

Thomas Krobath
Amena Shakir
Peter Stöger (Hrsg.)

Buber begegnen

Interdisziplinäre Zugänge zu
Martin Bubers Dialogphilosophie

Arco Wissenschaft



Matthias Scharer

Ruth C. Cohns Themenzentrierte Interaktion (TZI) in der interreligiösen Begegnung

Abstract Die Schicksalsgemeinschaft zwischen dem jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber und der jüdischen Psychoanalytikerin Ruth C. Cohn, der Begründerin der Themenzentrierten Interaktion (TZI) bzw. Theme-centered Interaction (TCI), ist offensichtlich. Obwohl Buber ein Drittel seines Lebens bereits hinter sich hatte, als Cohn 1912 in Berlin geboren wurde, mussten sie beide aus Deutschland emigrieren. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Buber mit dem Friedenspreis des deutschen Buchhandels und Cohn mit dem Großen Verdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland und mit zwei Ehrendoktoraten (Hamburg und Zürich) ausgezeichnet. Doch ihre Verbindung geht tiefer. Das Konzept der TZI, die Cohn in Amerika entwickelt hatte und die sich nach dem Krieg in Europa und in den letzten Jahren auch in Indien stark ausbreitete, konkretisiert Bubers Ideen und setzt sie um. In interreligiösen Kontexten eröffnet TZI (dritte) Räume, in denen Menschen aus unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen einander, zentriert auf generative Themen, begegnen und existentiell miteinander und aneinander lernen.

1. Brücken und Gräben zwischen M. Buber und R. C. Cohn

Während der 1878 geborene M. Buber¹ bei seiner Emigration nach Jerusalem (1938) bereits Professor war,² emigrierte die 1912 in

¹ Da in diesem Buch das Werk M. Bubers ausführlich dargestellt und aus unterschiedlichen Perspektiven gewürdigt wird, wird die Darstellung der Buber-Rezeption in diesem Beitrag auf das notwendige Minimum reduziert.

² Er hatte allerdings nach der Machtübernahme Hitlers 1933 seine Professur niedergelegt.

Berlin geborene R. Cohn 1933 als junge Studentin mit ihrem ebenfalls jüdischen Freund zunächst in die Schweiz und später nach Amerika. Beide, M. Buber und R. Cohn, entstammten großbürgerlichen jüdischen Familien.³ Während M. Buber nach der Scheidung seiner Eltern bei seinen Großeltern in Lemberg aufwuchs, beschreibt R. Cohn ihre Familie als jüdisch-konventionell und liebevoll. Die aufkommende Gewalt in Deutschland und die Flucht vor dem Naziregime prägen ihr Leben⁴ und ihr Werk⁵ nachhaltig. In Erinnerung an die brutale Vertreibung wird Ruth C(harlotte) Cohn ihren deutschen Vornamen nie mehr gebrauchen: Fortan ist sie Ruth C. Cohn. Dass beide, Buber und Cohn, nach dem Krieg in Deutschland hoch ausgezeichnet und durch Ehrendoktorate geehrt wurden, zeugt von ihrer Wertschätzung und der Anerkennung ihres öffentlichen Engagements.

Neben diesen scheinbar zufälligen lebensgeschichtlichen Berührungspunkten lassen sich tiefere Verbindungen zwischen beiden Persönlichkeiten und ihrem Werk erkennen. Sie betreffen vor allem »die Zwiefalt der Grundworte«, die der Mensch sprechen kann: »Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andre Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es; wobei, ohne Änderung des Grundwortes, für Es auch eins der Worte Er und Sie eintreten kann.«⁶ Während das Grundwort Ich-Du den unmittelbaren und gegenwärtigen Bereich der Begegnung und Beziehung meint, der

³ Zur Biographie R. Cohns siehe u.a.: COHN, Ruth C./FARAU, Alfred (⁴2008): *Gelebte Geschichte der Psychotherapie: Zwei Perspektiven*, Stuttgart: Klett-Cotta.

⁴ Als ich Ruth ca. ein Jahr vor ihrem Tod noch besuchte, konnte ich miterleben, wie bei Einbruch der Dunkelheit alle Fenster- und Türläden verriegelt werden mussten, weil sie Angst hatte, dass die Gestapo hinter den Büschen stehen könnte.

⁵ Vgl. über die an anderer Stelle zitierten Werke hinaus u.a.: COHN, Ruth C. (⁵2007): *Lebendiges Lehren und Lernen: TZI macht Schule*, Stuttgart: Klett-Cotta; COHN, Ruth C. (¹⁶2009): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (= Konzepte der Humanwissenschaften), Stuttgart: Klett-Cotta.

⁶ BUBER, Martin (¹¹1983): *Ich und Du*, Heidelberg: Lambert Schneider, 9.

nicht einfach herstellbar ist, bezeichnet Ich-Es die Erfahrungen, das Wissen, die Traditionen, kurzum das Gegenständliche. Auch in der sogenannten Arbeitshypothese der TZI wird die Zwiefältigkeit der Grundworte sichtbar. Allerdings werden hier die unmittelbare Ich-Du-Wir-Begegnung und die Ich-Es-Erfahrung in einer Dynamischen Balance gesehen. Das bekannte Dreieck in der Kugel (siehe Abb. 1, S. 104) symbolisiert die Dynamische Balance zwischen Ich-Du-Wir und Ich-Es; beide werden vom Globe, dem realen Kontext, in dem sich sowohl unmittelbare Begegnung ereignet als auch erfahrungsbezogene Tradition sichtbar wird, berührt.

