Jens GETREU

Anwendungsmöglichkeiten der Transaktionsanalyse im Schulalltag

Universität Luxemburg, 2007

Jens GETREU

Anwendungsmöglichkeiten der Transaktionsanalyse nach Eric Berne auf die intersubjektiven Beziehungen im luxemburgischen Schulalltag

Abstract

In der vorliegenden Arbeit werden ausgewählte, theoretische Grundlagen der Transaktionsanalyse wie die Struktur- und Funktionsmodelle der menschlichen Persönlichkeit erarbeitet und vorgestellt. Ausgehend von den Originalschriften Bernes wird die Weiterentwicklung der Modelle verfolgt und diskutiert sowie unzulässige Vereinfachungen untersucht.

Die Modelle und Verfahren werden im Hinblick ihre Anwendbarkeit im luxemburgischen Schulsystem beleuchtet und durch konkrete Anwendungsbeispiele aus der Schule ergänzt. Die vorgestellten Anwendungen werden sowohl diskutiert und ethisch bewertet als auch deren Grenzen und Gefahren aufgezeigt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung und Motivation **9**

1.1 Anwendung der TA in der Schule 10

1.2 Einleitendes Beispiel 11

2 Die Transaktionsanalyse **13**

2.1 Einordnung 13

2.2 Anwendungsgebiete der Transaktionsanalyse 14

2.3 Bedeutung der Analyse von Transaktionen für den Unterricht 16

3 Das Ich-Zustandsmodell der Transaktionsanalyse **19**

3.1 Das Strukturmodell der Ich-Zustände 21

3.1.1 Eltern-Ich 23

3.1.2 Erwachsenen-Ich 25

3.1.3 Das Kind-Ich 26

3.2 Entstehung und Fixierung der Ich-Zustände 27

3.2.1 Wie unser Eltern-Ich entstanden ist 27

3.2.2 Das Erwachsenen-Ich 27

3.2.3 Wie unser Kind-Ich entstanden ist 29

3.2.4 Das Strukturmodell 2. Ordnung 30

3.3 Funktionen der Ich-Zustände 33

3.3.1 Das Kind-Ich 33

3.3.2 Das Erwachsenen-Ich 34

3.3.3 Das Eltern-Ich 35

3.4 Funktionale Sicht der Ich-Zustände 36

3.4.1 Eltern-Ich 36

3.4.2 Kind-Ich 37

3.5 Funktionsdiagramm der Ich-Zustände 38

3.6 Diagnose der Ich-Zustände 40

3.7 Indizien zum Erkennen von Ich-Zuständen 42

3.7.1 Unzulässige Vereinfachungen 43

3.7.2 Anwendbarkeit für den Lehrer 46

3.8 Strukturelle Pathologie 48

3.8.1 Fallbeispiel: Die faule Schülerin 50

3.8.2 Fallbeispiel: Der penetrante Störer 52

3.9 Diagnosebeispiele und Handlungsempfehlungen 56

3.10 Ethik 60

3.11 Gefahren 62

4 Transaktionen und ihre Analyse 67

4.1 Komplementäre Transaktionen 68

4.2 Überkreuzte Transaktionen 69

4.3 Verdeckte Transaktionen 70

4.4 Wirkungsvolle, intendierte Transaktionen im Unterricht 71

4.5 Beispiel eines «Incident Critique» 73

4.5.1 Dialog 73

4.5.2 Analyse 73

4.5.3 Alternative Handlungsmöglichkeiten 75

4.6 Beispiel eines „inneren Lehrerdialogs“ 75

4.6.1 Anamnese und lebensgeschichtliche Diagnose 76

4.6.2 Diagnose der Ich-Zustände mit „innerem Dialog “ 78

4.6.3 Psychotherapeutische Intervention 79

5 Kurzdarstellung weiterer Modelle der Transaktionsanalyse 82

5.1 Streicheleinheiten - Strokes 82

5.2 Das Lebensskript und die Grundeinstellungen 85

5.3 Psychologische Spiele und das Drama-Dreieck 88

6 Schlussbetrachtungen **95**

6.1 Zusammenfassung 95

6.2 Ausblick 96

7 Quellennachweis **98**

Anhang **100**

A Abbildungsverzeichnis **100**

1 Einleitung und Motivation

«Menschen können nicht nur ihr Verhalten anpassen (was immer bekannt war) sondern [mit viel Mühe] ihre Gefühle steuern (was immer bezweifelt wurde)» [Meiniger 87, 29].

