

# THEMENZENTRIERTE INTERAKTION UND BILDUNGSTHEORIE | Erste Schritte einer Verortung

Margit Ostertag

**Zusammenfassung** | Ursprünglich von der Psychoanalyse herkommend ist die Themenzentrierte Interaktion (Tzi) heutzutage in pädagogischen Handlungsfeldern weitaus präsenter als in psychologischen Kontexten. In der pädagogischen Theorie- und Fachdiskussion wird die Tzi jedoch nach wie vor kaum oder allenfalls als psychologisches Konzept wahrgenommen. Wesentliche Impulse für eine stärkere Verankerung und Einbindung in den pädagogischen Fachdiskurs sind mit einer bildungstheoretischen Grundlegung der Tzi verbunden. Erste Ansatzpunkte einer solchen Grundlegung werden in den folgenden Überlegungen entwickelt.

**Abstract** | Theme-centered interaction (TCI), which is a method originally used in psychoanalysis, is today popular in pedagogical fields of action much more than in psychological contexts. However, in theoretical and expert pedagogical discussions, TCI is still hardly recognized except as a psychological concept. Major impulses for a stronger anchoring and integration in the specialist pedagogical discourse are based on an education-theoretical foundation of TCI. The following considerations present initial starting points for such a foundation.

## Schlüsselwörter

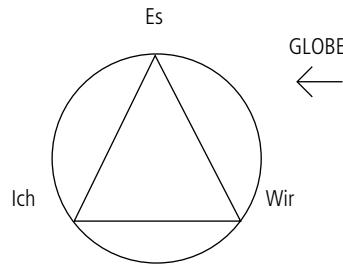
- themenzentrierte Interaktion ► Gruppenarbeit
- Methode ► Supervision ► Sozialpädagogik

## Themenzentrierte Interaktion im Überblick |

Ruth C. Cohn (1912-2010) galt und gilt als eine bedeutende Vertreterin der humanistischen Psychologie. Als Jüdin in Berlin geboren, floh sie 1933 vor den Nationalsozialisten zunächst in die Schweiz, studierte an der Universität in Zürich und absolvierte parallel die Ausbildung zur Psychoanalytikerin (Cohn; Farau 2008, S. 211 ff.). 1941 emigrierte sie in die USA, wo sie viele Jahre lebte und arbeitete, bevor sie 1974 dauerhaft nach Europa zurückkehrte (ebd., S. 222 ff.).

Aus ihrer praktischen Tätigkeit als Psychotherapeutin heraus entwickelte sie das Modell der Tzi. Den methodischen Ausgangspunkt bildet dabei das sogenannte Vierfaktoren-Modell, dessen bildliche Darstellung weit verbreitet ist.

Abbildung 1 (Matzdorf; Cohn 1995, S. 70)



Um ein lebendiges Zusammenwirken in Arbeits- oder Lerngruppen zu ermöglichen, gilt es – so Ruth Cohn –, vier Faktoren zu berücksichtigen und in einer dynamischen Balance zu halten: Ich, Wir, Es und Globe (Cohn; Farau 2008, S. 351 ff.). Jedes einzelne „Ich“ in der Gruppe (inklusive des Ichs der Leitung) ist mit seinen Anliegen und Bedürfnissen wahrzunehmen. Zugleich gilt die Aufmerksamkeit der Kommunikation und Interaktion in der Gruppe, die im „Wir“ zusammengefasst wird. Im Blick zu halten ist als weitere Orientierung das „Es“, das die gemeinsam zu bewältigende Aufgabe beschreibt. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus der Kontext – von Ruth Cohn als „Globe“ bezeichnet –, in dem sich die Gruppe befindet. Aufgabe der Gruppenleitung ist es, durch ein dynamisches Gleichgewicht der vier Faktoren lebendiges Lernen zu ermöglichen.

Von Beginn an hat Ruth Cohn ihre Tätigkeit stets mit einem politischen Anliegen verknüpft: „Ich möchte Menschen, die all dieses Leid [in der Welt] nicht wollen, ermutigen, nicht zu resignieren und sich ohnmächtig zu fühlen, sondern ihre Vorstellungskräfte und ihr Handlungsvermögen einzusetzen, um sich solidarisch zu erklären und zu verhalten, solange wir selbst noch autonome Kräfte in uns spüren. Das ist das Eigentliche, was ich mit Tzi möchte“ (Cohn; Farau 2008, S. 374).