Wenn R. Cohn vom Ich spricht, dann ist immer auch das Du im Blick: Der relational-bezogene, begegnungsfähige Mensch im Hier und Jetzt steht im Zentrum. So lautet das erste Axiom⁷ der TZI: »Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst wird.«⁸

Im existentiell-anthropologischen Axiom grenzt sich die TZI von einem einseitigen Autonomieverständnis ab. Sie erteilt philosophischen und therapeutischen Richtungen eine Absage, die einzig die Autonomie im Blick haben und das »Ich bin Ich« in einer Weise zelebrieren, dass sie ihr Bezogensein und ihre gesellschaftliche Verantwortung vergessen. Der Mensch ist zwar biologisch und geistig eigenständig; er ist eine lebendige Einheit. Ziel der TZI ist es auch, dass jede/r Betroffene zu ihrer/seiner Chairperson gelangt:

Sei dein eigener Chairman/Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst.
Dies bedeutet: Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt

⁷ Die TZI kennt drei Axiome und zwei Postulate, die sich auf das Menschenbild und die Haltung der TZI beziehen. In Abb. 1 sind die beiden weiteren Axiome in Kurzform angeführt. Das zweite Postulat, das in diesem Aufsatz nicht behandelt wird, heißt im Original: »Disturbances and passionate involvements take precedence.«

⁸ COHN/FARAU 2008 [Anm. 3], 356.

bewußt. Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.⁹

Das Chairperson-Postulat bringt zum Bewusstsein, dass es für den Menschen in seinen vielfältigen Ambivalenzen zunächst nicht darum geht, nach außen hin etwas zu »machen«. Der erste Schritt besteht darin, sich selbst in seiner Bezogenheit wahrzunehmen und gleichzeitig zu sehen, was jeweils zur Entscheidung ansteht. Das Chairperson-Postulat fordert dazu heraus, »in der Bewußtheit seiner selbst und der Situation Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung dafür zu übernehmen.«¹⁰ Missverstanden wird das Chairperson-Postulat jedenfalls, wenn es als Aufforderung zu einer unbezogenen Selbstverwirklichung gedeutet wird.

Für R. Cohn ist mit dem Chairperson-Postulat eng verbunden, dass der Mensch in wechselseitiger Bezogenheit zu Mitmenschen und zu allem Lebendigen steht. Eigenständigkeit und Bezogenheit sind dialektisch verschränkt: »Ich bin umso autonomer, je mehr ich die Welt bewußt in mich einlasse.«¹¹ Wachsendes Selbstbewusstsein hat wachsendes Weltbewusstsein zur Folge und umgekehrt. Aus dieser Dialektik ergibt sich ein spezifisches Kultur- und Gesellschaftsverhältnis des Menschen: Die Aneignung von Welt ereignet sich von frühester Kindheit an in der Spannung zwischen Selbständigkeit und Eigenverantwortung und der wechselseitigen Abhängigkeit von Menschen; individuelle Entwicklung geschieht, indem sich der Mensch der Dialektik von Autonomie und Interdependenz auch im eigenen Leben immer bewusster wird. »Das Spannungsfeld zwischen den Polen der Selbstbestimmung/Selbstständigkeit und gegenseitiger Abhängigkeit/Beeinflussung wird in der TZI als anthropologische Grundkonstante gesehen. Persön-

⁹ COHN/FARAU 2008 [Anm. 3], 358.

¹⁰ MATZDORF, Paul/COHN, Ruth C. (1993): »Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion«, in: Cornelia Löhmer/Rüdiger Standhardt (Hg.): *TZI: pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*, Stuttgart: Klett-Cotta, 39–92, 67.

¹¹ COHN/FARAU 2008 [Anm. 3], 357.

liche, individuelle Entwicklung geschieht immer in Beziehung zu anderen Menschen und in Bearbeitung von Themen (Aufgaben).«¹²

Das Grundwort Ich-Du bestimmt bei Ruth Cohn nicht nur das relationale Subjekt. Es bezieht sich auch auf die Kategorie des Wirs der Gruppe, an dem, wie M. Buber kritisiert, nur »was sie bezwecken und was sie ausrichten«,¹³ wichtig sei. Das Wir entsteht bei R. Cohn wie auch bei M. Buber aus einer besonderen Verbindung »mehrerer zum Selbst und zur Selbstverantwortung erwachsener Personen«. ¹⁴ Buber schreibt: Das Wir, »die wahre Gemeinde[,] entsteht nicht dadurch, daß Leute Gefühle füreinander haben (wiewohl freilich auch nicht ohne das), sondern durch diese zwei Dinge: daß sie alle zu einer lebendigen Mitte in lebendig gegenseitiger Beziehung stehen und daß sie untereinander in lebendig gegenseitiger Beziehung stehen. Das zweite entspringt aus dem ersten, ist aber noch nicht mit ihm allein gegeben. Lebendig gegenseitige Beziehung schließt Gefühle ein, aber sie stammt nicht von ihnen.«¹⁵ In der Kommunikativen Theologie,¹⁶ die das TZI-Konzept

¹² FASSHAUER, Uwe (2009): »1. Axiom: existentiell-anthropologisches Axiom«, in: Jochen Spielmann/Walter Zitterbarth/Mina Schneider-Landolf (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 80.