Um sein impulsives Verhalten mit den damit verbunden Gefühlen zu ändern, muss man feststellen [Meiniger 87, 26]*:*

1. *Was man fühlt,*
2. *worauf man reagiert (z.B.: Stimme, Blick o. ä.),*
3. *was man tut, um so zu fühlen oder ein solches Gefühl aufrechtzuerhalten.*

Treffender und eindrucksvoller kann die therapeutischen Möglichkeiten der Transaktionsanalyse - wie ich finde - kaum zusammenfassen.

Erstmals beruflich angewendet, habe ich die Transaktionsanalyse in meiner Tätigkeit als Lehrer und Koordinator für internationale Beziehungen am Berufsbildungswerk Bitburg. Das Berufsbildungswerk ist eine Einrichtung des Deutschen Roten Kreuzes zur beruflichen Rehabilitation von psychisch behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Der Fokus meiner damaligen Betrachtungen war auf die therapeutischen Aspekte und Möglichkeiten der Transaktionsanalyse (TA) gerichtet. So interessierte ich mich verstärkt für die Modelle der *Lebensanschauungen* (life position), *Lebenspläne* (script) als Werkzeuge der Analyse. In meiner therapeutischen Arbeit waren vor allem *Schutz* (protection) durch Beständigkeit und Konsequenz, *Verträge* (contract) und *Erlaubnisse* (permission) wichtig. Nützlich für die tägliche Arbeit sind

insbesondere auch die Kenntnis der geläufigsten *Spiele* (games),[1] zu denen gerade psychotische Persönlichkeiten in besonderem Maße neigen.

1.1 Anwendung der TA in der Schule

Die besonderen Vorteile der TA im Vergleich zu den Modellen der Psychoanalyse liegt in ihrer Handlichkeit. Berne hat bewusst eine einfache auch für nicht-Psychologen zugängliche Sprache gewählt. So war es ihm möglich, die Grundzüge seiner Analyse im Rahmen der Therapie seinen Patienten zugänglich zu machen und sie als gleichberechtigte „Verbündete“ an dem Heilungsprozess zu beteiligen.

Die einfache Zugänglichkeit der Modelle hat auch dazu beigetragen, dass sich die TA auch außerhalb des therapeutischen Rahmens in vielen Anwendungsgebieten hat bewähren und etablieren können.

Dennoch stehen im Anwendungsfeld Schule die meisten Lehrer der TA oder der Psychologie im Allgemeinen eher negativ gegenüber. Kritik wird meist nicht offen geäußert, kommt aber in Form von lapidaren Wertungen wie „Psychogeschwafel“ zu Ausdruck. Mir ist es beispielsweise geschehen, dass ein Kollege, um das Wohl unserer Schüler *besorgt*, sich genötigt sah, die Schulleitung von meinen „esoterischen“ Vorhaben zu unterrichten. Zwar war selbige natürlich unterrichtet und auch die Arbeit an sich unter wissenschaftlicher Leitung abgesichert, dennoch scheint mir, dass unter der Lehrerschaft Überzeugungsarbeit zu leisten ist.