Vor diesem Hintergrund hat sie das Vierfaktoren-Modell mit drei sogenannten Axiomen verbunden – nicht zuletzt, um mit diesem Wertehintergrund den Missbrauch ihres Ansatzes für inhumane Zwecke zu verhindern.

## Augenblicke

- „1. Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleicherweise autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird. [...] 2. Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend. [...] 3. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen; Erweiterung dieser Grenzen ist möglich“ (Cohn; Farau 2008, S. 356 f.).

Diese Axiome sind gesetzte (Wert-)Voraussetzungen der TZI und formulieren deren anthropologische, ethische und pragmatisch-politische Grundaussagen. Zur Verwirklichung dieser Haltung in konkreten Handlungsvollzügen hat Ruth Cohn als weitere konstitutive Elemente der TZI das Chairperson- sowie das Störungspostulat eingeführt:

„1. Sei dein eigener Chairman/Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst.

Dies bedeutet: Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewußt. Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst [...].

2. Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang“ (Cohn; Farau 2008, S. 358 f.).

Beide Postulate werden mitunter in eher egozentrischer Weise als einseitige Aufforderung missverstanden, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und auszuleben. Zielrichtung der TZI bleibt jedoch immer zugleich die gemeinsame Aufgabe, die – ganz allgemein gesprochen – letztlich darin besteht, zu einem menschlichen, menschenwürdigen und solidarischen Zusammenleben in unserer Welt beizutragen.

Als Ansatz der humanistischen Psychologie hat sich die TZI mit diesem Anliegen und diesem Modell seit Ende der 1960er-Jahre in Deutschland verbreitet und etabliert. Sie wird dabei gelegentlich in der einprägsamen Formel „ein Konzept, zwei Postulate, drei Axiome, vier Faktoren“ zusammengefasst.

„Die Couch war zu klein“ (Cohn 2009, S. 7) | Die Hinwendung von Ruth Cohn zur Pädagogik hatte – neben allem anderen – zunächst auch biographisch-pragmatische Gründe. Das psychoanalytische Institut

Unter strahlend blauem Himmel am italienischen Strand chillen, in der flirrenden Sommerluft eine Wanderung durch die Berge Griechenlands genießen – so lässt sich Sommer aushalten! Doch dann diese verstörenden Augenblicke, die das gewohnte Idyll jäh durchbrechen: Urlauber, die beim Spaziergang am Mittelmeer afrikanische Pässe ertrunkener Flüchtlinge als „Strandgut“ finden; die Bilder von der Grenze in den griechisch-bulgarischen Bergen, wo Menschen aus Syrien in der Hitze am Straßenrand sitzen – apathisch, verzweifelt, erschöpft – von Schleppern bis hierher geführt und nun um ihr letztes Geld gebracht von der Mafia, die das Grenzgebiet kontrolliert und ohne „Eintrittsgeld“ niemanden weiterziehen lässt.

Auch Bundeskanzlerin Angela Merkel erlebte vor Kurzem solch einen verstörenden Augenblick: Beim live übertragenen Bürgerforum brachte die 14-jährige palästinensische Schülerin Reem Sahwil beherzt das Elend und die Widersprüche der europäischen Flüchtlingspolitik auf den Punkt und begann schließlich zu weinen. Die Tröstungsversuche der Kanzlerin wurden in den sozialen Netzwerken in Echtzeit verspottet. Aber wie, um Himmels willen, hätte die Bundeskanzlerin denn sonst reagieren sollen, wenn nicht mit dem menschlich-spontanen Versuch zu trösten, ohne sich zugleich zu wohlfeilen Versprechungen hinreißen zu lassen.