¹³ BUBER, Martin (¹⁰2006): *Das dialogische Prinzip*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 183.

¹⁴ BUBER 2006 [Anm. 13], 43.

¹⁵ BUBER 2006 [Anm. 13], 47.

¹⁶ Vgl. u. a. HILBERATH, Bernd J./SCHARER, Matthias (2012): *Kommunikative Theologie. Grundlagen – Erfahrungen – Klärungen* (= Kommunikative Theologie 15), Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag der Schwabenverlag AG; SCHARER, Matthias (2009): »Kommunikative Theologie«, in: Spielmann/Zitterbarth/Schneider-Landolf (Hg.) [Anm. 12], 217–221; FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE (2007): *Kommunikative Theologie: Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens* (= Kommunikative Theologie – interdisziplinär/Communicative Theology – Interdisciplinary Studies 1/1), Wien: Lit; SCHARER, Matthias/HILBERATH, Bernd Jochen (2008): *The Practice of Communicative Theology. An Introduction to a New Theological Culture*, New York: Crossroad.

kritisch rezipiert, sprechen wir oft vom »geschenkten« Wir.¹⁷ Gleichzeitig bleibt die Ambivalenz jeder Wir-Gemeinschaft,¹⁸ die speziell den weltanschaulich-religiösen Bereich betrifft, kritisch bewusst: Gerade auch religiös motivierte Fundamentalismen bedienen sich starker Wir- beziehungsweise bilden solche:

2. Tradition und Verantwortung als menschliche Realitäten: die »Ich-Es«-Dynamik

Der Buber-Kenner und Lehrbeauftragte des »Ruth C. Cohn Instituts International«, Helmut Reiser¹⁹, sieht eine Wechselwirkung zwischen Buber und Cohn: Bubers Philosophie berührt und vertieft die Haltung der TZI, »während die Methode der Themenzentrierten Interaktion die von Buber gewünschte Verwirklichung fördern kann.«²⁰ Wird die Verwirklichung von M. Bubers Denken in der TZI vielleicht gerade deshalb gefördert, weil sie die Ich-Du-Wir-Begegnung und die Ich-Es-Globe-Realität miteinander verbindet? Auf unserem Symposium tauchte mehrfach die Frage des Verhältnisses von »Ich-Du-Wir« und »Ich-Es« bei M. Buber auf; auch sein politischer Realitätssinn wurde kritisch angefragt. Forciert das *Dialogische Prinzip* einen Vorrang der Ich-Du-Begegnung gegenüber dem Ich-Es-Verhältnis, das »von einer Vielheit von

¹⁷ SCHARER, Matthias (1998): »Das geschenkte Wir: Kommunikatives Lernen in der christlichen Gemeinde«, in: Franz Weber et al. (Hg.): *Frischer Wind aus dem Süden*, Innsbruck/Wien: Tyrolia, 84–100.

¹⁸ Vgl. SCHARER, Matthias (2014): »Die Rede vom »Geschenkten Wir« als Metapher für das Handeln Gottes im (kirchlichen) Kommunikationsgeschehen – ein Differenzierungsversuch«, in: Roman Siebenrock/Christoph J. Amor (Hg.): *Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte*, Freiburg u. a.: Herder, 471–507.

¹⁹ REISER, Helmut (1993): »Ruth Cohn und Martin Buber«, in: Helga Aschaffenburg et al. (Hg.): *Gruppenarbeit: themenzentriert*, Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, 38–46.

²⁰ REISER 1993 [Anm. 19], 39.

›Inhalten‹ umstanden ist« und »nur Vergangenheit, keine Gegenwart«²¹ hat? Falls man aus den Werken M. Bubers einen Vorrang der Ich-Du-Begegnung gegenüber dem Ich-Es-Verhältnis sehen will, dann liegt darin zweifellos ein Unterschied zu R. Cohns TZI. Dabei muss festgestellt werden, dass R. Cohn den psychoanalytisch besetzten Begriff des »Es« in völlig anderer Weise verwendet, als es die klassische Psychoanalyse tut, in der Ruth Cohn in einer sechsjährigen Lehranalyse gründlich ausgebildet wurde.

R. Cohn integriert also in ihre Arbeitshypothese gleichwertig das Ich-Es-Verhältnis. Das Es in der TZI ist ein Wissensbestand, der zum Lernen herausfordert; es benennt eine anstehende Aufgabe oder ein Projekt, auf das sich eine Gruppe einlässt. Das Es hat immer mit »Sachanliegen« und gegenständlichen Herausforderungen zu tun. R. Cohn kennt die Ambivalenz des Es. Es kann sich um ein »totes Es« handeln, also um unbezogene trockene Lerngegenstände, wie sie nicht selten an Universitäten und Schulen behandelt werden. Durch Thematisierung können selbst »tote« Lerngegenstände wieder lebendig und in ihrer Erfahrungstiefe zugänglich werden.