Die TA konnte sich insbesondere als Methode der Beschreibung und Steuerung von sozialen Gruppenprozessen einen festen Platz erobern. Allein der Nutzen

[1] Nach Berne ist „ein psychologisches Spiel eine Folge von komplementären verdeckten Transaktionen, die zu einem genau festgelegten, vorhersehbaren Ende führen.“ (Wiedergegeben in [Brown 95, 52]). „Dieses Ergebnis, auch *Nutzeffekt* (payoff) genannt, ist ein schlechtes, *mieses* Gefühl bei allen Mitspielern.“

des Kommunikationsmodells der TA würde die Beschäftigung mit der Theorie schon rechtfertigen. Ein Lehrer steht mehr als alle anderen Berufsgruppen in ständiger Kommunikation mit Schülern, Lehrern, Kollegen und Vorgesetzten. Alle diese Interaktionspartner erwarten, dass ein Lehrer an einem Tag etwa hunderte von Malen angemessen reagiert. Dieser Herausforderung gerecht zu werden, bietet die TA ein Werkzeug und Hilfsmittel für eine professionelle Selbstreflektion.[2]

Der moderne Anspruch an Schule geht heute über den „gut gelaufenen Unterricht“ deutlich hinaus. Schule soll den Heranwachsenden in seiner Entwicklung zu Autonomie und Selbstverwirklichung unterstützen. Gerade in diesem Bereich sehe ich nützliche Anwendungsfelder für die TA Modelle z. B. das der Skripte (Wie wir unsere Lebensgeschichte schreiben).

1.2 Einleitendes Beispiel

Abbildung 1 zeigt einen - an dieser Stelle noch unkommentierten - Dialog zwischen einem Lehrer und einem Schüler. Eine Situation wie sie wohl an allen Schulen täglich viele Male vorkommt. Er möge an dieser Stelle der Einleitung und der Illustration der Möglichkeiten der TA dienen.

Seine Analyse erfordert eine detaillierte Kenntnis der zu Grunde liegenden Persönlichkeitsmodelle. Bei deren Studium zeigt sich, dass viele populärwissenschaftliche Darstellungen der TA unzulässige Vereinfachungen vornehmen, die das Gedankengut Berne stark verwässern. In dieser Arbeit wurde deshalb besonderen Wert auf die Auseinandersetzung mit den Originalschriften Bernes gelegt, ohne hierbei neuere Entwicklungen zu vernachlässigen.

[2] Ein weitergehende Diskussion der Anwendbarkeit der TA für den Lehrer findet der Leser im Kapitel 3.7.2 auf Seite 46.

Die eigentliche Analyse erfolgt erst nachdem die grundlegenden Konzepte definiert sind, im Kapitel 4.5 ab der Seite 73.

/1/:	*Lehrer schreibt an die Tafel an, allgemeiner Tumult*	
/2/:	Lehrer *(ist genervt):*	„Bitte schreibt das ab.“
/3/:	*Einige schreiben ab, andere nicht. Schüler A demonstrativ nicht.*	
/4/:	Lehrer zum Schüler A:	„Schreib ab !“
/5/:	Schüler A:	„Keine Lust.“
/6/:	Lehrer zum Schüler A:	„Dir ist klar, dass ich dich rauswerfe, wenn du nicht abschreibst.“
/6'/:	Unterschwellige Nachricht zum Schüler A:	„Jetzt mach schon, ich gebe dir noch eine Chance. “
/7/:	*Schüler A lehnt sich trotzig zurück und sagt nichts.*	
/8/:	Lehrer :	„Gut. Du kannst rausgehen. Wir sprechen uns nach der Stunde ...“
/9/:	*Der Schüler A lässt sich unendlich Zeit.*	
/10/:	Lehrer:	„Jetzt!“

Abbildung 1: Incident Critique in einer 8PO

2 Die Transaktionsanalyse

2.1 Einordnung

Die Transaktionsanalyse im weiteren Sinne umfasst zum einen ein psychoanalytisches Verfahren, stellt aber auch eine Theorie der menschlichen Persönlichkeit dar. Nach der International Transactional Analysis Association (ITAA) definiert sich Transaktionsanalyse folgendermaßen: „Die Transaktionsanalyse ist eine Therapie der menschlichen Person und zugleich eine Richtung der Psychoanalyse, die darauf abzielt, sowohl die Entwicklung wie auch die Veränderung der Persönlichkeiten zu fördern."