Und noch ein „Augenblick“: ein ganz normales Gespräch im Berliner Landesamt für Gesundheit und Soziales (LAGESO), Berliner Zuwendungsgeber des DZI, zurzeit unter enormem Druck, weil hier die Flüchtlingsbetreuung im Land Berlin koordiniert wird. Auf dem Gelände des LAGESO, einem ehemaligen Krankenhaus, gehe ich an Hunderten von Männern, Frauen, Kindern vorbei, die hier die Erstaufnahmeprozedur durchlaufen. Auf den Grünflächen: weiße Zelte als Schutz vor Sonne und Regenschauern, daneben Container mit Röntgenanlagen. Die Gesichter der Menschen lassen mich noch lange nicht los. In diesem Sommer verändert sich Europa, und wir alle sind herausgefordert und gefragt: uns nebenan zu engagieren, oder für in Syrien Gebliebene zu spenden, oder Pegida-Menschen offen und ehrlich entgegenzutreten.

Sommer 2015.

Burkhard Wilke  
wilke@dzi.de

in New York lehnte ihre Aufnahme als Analytikerin mit der Begründung ab, dass sie nicht Ärztin sei und empfahl ihr, analytisch mit Kindern zu arbeiten, da das „unter Pädagogik fallen“ könnte (Cohn; Farau 2008, S. 225). Mit Wut und der sicheren Überzeugung, dass sie „die Probleme von Kindern nicht als geringfügiger ansehen könne als die von Erwachsenen“ (*ebd.*), hat Ruth Cohn diese Situation zum Anlass genommen, an den Bankstreet Schools pädagogische Erfahrungen zu sammeln und sich weiter zu qualifizieren (*ebd.*, S. 325 ff.).

Die von ihr ursprünglich als Buchtitel geplante Aussage „Die Couch ist zu klein“ bringt die wesentlichen inhaltlichen Gründe für die pädagogische Orientierung pointiert zum Ausdruck. Es war das Anliegen von Ruth Cohn, die entwicklungsförderliche Atmosphäre und Wirkung therapeutischer Settings nicht nur für einzelne Patienten und Patientinnen erlebbar zu machen, sondern eine weitaus größere Zahl von Menschen zu erreichen (Ockel; Cohn 1995, S. 178). Vision dabei war und ist, zu einer Humanisierung der Gesellschaft beizutragen, weshalb Ruth Cohn im Zusammenhang mit der TZI immer wieder auch von „Gesellschaftstherapie“ (*ebd.*) spricht.

Diesem Anliegen entsprechend hat sich die TZI als Konzept und Methode verschiedene pädagogische Praxisfelder erschlossen. Über Schule, Erwachsenenbildung und sozialpädagogische Gruppenarbeit beispielsweise können viele Menschen mit der TZI in Berührung kommen und dann quasi als Multiplikatoren in die Gesellschaft hineinwirken. Auf der Ebene von Theoriebildung und -diskussion wurde die TZI im pädagogisch-wissenschaftlichen Bereich bisher jedoch wenig etabliert.

**Ansätze einer pädagogischen Theoriebildung in und mit der TZI |** Aktuell hat Helmut Reiser einen Vorschlag für eine pädagogische Grundlegung der TZI vorgelegt (Reiser 2014). Sein zentrales Anliegen dabei ist, die oft eher additiv dargestellten Elemente und Aussagen der TZI in einer Theorie zusammenzuführen und aufeinander zu beziehen. Eher offen bleibt in seinen Ausführungen allerdings die Frage, was genau eine Theorie zu einer pädagogischen Theorie werden lässt. Im Blick auf pädagogische Konzepte beschreibt Reiser als Wesensmerkmal des Pädagogischen, die „Entwicklung von Personen [...] werte- und zielorientiert zu beeinflussen“ (*ebd.*, S. 69).

Aus Sicht der allgemeinen beziehungsweise systematischen Pädagogik ist eine pädagogische Theorie dadurch gekennzeichnet, dass sie sich auf eine Bildungstheorie bezieht. Im Bildungsbegriff wird das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen thematisiert, wird erörtert, was den Menschen zum Menschen, mithin was seine Menschlichkeit ausmacht. Allein aus dem Bezug auf eine Bildungstheorie lässt sich das Wozu pädagogischen Denkens und Handelns begründen. In diesem Sinne gilt Bildung im pädagogischen Fachdiskurs als Letztbegründung, als Legitimationshorizont und damit als notwendige Grundlage jeglicher pädagogischen Theorie.