Über das bekannte »Gestaltgebet« von F. Perls, mit dem R. Cohn eng verbunden war, trägt diese den Streit über das Engagement in der »Welt« aus, zu dem wir herausgefordert sind. Der Mensch wird erst ganz Mensch, indem er sich der Welt mit ihren Herausforderungen, Aufgaben und Wissensbeständen zuwendet. M. Kröger, einer der frühen TZI-Lehrer und engen Vertrauten R. Cohns, schreibt: »Wir sind erst wirklich menschlich, wenn wir uns auf Themen beziehen und einlassen, zumal auf solche, die unsere reine Persönlichkeit überschreiten ...«²²

²¹ BUBER 2006 [Anm. 13], 16.

²² KROEGER, Matthias (²1993): »Anthropologische Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion«, in: Cornelia Löhmer/Rüdiger Standhardt (Hg.): *TZI: pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*, Stuttgart: Klett-Cotta, 112.

3. »Wer den Globe nicht kennt, den frißt er ...«²³

Noch deutlicher als die Ich-Es-Achse in ihrer Sachbezüglichkeit spielen die konkreten ökologischen, politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen, in denen wir stehen, in der bewussten »Achtung« des Globes oder Kontextes eine Rolle. Bildlich gesprochen umrundet und berührt der Globe alle drei anderen TZI-Faktoren: Das Ich, das Wir und das Es. Für R. Cohn 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 Verstörtigkeiten bearbeitet, aber vor allem im präventiven Sinn »Hilfe zur Selbsthilfe« ermöglicht.

Die Couch war zu klein. Die neue Welt der Erkenntnis psychodynamischer Gesetzmäßigkeiten 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.²⁴

Je älter R. Cohn wurde,²⁵ umso dringlicher wurden ihre Mahnungen und umso eindeutiger trat sie gegen den Ausverkauf der Menschlichkeit und der Lebensmöglichkeit für alle ein. Dabei spielen ihre persönlichen Erfahrungen im aufkommenden Nationalsozialismus und das Verständnis späterer Entwicklung immer wieder zusammen:

²³ COHN/FARAU 2008 [Anm. 3], 355.

²⁴ COHN, Ruth C. 2009 [Anm. 5], 86

²⁵ Sie starb 2010 im Alter von 98 Jahren in Düsseldorf und ist auch dort begraben, obwohl sie nie mehr nach Deutschland zurück wollte. Sie hatte sich deshalb nach ihrer Rückkehr aus den USA in Goldern in der Schweiz, in der Nähe der Ecolé de Humanité, einer Alternativschule, angesiedelt und supervidierte die LehrerInnen an dieser Schule über Jahrzehnte.

Ich fühle mich heute, in dieser Zeit, so, wie ich mich 1932 in Deutschland fühlte, mit dem absoluten Bewußtsein: Wer nicht blind ist, sieht, was auf uns zukommt; und wenn wir jetzt nichts dagegen tun, wird es bald zu spät sein. [...] Aber ich war kürzlich in Amerika, und dort traf ich – noch stärker als in Europa – auf die Haltung: Es ist alles gar nicht so schlimm. Oder: Es wird schon noch irgendwie ein Wunder passieren. Oder: Man kann ja doch nichts machen; die Mächtigen sind zu mächtig. Und ich kann nur wiederholen: Wenn jetzt nichts Entscheidendes geschieht, dann ist es zu spät.²⁶

In einem Interview, das ich mit Yitzchak Zieman, einem frühen jüdischen Gefährten von R. Cohn, in New York ein Jahr vor dessen Tod geführt habe, wurde mir nochmals deutlich vor Augen geführt, wie gesellschaftsbewusst und sozialkritisch R. Cohn mit ihrer TZI von Anfang an war: In den ersten Jahren nach der Emigration nach Amerika gingen Ruth und Yitzchak zusammen in die Randbezirke New Yorks und arbeiteten mit Eltern und Lehrern an der Frage, warum schwarze und weiße Kinder nicht in dieselbe Schule gehen und dieselben Verkehrsmittel benutzen durften und wie das möglich werden kann.²⁷ Die jeweilige soziale Not und die aktuelle politische Herausforderung, regional und weltweit, waren für R. Cohn das Thema, das gerade zur Bearbeitung anstand. Die Berichte und R. Cohns eigene Überlegungen zeigen, dass sich TZI nicht auf eine Methode des Gruppenleitens reduzieren lässt, wie das im Hochschulbereich, aber auch in der TZI-Szene mitunter der Fall ist. Keinesfalls ging es ihr in ihrer TZI-Arbeit darum, alle zufrieden zu stellen, wohlige Wärme und ein gutes Feeling zu verbreiten, womit fälschlicherweise manche Menschen TZI wechseln.

²⁶ COHN, Ruth C. (²1993): Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende (= Herder-Taschenbuch 1633), Freiburg i. Br.: Herder, 165.