Ergänzend hierzu und weiter gefasst, benutzt die Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse die folgende Definition[3]:

Die Transaktionsanalyse

- ist eine psychologische Methode, die Menschen hilft, effektiver zu kommunizieren. Und zwar sowohl in privaten Beziehungen, als auch in beruflichen Kontexten. Sie ist dazu geeignet, das Potential der eigenen Persönlichkeit zu entwickeln und auszuschöpfen.
- ist ein Persönlichkeitskonzept, das dazu hilft, innere Prozesse und lebensgeschichtliche Entwicklungen zu verstehen.
- ist ein Kommunikationskonzept, das die Möglichkeit dazu bietet, zwischenmenschliche Kommunikation zu beschreiben und zu erklären.
- ist ein Beratungs- und Therapiekonzept, das dabei hilft, psychische Erkrankungen und Störungen zu behandeln und individuelles Wachstum zu fördern.

[3] Quelle: `http://www.dgta.de/ta/ta.shtml`, 21.7.2007

Die Transaktionsanalyse definiert hierbei einer Reihe etablierter Modelle, welche beschreiben *wie sich unsere Persönlichkeit darstellt*. Die Modelle gründen auf entwicklungsspychologischen Prinzipien und Annahmen über das *„Wie ich der Mensch geworden bin, der ich heute bin“*.

Die Transaktionsanalyse (TA) wurde in den 60er Jahren von Eric Berne entwickelt und verbindet tiefenpsychologische und verhaltenstherapeutische Konzepte mit den Ideen der Humanistischen Psychologie. Populäre Konzepte der TA sind deren drei Ich-Zustände (das Eltern-Ich, das Erwachsenen-Ich und das Kind-Ich und deren Interaktionen), das Lebensskript (Aufarbeitung, wie Kindheitserfahrungen das spätere Erleben und Verhalten beeinflussen), psychologische Spiele und eine Kommunikationstheorie.

2.2 Anwendungsgebiete der Transaktionsanalyse

In der praktischen Anwendung der TA werden 4 Fachbereiche unterschieden[4]:

- Beratung
- Organisation
- Pädagogik und Erwachsenenbildung
- Psychotherapie

Allen Fachbereichen gemeinsam sind übergeordnete Ziele wie die Förderung von Autonomie und Persönlichkeitsentwicklung, die Verbesserung der Kommunikation sowie die Gestaltung von Problem- und Konfliktlösungen.

[4]Quelle: www.dgta.de, 21.7.2007

Der Fachbereich **Beratung** umfasst die Unterstützung von Klienten bei der Entscheidungsfindung, im persönlichen Wachstumsprozess und bei der Identitätsfindung.

Im Fachbereich **Organisation** steht die Untersuchung und Steuerung von Wechselwirkungen zwischen Individuen und Institutionen im Vordergrund. Angeboten wird Beratung und Coaching von Teams und Führungskräften mit dem Ziel Veränderungen optimaler zu steuern.

Die Gestaltung von Lernprozessen, fundierte Förderdiagnostik, lebendiges Lehren und Lernen sowie die Entfaltung persönlichen Wachstums für Lehrende und Lernende sind zentrale Anliegen des Fachbereichs **Pädagogik und Erwachsenenbildung**.

Der **psychotherapeutische** Ansatz nimmt sich zum Ziel Heilung zu fördern und dem Menschen zu helfen, sich seiner Autonomie bewusst zu werden und diese wieder zu erlangen. Die psychotherapeutische Methode beruht auf der Trennung und Reintegration der exteropsychischen (El), neopsychischen (Er) und archäopsychischen (K) Einflüssen im Patienten.