Im Kontext der TZI hingegen spielt der Bildungsbegriff bis heute keine entscheidende Rolle.<sup>1</sup> Die TZI bezieht sich primär auf den Begriff des Lernens, im Speziellen des lebendigen Lernens. Mit Lernen wird aus pädagogischer Sicht die, auch erfahrungsbezogene, Aneignung und Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten bezeichnet. Die Reich- und Tragweite des Bildungsbegriffs wird damit jedoch nicht erfasst.

Ein weiterer pädagogischer Theorieansatz in der TZI geht auf Walter Lotz zurück. Dieser hat ein sozial-pädagogisches TZI-Konzept entwickelt, das auch den Bildungsbegriff integriert und diesen in die TZI-Diskussion einführt. In seinem Modell sieht er für die drei Seiten des Dreiecks folgende Begriffe respektive „visiōnäre Leitideen“ (Lotz 2003, S. 65 ff.) vor: Bildung (Ich-Es), Begegnung (Ich-Wir) und Kooperation (Wir-Es). Damit wird Bildung jedoch auf die Auseinandersetzung des Menschen mit der – dinglichen – Welt reduziert und die oben skizzierte, viel weiter reichende Bedeutung des Bildungsbegriffs unterlaufen beziehungsweise erheblich verkürzt. Aus originär pädagogischer Sicht könnte der Bildungsbegriff in diesem Modell vielmehr als ein Konzept verstanden werden, das alle drei Seiten und die damit verbundenen Leitideen in sich vereinigt sowie darüber hinaus mit Bezug auf den Globe auch die politische Dimension von Bildung umfasst. So verstanden ließe sich der Bildungsbegriff auch in seiner theoriekonstitutiven Bedeutung als pädagogischer Begründungshorizont erschließen.

<sup>1</sup> Dass Ruth Cohn mit ihren ersten Veröffentlichungen vom Englischen geprägt war, könnte Einfluss auf die Begrifflichkeit gehabt haben. Der Bildungsbegriff ist eine deutsche Besonderheit, für die es im Englischen keine Entsprechung gibt. Im nicht deutschen Sprachraum ist alternativ vielfach von Erziehung oder eben auch von Lernen die Rede.

Für eine bildungstheoretische Grundlegung der TZI lassen sich vor diesem Hintergrund mindestens zwei Vorgehensweisen in Betracht ziehen: Zum einen finden sich in der TZI viele Aussagen und Elemente, die in einer TZI-Bildungstheorie zusammengeführt und in bildungstheoretischer Perspektive weiterentwickelt werden können. Zum anderen kann die TZI mit Bildungstheorien verbunden werden, die ihr inhaltlich nahe und verwandt sind. Schon mehrfach untersucht wurden die Verbindungen der TZI mit der Pädagogik *Paulo Freires*, die nun auch im Mittelpunkt der weiteren Überlegungen stehen.

**TZI und „Bildung als Praxis der Freiheit“**  
(*Freire* 1973) | So stellt bereits *Ruth Cohn* die inhaltliche Verknüpfung zu *Freire* her. Sie bezieht sich dabei auf seine Alphabetisierungskurse mit „Gruppen aus der sozial schwächsten, unterdrückten Bevölkerung in Brasilien“ (*Ockel; Cohn* 1995, S. 201). Mit seinem Verständnis von „Bildung als Praxis der Freiheit“ entwickelt *Paulo Freire* jedoch grundlegende Gedanken, die weit über die Grenzen Lateinamerikas hinaus tragend für jegliche sich politisch verstehende Pädagogik sein können, was ihre Anschlussfähigkeit an die TZI zusätzlich unterstreicht und vertieft. Verschiedene Autorinnen und Autoren nehmen diese Berührungs- und Bezugspunkte auf: *Silvia Hagleitner* verknüpft in ihrer Dissertation die TZI mit der Pädagogik *Paulo Freires*, um in ihren weiteren Überlegungen den Beitrag dieser beiden Ansätze zu einer feministisch-politischen Bildungsarbeit kritisch zu diskutieren und zu würdigen (*Hagleitner* 1996). Eine vergleichende Analyse der beiden Konzepte durch *Paul Matzdorf* hat vor allem zum Ziel, Strukturanalogien herauszuarbeiten und „Grundzüge einer ‚befreien-den Erziehung‘ und damit einer politisch engagierten Pädagogik aufzuzeigen“ (*Matzdorf* 1991, S. 64). Als tragendes und zugleich beide Ansätze verbindendes Element identifiziert *Paul Matzdorf* das dialogische Prinzip: „Der Dialog als problemformulierende Methode bzw. als themenzentrierte Interaktion [...] ist der ‚Königsweg‘, integrative Autonomie in konkreten, existentiellen Situationen schrittweise zu verwirklichen“ (*Matzdorf* 1992, S. 75).