²⁷ Auch H. Johach erwähnt diesen Workshop, der 1968 »in einem armen, überwiegend von Farbigen bewohnten Stadtteil von New York stattfand« (JOHACH, Helmut (2009): »Historische und politische Grundlagen«, in: Spielmann/Zitterbarth/Schneider-Landolf (Hg.) [Anm. 12], 30).

Die inzwischen stark angewachsene TZI-Szene in Indien kehrt meiner Ansicht nach teilweise zu den Wurzeln von TZI zurück, wenn etwa im kleinen indischen Dorf Panackachira, in dem sich vor allem ehemals Heimatlose angesiedelt haben, TZI als Form der Dorfentwicklung genützt wird.²⁸ Es war für mich sehr beeindruckend, vor einer armseligen Hütte an einem Nachmittag und Abend mit ungefähr vierzig indischen Frauen, Männern, Jugendlichen und Kindern zu arbeiten, die einerseits ihre sozialen Probleme thematisierten und andererseits voller Stolz darüber berichteten, wie ihnen TZI Mut und Hoffnung mache, aber auch ein konkretes Handwerkszeug in die Hand gebe, die Situation der Menschen im Dorf Schritt für Schritt zu verändern. Dazu gehört unter anderem auch, dass sie sich in ihren unterschiedlichen Religionen – die meisten sind Hindus, einige sind Muslime und ganz wenige sind Christen – friedlich verständigen und gut miteinander leben können. In meinem Key-Note-Speech auf der »Zehnten Indischen TCI-Conference« (2010) habe ich eine Verbindung zwischen den Anfängen der TZI und dem neuen indischen Aufbruch hergestellt, die bei manchen europäischen TZI-Lehrenden durchaus zum Widerspruch geführt hat.²⁹

4. Die Interdependenz der Faktoren: Das Dreieck in der Kugel

Für R. Cohn sind »Individualität und Gemeinschaftlichkeit dem Werte nach als ebenbürtig zu sehen« und sie sind »untrennbar miteinander verbunden«.³⁰ Der weder allmächtige noch ohnmächtige

²⁸ Vgl. ABRAHAM, Thomas (2009): »TCI goes to the Grass roots«, in: *Indian Journal of Theme-Centred Interaction*, 59–65.

²⁹ SCHARER, Matthias (2010): »Panackachira – a symbol of socially conscious revitalization of TCI India and International: Companions on the way to the Grass Roots«, in: *Indian Journal of Theme-Centred Interaction (TCI)*, 95–104.

³⁰ COHN/FARAU 2008 [Anm. 3], 351.

Mensch ist zur Entscheidung und zur Verantwortung herausgefordert. Dabei ist nicht allein das Hier und Jetzt des Erlebens entscheidend, sondern auch die Geschichtlichkeit und Zukunftsfähigkeit des Menschen und der Menschheit, ja der ganzen Schöpfung. Der jeweils konkrete Globe tangiert alle Ebenen eines lebendigen Interaktionsprozesses. Keine Begegnung von Menschen geschieht im gesellschaftlich luftleeren Raum.

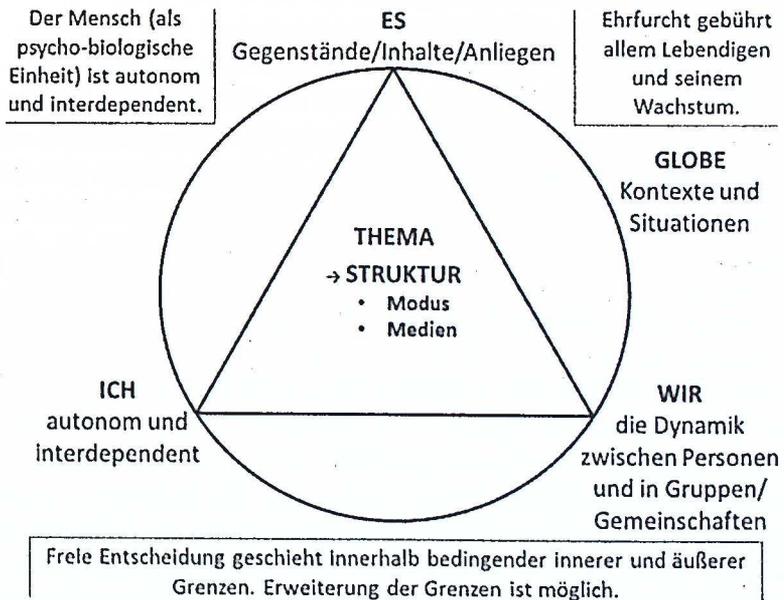


Abbildung 1: Dynamische Balance zwischen Ich-Du-Wir und Ich-Es

Zusammenfassend seien nochmals die vier Faktoren erwähnt, welche jede Interaktion in einer Gruppe/Gemeinschaft bestimmen:

– Das relationale ICH der einzelnen Person: Sie ist sich ihrer selbst und ihrer Bezogenheit bewusst und wendet sich den anderen und dem Thema zu.

– Das Wir der Gruppe relationaler Subjekte: Es repräsentiert die Beziehung einzelner Personen zueinander und zum Thema in ihrer Interaktion.

- Das Es als Aufgabe: Es benennt das zu bearbeitende Anliegen in seiner Sachbezüglichkeit.