2.3 Bedeutung der Analyse von Transaktionen für den Unterricht

Während die Transaktionsanalyse (TA) im weiteren Sinne sowohl eine Richtung der Psychotherapie als auch eine Persönlichkeitstheorie umfasst, werden in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich jene Modelle der TA betrachtet, die das soziale Handeln von Menschen beschreiben und analysieren. Hierzu gehören in erster Linie die Modelle der Ich-Zustände, wie auch darauf aufbauend die Analyse von Kommunikation bzw. konkreten Transaktionen. Berne definiert eine Transaktion als atomare Interaktion zwischen zwei Menschen bestehend aus einer Ansprache (Stimulus) und einer Antwort (Reaktion). Die Beschreibung und Analyse von Kommunikation[5] wird im folgenden als *Analyse von Transaktionen* bezeichnet und sind zentrales Thema dieser Arbeit.

Welchen Nutzen kann ein Lehrer aus der TA im Allgemeinen und der Analyse von Transaktionen im Besonderen ziehen?

Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an ein Gespräch mit einem älteren Kollegen, der ganz zu Beginn des Referendariats zu mir meinte, dass die fachlichen Aspekte des Lehrberufs im Laufe der Zeit immer weiter in den Hintergrund rückten. Was bliebe wäre die soziale Herausforderung. Nach inzwischen 7 Jahren des Unterrichtens kann ich das bestätigen. Es kann zwar durchaus vorkommen, dass zum Beispiel bei einem Schul- oder damit eventuell verbundenen Fachwechsel die fachlichen Aspekte zeitweise wieder in den Vordergrund rücken; es sind aber gerade der Umgang mit den „schwierigen“ Klassen und „schwierigen“ Schülern, welche einen professionellen Lehrer auszeichnen.

Wenn bezogen auf Kommunikation festzustellen ist, dass jedes nicht verstan-

[5] Siehe Kapitel 4 ab Seite 67.

dene Wort im Unterricht umsonst gesprochen wurde, bedeutet professionelles Handeln auch die Fähigkeit der Analyse der möglichen Ursachen und das Auffinden von Handlungsalternativen. Nun haben wir, aufgrund unserer individuellen Geschichte, unseres Skriptes und unserer am häufigsten aufgesuchten Grundeinstellungen bevorzugte Handlungsmuster. Die TA stellt nun u. a. Werkzeuge zur Verfügung, Kommunikation besser zu verstehen und auf die Frage, „Warum ging das schief?“ alternative Antworten zu finden. In der konkreten Unterrichtssituation bewirkt meist schon der Ansatz einer analysierenden Beobachtung, dass der Akteur aus dem El- oder K-Ich ins Er-Ich wechselt und somit weniger emotional und angepasster reagiert.

Der persönliche Nutzen, den man aus der Beschäftigung mit der TA ziehen kann, hängt u. a. von dem Setting ab, in dem man sich mit ihr beschäftigt: Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit der TA-Literatur, habe ich begleitende Übungen in Arbeitsgruppen als persönlich sehr bereichernd empfunden.

Wiederholen sich bestimmte schädliche Ereignisse im Privat- oder Arbeitsleben, gibt es eine gewisse Wahrscheinlichkeit dafür, dass wir unbewusst und aktiv selbst die Situation herbeiführen, da sie Teil unseres eigenen Lebensskripts ist. Wenn wir in unserem Skript sind, halten wir an unseren Kindheitsentscheidungen fest und reagieren nicht autonom. Die TA folgt nun der Auffassung, dass alle, selbst frühkindliche und grundlegende Entscheidungen revidiert werden können. Dabei können sämtliche Aspekte des Lebensskripts, wie auch die Grundeinstellungen verändert werden. Nach Steward [06, 185] geschieht dies wahrscheinlich nur, wenn jemand Einsicht in sein Skript gewinnt, in Therapie geht, oder ein übermächtiges Erlebnis hat. Mehr als in den meisten anderen Berufen, ist für den Lehrer ein ausgewogenes psychisches Gleichgewicht für die Qualität seiner Kommunikation und damit seines Unterrichts Voraussetzung. In bestimmten Lebenssituationen kann eine Psychotherapie die Lebensqualität des Betroffenen, und damit verbunden auch dessen

Unterricht, stark verbessern. Wie eine TA-Therapie am Fallbeispiel eines Lehrers aussehen kann, ist in Kapitel 4.6 ab Seite 75 ausschnittsweise beschrieben.