Anknüpfend an die bereits vorliegenden Studien zum Verhältnis von TZI und der Pädagogik *Paulo Freires* lässt sich durch einen explizit *bildungstheoretischen* Blick auf beide Modelle eine neue Perspektive eröffnen. Dazu gilt es in einem ersten Schritt, den Begriff der Bildung bei *Paulo Freire* genauer zu untersuchen.

*Ana Maria Araújo Freire*, die Witwe *Paulo Freires*, fasst in ihrem Geleitwort zur „Pädagogik der Autonomie“ (*Freire* 2008) dessen Bildungsverständnis treffsicher in einer knappen Formel zusammen. Sie kennzeichnet Bildung als „Weg zu einer persönlichen Autonomie, welche dialektisch verbunden ist mit einem sozialen Einsatz in der Welt“ (*ebd.*, S. 14). In nahezu identischer Weise lässt sich – mit oder ohne *Paulo Freire* – auch das Bildungsanliegen der TZI zusammenfassen. Die drei Axiome sind in einem solchen Bildungskonzept aufgehoben. Gleichzeitig kann mithilfe der drei Axiome dieser Bildungsbegriff in seine anthropologische, ethische und politisch-pragmatische Dimension hinein entfaltet und konkretisiert werden. Bildungsprozesse so verstanden sind deutlich historisch-gesellschaftlich verankert. Es handelt sich um einen lebenslangen, lebensbegleitenden Prozess, der nie abgeschlossen werden kann und uns immer wieder neu herausfordert – als Aufruf, in konkreten Situationen Verantwortung zu übernehmen, oder anders formuliert: eine persönliche „Antwort“ zu geben, ganz im Sinne des Chairperson-Postulats.

Wesentliche Elemente auf der sich konsequenterweise anschließenden didaktischen Ebene sind das Vierfaktoren-Modell sowie die – pädagogischen – Aktivitäten der Leitung: dynamische Balance ermöglichen und gestalten, partizipierend leiten, Themen finden, formulieren und einführen sowie lern- und entwicklungsförderliche Strukturen setzen. Als didaktische Werkzeuge zur Umsetzung des Bildungsbegriffs stehen sie alle in dessen Dienst sowie gleichzeitig im Dienst der in ihm verankerten Axiome.

Damit sind im begrenzten Rahmen dieses Artikels erste bildungstheoretische Spuren gelegt. Eine weitergehende Wiederaufnahme der „Ruth-Cohn-Paulo-Freire-Forschung“ lohnt sich nicht zuletzt auch deshalb, weil vor dem Hintergrund der 2008 erschienenen „Pädagogik der Autonomie“ die Bildungstheorie von *Paulo Freire* neu zu durchdenken und zu verstehen ist.<sup>2</sup> Es ist, so *Ana Maria Araújo Freire*, „nicht ein weiteres Buch in dem umfangreichen Werk von *Paulo*. Es ist das Buch, das die Pädagogik der Unterdrückten zusammenfasst und in seiner aktuellen Bedeutung herausstellt. Es ist das Testament seiner Gegenwart in der Welt“ (*Freire* 2008, S. 16). Die Weiterentwick-

<sup>2</sup> *Kira Funke* hat 2010 mit ihrer Dissertation „Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität“ eine sehr profunde und überaus lesenswerte Untersuchung zur Pädagogik *Paulo Freires* vorgelegt.

lung des Bildungsbegriffs bei *Paulo Freire* verspricht auch für eine bildungstheoretische Verortung der TZI neue und fruchtbare Impulse.