- Der Globe als das Umfeld: Er beeinflusst die Einzelnen und die Gruppe in ihren Beziehungen und in ihrer Arbeit im engeren und weiteren Sinn.

R. Cohn stellt die Zusammengehörigkeit der vier Faktoren durch ein gleichseitiges Dreieck in einer Kugel dar). Damit soll neben der Zusammengehörigkeit auch die Gleichwertigkeit der Faktoren ausgedrückt werden. Mit der Gleichwertigkeit und »Dynamischen Balance« von Ich, Wir, Es und Globe ist die menschliche Kommunikation und Gruppenführung nach der TZI charakterisiert. Sie ist eingebettet in eine Haltung, die in den Axiomen und Postulaten zum Ausdruck kommt.

5. An generativen Themen arbeiten

Während es bei R. Cohn noch eine Vermischung zwischen dem Es als dem Gegenstand, Inhalt oder Anliegen und dem konkreten Thema gegeben hat und der Es-Faktor mit dem Thema praktisch gleichgesetzt wurde, zeigte sich unter den TZI-Lehrenden in den letzten Jahrzehnten eine Differenzierung von Es und Thema, der ich auch in diesem Aufsatz folge. In der bildlichen Vorstellung gesprochen: Das Thema ist nicht mehr an einem Eckpunkt des Dreiecks in der Kugel angesiedelt, sondern in dessen Mitte. Das Thema bezieht sich in gleicher Weise auf Es, Ich, Wir und Globe. Mit der Zentrierung des Themas in der Mitte des Dreiecks in der Kugel ist auch verbunden, dass die Struktur der Kommunikation, die durch den Modus und die Medien bestimmt ist, unmittelbar mit dem Thema korreliert bzw. aus diesem herauswächst (siehe Abb. 1, S. 104).

Wenn man verstehen will, was ein TZI-Thema ist, dann ist ein Hinweis auf die Verwandtschaft mit dem Konzept des latein-

amerikanischen Pädagogen P. Freire³¹ angebracht.³² Beide, sowohl P. Freire als auch R. Cohn, sprechen von »generativen« Themen, die nicht einfach zur Routine erstarrte »Allerweltsthemen« sind, sondern Menschen existentiell betreffen und nicht selten auch politisch-gesellschaftliche Bedeutung haben:

Wir glauben, daß viele von uns der Störung unterliegen, das Menschen-Mögliche zu übersehen, weil wir uns vom Menschen-Unmöglichen lähmen lassen. Vielleicht ist das unser wichtigstes generatives Thema: »Was tue ich als einzelner oder als kleine Gruppe angesichts von unüberschaubaren Faktoren, die zu Lösungen von politischen und sozialen Problemen nötig zu sein scheinen?«³³

Dem Sprachspiel kreativer Themenformulierungen wird in der TZI eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt; es wird in der TZI-Ausbildung eingeübt.

Die Kunst besteht darin, eine präzise und knappe Formulierung zu finden, die den Einzelnen mit seinen Erfahrungen, Kenntnissen, Anliegen, Gefühlen, Einstellungen, Phantasien und Fragen anspricht und einlädt, sich damit in das Gruppengespräch einzubringen. So kann ein lebendiger Prozess des Austauschs miteinander entstehen: eine themenzentrierte Interaktion³⁴,

³¹ Vgl. FREIRE, Paulo (1975): *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt; DERS. (2007): *Bildung und Hoffnung*, Münster: Waxmann; DERS. (2008): *Pädagogik der Autonomie: notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*, Münster: Waxmann.

³² Vgl. HAGLEITNER, Silvia (1996): *Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn*, Grünewald: Mainz.

³³ OCKEL, Anita/COHN, Ruth C. (1992): »Das Konzept des Widerstands in der themenzentrierten Interaktion. Vom psychoanalytischen Konzept des Widerstandes über das TZI-Konzept der Störung zum Ansatz einer Gesellschaftstherapie«, in: Cornelia Löhmer/Rüdiger Standhardt (Hg.): *TZI: pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*, Stuttgart: Klett-Cotta, 202.

³⁴ SCHNEIDER-LANDOLF, Mina (2009): »Thema«, in: Spielmann/Zitterbarth/Schneider-Landolf (Hg.) [Anm. 12], 157.

schreibt M. Schneider-Landolf. Damit wird das Thema als ein bzw. als das spezifische Leitungsinstrument in TZI-Gruppenprozessen gesehen.

R. Cohn ließ sich in ihren Seminaren mit unterschiedlichsten Menschengruppen in der Regel erzählen, was den Menschen Freude machte, was sie bedrückte, womit sie nicht gut zurechtkamen. Aus dem aufmerksamen Hinhören auf die persönlichen Erzählungen von Menschen gewann das konkrete Thema, um das es jeweils gehen sollte, seine prägnante Gestalt: »Ich sprach mit ihnen als Mitsuchende, die sich nach ihren Problemen erkundigte und eine Situation herbeiführte, die ihnen half, ihre eigenen Fragen klarer zu formulieren – ihre ›generativen Themen‹ zu finden.«³⁵ Die themenzentrierte Aufmerksamkeit ermöglicht es, das Zentrale und existentiell Bedeutsame jeglicher Kommunikation spontan zu erfassen und – unter anderem auch über Metaphern – ins Spiel zu bringen. Gleichzeitig kann die Themensensibilität belanglose Gespräche und Diskurse als solche entlarven.