3 Das Ich-Zustandsmodell der Transaktionsanalyse

Obwohl Berne in seinen Arbeiten sprachlich stets Ansätze der strukturellen Beschreibung *wie eine Person ist*, von denen *wie sich eine Person verhält*, d. h. funktionale beobachtbare Aspekte, unterschieden hat, sind in der Geschichte der TA Struktur und Funktionsmodelle immer wieder verwechselt worden. Diese Verwässerung, welche [Steward 06, 44] als das „übermäßig vereinfachtes Modell“ bezeichnet und unter anderem in einem Artikel im TA-Journal[6] heftig kritisiert, hat dem Ansehen und dem Verständnis der TA in den 70er Jahren beträchtlich geschadet. Auch heute noch findet man viele Einführungen und Grundlagenkapitel zur TA, die diesen konzeptionellen Unterschied nicht klar genug betonen und so zu Fehlinterpretationen verleiten. Berne hat zu diesem Dilemma insofern beigetragen, das er zwar die Modelle sprachlich unterscheidet, aber sie meist zusammenhängend darstellt und erklärt. Um die Unterschiede klar herauszuarbeiten werden Struktur- und Funktionsaspekte in jeweils eigenen Kapiteln erörtert. Leider war dann unvermeidbar bestimmte Aussagen zu wiederholen, was aber zu Gunsten der Klarheit in Kauf genommen wurde. Der Leser findet zudem im Kapitel 3.7.1 auf Seite 43 noch eine Diskussion einiger unzulässiger Vereinfachungen mit Beispielen.

Da auch im Rahmen dieser Arbeit eine genaue Darstellung der Modelle unverzichtbar ist, habe ich mich dazu entschieden die Definitionen Bernes im Original wiederzugeben, sie abschnittsweise zu ergänzen und u. a. im Sinne von [Steward, 68ff] zu kommentieren. Zur Beschreibung der Struktur und Funktionsanalyse habe ich hierzu eine Darstellung aus Berne's Buch „Spiele der Erwachsenen“ gewählt. Zur Vertiefung sei dem Leser die Lektüre der Kapitel 2-6 in [Steward, 33ff.] empfohlen.

[6] Joines, V: „Differentiating structural and functional„. TAJ, 6,4, 1976, 377-80. In Auszügen wiedergegeben in: [Steward, 68ff]

Definitionen

Ausgangspunkt für Bernes Betrachtungen [66, 23] war die Beobachtung, das sich ein und dieselbe Personen in einem sozialen Kontext höchst unterschiedlich verhalten kann.

Observation of spontaneous social activity, (...), reveals that from time to time people show noticeable changes in posture, viewpoint, voice, vocabulary, and other aspects of behaviour.

Berne postuliert im weiteren, dass jene individuellen Verhaltensmuster stets mit einem kohärenten System von Gefühlen und Haltungen verbunden seien.

These behavioural changes are often accompanied by shifts in feeling. In a given individual, a certain set of behaviour patterns corresponds to one state of mind, while another set is related to a different psychic attitude, often inconsistent with the first. These changes and differences give rise to the idea of ego states.

Die Annahmen über die zu den Verhaltensmustern gehörenden intraspychischen Haltungen, Gemütszuständen und Gefühlen ergeben die strukturellen Aspekte einer Persönlichkeit. Beide zusammengenommen werden als *Ich-Zustand* definiert.

In technical language, an ego state may be described phenomenologically as a coherent system of feelings, and operationally as a set of coherent behaviour patterns. In more practical terms, it is a system of feelings accompanied by a related set of behaviour patterns.