In der „Pädagogik der Autonomie“ entwirft *Paulo Freire* Bildung explizit als eine kritische Antwort auf die „fatalistische Ideologie des neoliberalen Diskurses“ (*Freire* 2008, S. 22). Damit vollzieht er sehr deutlich den Transfer seiner Pädagogik aus der postkolonialen Situation Brasiliens in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts in die geschichtlich-gesellschaftliche Gegenwart unserer Zeit. Die bildungstheoretischen Grundüberlegungen seiner Pädagogik, die auch schon aus der „Pädagogik der Unterdrückten“ in andere Bildungskontexte übertragbar waren, bleiben dabei weiterhin tragend: Als geschichtlich-gesellschaftliche Subjekte sind wir dem Lauf der Geschichte nicht ausgeliefert. Vielmehr haben wir die Möglichkeit und zugleich die Verantwortung, zu einer solidarischen, menschenwürdigen Gestaltung unseres Zusammenlebens beizutragen. Damit ist eine ganz entscheidende bildungstheoretische Dimension angesprochen, die *Ruth Cohn* in sehr ähnlicher Weise beschreibt und als politisch bezeichnet: „Ich bin als ganze Person Teilhaberin von dieser Welt, das bin ich, dazu tue ich nichts – aber das Anteilnehmen bedeutet für mich *politisch* sein. Da ich Teilhaberin bin, ob ich will oder nicht, habe ich damit die menschliche Aufgabe, politisch, das heißt für die Gemeinschaft, tätig zu sein“ (*Cohn; Schulz von Thun* 1994, S. 53).

**Ausblick** | Eine bildungstheoretische Fundierung der TZI erleichtert und erweitert deren Anschluss(fähigkeit) an die pädagogische Fachdiskussion. Dies ermöglicht der TZI zum einen, sich mit ihrem Konzept deutlicher in die pädagogische Theorienlandschaft einzubringen und in der Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansätzen ihr Profil zu schärfen. Zum anderen kann sie aus diesem fachlichen Diskurs Anregungen für die eigene Weiterentwicklung aufnehmen. Damit ließe sich zudem eine Etablierung der TZI auch an den Hochschulen und Universitäten verbinden. Grund, genauer: Gründe genug, der bildungstheoretischen Dimension und Diskussion in der TZI-Gemeinschaft weitere Aufmerksamkeit zu schenken.

**Professor Dr. Margit Ostertag**, Diplom-Pädagogin, Supervisorin (DGSV), Coach (DGfC), Weiterbildung in TZI (RCI-Zertifikat), lehrt Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Nürnberg.  
E-Mail: margit.ostertag@evhn.de

## Literatur

- Cohn**, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart 2009
- Cohn**, Ruth C.; Farau, Alfred: Gelebte Geschichte der Psychotherapie – Zwei Perspektiven. Stuttgart 2008
- Cohn**, Ruth C.; Schulz von Thun, Friedemann: Wir sind Politiker und Politikerinnen – wir alle! In: Standhardt, Rüdiger; Löhmer, Cornelia (Hrsg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz 1994, S. 30-62
- Freire**, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg 1973
- Freire**, Paulo: Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Herausgegeben von Peter Schreiner, Norbert Mette, Dirk Oesselmann und Dieter Kinkelbur. Münster 2008
- Funke**, Kira: Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster 2010
- Hagleitner**, Silvia: Mit Lust an der Welt – in der Sorge um sie: feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn. Mainz 1996
- Lotz**, Walter: Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz 2003
- Matzdorf**, Paul: Die „Problemformulierende Methode“ Paulo Freires und Ruth C. Cohns „Themenzentrierte Interaktion“. Versuch eines pädagogischen Kommentars. Erster Teil. In: Themenzentrierte Interaktion 2/1991, S. 64-77
- Matzdorf**, Paul: Die „Problemformulierende Methode“ Paulo Freires und Ruth C. Cohns „Themenzentrierte Interaktion“. Versuch eines pädagogischen Kommentars. Zweiter Teil. In: Themenzentrierte Interaktion 1/1992, S. 56-79
- Matzdorf**, Paul; Cohn, Ruth C.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1995, S. 39-92
- Ockel**, Anita; Cohn, Ruth C.: Das Konzept des Widerstands in der Themenzentrierten Interaktion. Vom psychoanalytischen Konzept des Widerstands über das TZI-Konzept der Störung zum Ansatz einer Gesellschaftstherapie. In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1995, S. 177-206
- Reiser**, Helmut: Vorschlag für eine theoretische Grundlegung der Themenzentrierten Interaktion. In: Themenzentrierte Interaktion 2/2014, S. 69-77