6. Wenn Religion zum Thema wird: TZI in der interreligiösen Begegnung

Seit Jahren arbeite ich mit KollegInnen aus dem In- und Ausland an einer Kommunikativen Theologie, die TZI kritisch rezipiert.³⁶ In diesem letzten Abschnitt frage ich nach Möglichkeiten und Erfahrungen einer interreligiösen Begegnungspraxis aus kommunikativ-theologischer Perspektive, welche die weltanschaulich-religiöse Vielfalt als generelles Paradigma ernst nimmt. Damit schließe ich an die amerikanische Religionspädagogin Mary C. Boys an, welche die Formulierung »Learning in the Presence of the Other«³⁷ kreiert hat. In der Gegenwart der/des Anderen zu

³⁵ COHN/FARAU 2008 [Anm. 3], 336.

³⁶ Vgl. u. a. HILBERATH/SCHARER 2012 [Anm. 16].

³⁷ BOYS, Mary C. (2008): »Learning in the Presence of the Other«, in: *Religious Education* 103, 5, 502–506.

leben und zu lernen, ist der Ernstfall interreligiöser Begegnung. Weder ein Inklusivismus im Sinne einer undifferenzierten Vereinnahmung anderer Religionen und Weltanschauungen für die eigene, noch ein Exklusivismus im Sinne einer dogmatistischen Abgrenzung des eigenen Wahrheitsanspruchs gegenüber anderen, noch ein undifferenzierter Pluralismus in dem Sinne, dass alles »gleich-gültig« sei, werden dem differenzierten Verhältnis gerecht, das heute den Dialog der Religionen und Weltanschauungen bestimmt.

Im Hinblick auf das interreligiöse Lernen hat sich von England her die Unterscheidung des Religionspädagogen aus Birmingham, Michael Grimmit,³⁸ profiliert, die mir für die Differenzierung interreligiöser Begegnung als hilfreich erscheint. Grimmit unterscheidet »Learning about Religion« und »Learning from Religion« von »Learning in Religion«. Die ersten beiden weist er, wie das auch andere europäische ReligionspädagogInnen tun, dem öffentlichen Bereich, etwa dem Religionsunterricht, zu. »Learning Religion« oder »Learning in/through Religion«,³⁹ wie es der Dortmunder Religionspädagoge Bert Roebben auch nennt, gehöre ausschließlich in den internen Bereich der Religionen, also in die christlichen Gemeinden, in Moscheen und Synagogen.

Gegenüber einer solchen Trennung religiöser Lernbereiche in öffentliche und kirchen- bzw. religionsinterne sehe ich die Übergänge fließender. Könnte man nicht die Bereiche bzw. Ebenen des »Religion-Lernens« einerseits unterscheiden und andererseits dynamisch miteinander verbinden? Voraussetzung dafür ist allerdings, dass man das »Lernen in Religion«, das im unmittelbaren Erleben, das heißt im performativen Vollzug der Religion/en angesiedelt ist, von seiner exklusiv »mono-religiösen« oder gar

³⁸ Vgl. GRIMMIT, Michael (1981): »When is ›commitment‹ a problem in religious education?«, in: *British journal of education studies* 29, 1, 42–53, 47.

³⁹ ROEBBEN, Bert (²2011): *Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* (= Forum Theologie und Pädagogik 19), Berlin-Münster: Lit.

katechistisch verengten Sicht befreit; was ja geschieht, indem die Gegenwart der/des Anderen bereits auf dieser Ebene präsent ist.

Es ginge um ein »Lernen in Begegnung mit der/dem Anderen«,⁴⁰ bei dem die Authentizität und Berührbarkeit in den Vordergrund treten und Differenzen sowie mögliche Verständigungen auf einer anderen Ebene als der bloßen Erfahrungs- und Deutungsebene religiös-weltanschaulicher Verschiedenheit erlebbar werden. Hier schließt sich der Kreis zu M. Buber: Erst die authentische Begegnung und Berührung bzw. Berührbarkeit durch den Andern führen in die Veränderung hinein. Auf der anderen Seite wäre ein charismatisches Bezeugen der Religion/en, ohne Respektierung des jeweiligen Globes/Kontextes, in dem ich kommuniziere, ebenso problematisch. Es ist auch nicht so, dass man für das Lernen in Begegnung mit der/dem Anderen, das Lernen über und von Religion ausblenden dürfte. Erst im ständigen Changieren zwischen den angezeigten Ebenen des Religion-Lernens wird ein rational begründetes und gleichzeitig erlebens- und erfahrungsmäßig zugängliches »Religion Lernen« möglich. Abbildung 2 zeigt das integrative Modell interreligiöser Begegnung.

