie heran.

Ausblick

Das in Hanekes Film gezeichnete Leben im "Dorf" und die Lebensgeschichte Ruth C. Cohns, welche den Hintergrund des TZI-Konzeptes darstellt, berühren einander in mehreren Punkten. Sie handeln zu einer Zeit, in der Zusammenhänge zwischen beiden erkennbar sind:

- Der Film endet mit dem Beginn des Ersten Weltkriegs; Ruth Cohn wurde während des Ersten Weltkriegs geboren.
- Im Film wird die latente Gewalt erlebbar, die insbesondere im Generationenverhältnis Gestalt gewinnt; die Zuseherin/der Zuseher wird mit der offenen Frage entlassen, wo die Gewalt, die sich schon bei den Kindern zeigt, hinführen wird; in Cohns Jugendzeit ist die Gewaltsaat aufgegangen und gewinnt im Holocaust wohl die entsetzlichste Fratze in der Menschheitsgeschichte.

• Der Film macht im Hinblick auf die latente Gewalt in Generationen-, Rollen- und Beziehungsverhältnissen nachdenklich; mit der Themenzentrierten Interaktion will Cohn ein pädagogisches, therapeutisches und politisches "Werkzeug" zur konstruktiven Bearbeitung latenter Gewalt in der Gesellschaft schaffen.