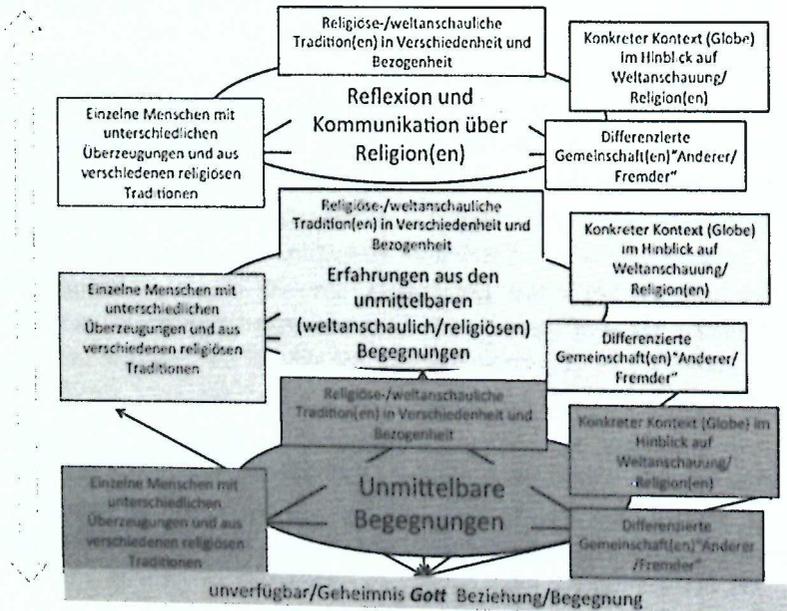


Abbildung 2: Integratives Modell interreligiöser Begegnung

Die Kompetenz zu einem nicht grenzüberschreitenden, nicht verletzenden oder gar missbräuchlichen Umgang mit Weltanschauung und Religion/en, welche die Unterschiede nicht unter den Tisch kehrt, gehört zu den grundlegenden religionsrelevanten Kompetenzen, die in einer offenen Gesellschaft von möglichst vielen Menschen geteilt werden müssen. Sie kann nicht dadurch erlernt werden, dass man Bildungsräume so konfessions- und religionsneutral wie möglich hält, sondern indem Menschen die Möglichkeit eröffnet wird, in der unmittelbaren Begegnung mit der/dem Anderen eine offene, differenzierte und gleichzeitig achtungsvoll-anteilmehrende Kommunikation in der Vielfalt der Überzeugungen im Sinne einer Differenz- und Verständigungskompetenz einzuüben. Deshalb schützen konfessions- und religionsneutrale ExpertInnen, die viel über Religion(en) und Weltanschauungen wissen, nicht per se vor den Versuchungen weltanschaulicher oder religiöser Machtausübung und Grenzüberschreitungen, gegenüber denen »moderne« Menschen mit Recht höchst sensibel sind. An Konfessionen und Religionen innerlich gebundene Menschen können sich in der Regel über die eigene Religion hinaus besser verständigen, weil sie die Differenzen, Grenzen und die verletzenden Grenzüberschreitungen sowie den möglichen Missbrauch von Religion erfahrungsbezogen nachvollziehen können.

Wenn es um »Religion-Lernen in der Gegenwart der/des Anderen« geht, dann rechnen manche mit klaren weltanschaulich-religiösen Positionierungen, welche die argumentative Kraft der eigenen Überzeugung gegenüber anderen demonstriert. Man kann fragen, ob eine solche Wahrheitspositionierung möglicherweise eine der ältesten Strategien von Kirchen und Religionen darstellt, die interreligiöse Begegnung behindern. Gerade im Hinblick auf die katholische Kirche ist sie immer wieder im Kontext des Missionsverständnisses sichtbar geworden. Manche meinen auch, dass man in einem strategisch ausgerichteten Bildungsraum nur mit einer Gegenstrategie »gewinnen« kann. Auf die Ebene des »Religion-Lernens« bezogen geht es nicht darum, dass eine oder mehrere Religion/en gegenüber anderen oder gegenüber den Überzeugun-

gen, die den säkularen Bildungsraum bestimmen, gewinnen und Recht behalten.

Papst Franziskus hat als authentisch-berührbarer Mensch in seinem Apostolischen Schreiben *Evangelii gaudium* diesbezüglich einen neuen Ton in die katholische Kirche gebracht. Die »missionarische Umgestaltung«⁴¹ der Kirche richtet sich zunächst nach innen. Die menschlichen Begrenztheiten der SeelsorgerInnen, von denen er sich nicht ausnimmt, werden schonungslos angesprochen. Franziskus will »keine Kirche, die darum besorgt ist, der Mittelpunkt zu sein, und schließlich in einer Anhäufung von fixen Ideen und Streitigkeiten verstrickt ist.«⁴² Nicht ausschließlich in einem auf die argumentative Überzeugung des weltanschaulich-religiös Anderen ausgerichteten Wahrheitsanspruches liegt die »wahre Macht«, sondern im Dienst an den anderen und an der Welt.⁴³

⁴¹ FRANZISKUS (2013): Die Freude des Evangeliums, das Apostolische Schreiben »Evangelii gaudium« über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute, Freiburg i. Br. [u. a.]: Herder, 62–91.

⁴² Ebd., 90f.

⁴³ Vgl. BERGOGLIO, Jorge Mario (2014): *Die wahre Macht ist der Dienst*, [o. O.]: Verlag Herder GmbH.