Die im weiteren folgende Taxonomie differenziert die obige Definition, in dem sie die Entwicklung der Persönlichkeit mit einbezieht.

Each individual seems to have available a limited repertoire of such ego states, which are not roles but psychological realities. This repertoire can be sorted into the following categories:

1. *ego states which resemble those of parental figures;*
2. *ego states which are autonomously directed towards objective appraisal of reality and*
3. *those which represent archaic relics, still-active ego states which were fixated in early childhood.*

Technically these are called, respectively, exteropsychic, neopsychic, and archaeopsychic ego states. Colloquially their exhibitions are called Parent, Adult and Child, and these simple terms serve for all but the most formal discussions.

Diese Definition hat bis heute ihre Gültigkeit bewahrt. So zitiert [Stewart 06,39] Bernes Definition etwa 30 Jahre später in etwas anderer Form folgendermaßen: „Im Sinne der TA besteht die Persönlichkeit eines Menschen aus drei diskreten *Ich-Zuständen* mit unterschiedlicher Funktion, die Berne als ‚ein in sich geschlossenes Muster von Fühlen und Erleben, das in direktem Zusammenhang steht mit einem in sich geschlossenen Verhaltensmuster' " definiert.

3.1 Das Strukturmodell der Ich-Zustände

Berne unterscheidet - wie oben zitiert - drei Komplexe von Gefühlen und Verhaltensmustern, die im folgenden auch Teilpersönlichkeiten genannt werden.

Die drei Teilpersönlichkeiten zusammen werden schematisch als Strukturdiagramm dargestellt wie es Abbildung 2 [Stewart 06, 34] zeigt. Verzichtet man auf

eine weitere Unterteilung der Ich-Zustände, spricht man auch von einem Strukturdiagramm erster Ordnung.

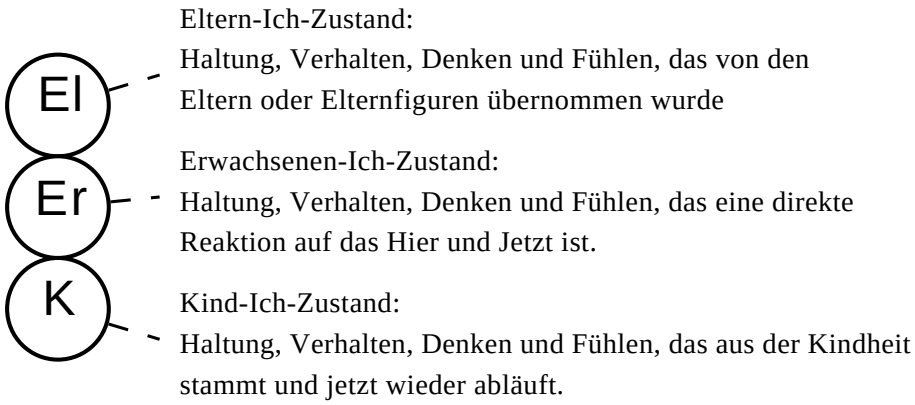


Abbildung 2: Strukturdiagramm erster Ordnung

Tritt einer der Ich-Zustände in Erscheinung, d. h. kontrolliert es das Handeln einer Person, so sagt man, dass dieser Ich-Zustand mit *mit Energie besetzt ist* (acthected). Ein geistig gesunder Mensch ist in der Lage, den Ich-Zustand seiner Wahl mit Energie zu besetzen. Er wählt den Ich-Zustand, den er für eine bestimmte Situation für angemessen hält, z. B. das Eltern-Ich wenn er jemanden umsorgen will, das Erwachsenen-Ich, wenn er Probleme lösen und das Kind-Ich, wenn er Spaß haben und Nähe erleben möchte.[Brown 95, 22]. Berne [66,23] bemerkt dazu:

The position is, then, that at any given moment each individual in a social aggregation will exhibit a Parental, Adult or Child ego state, and that individuals can shift with varying degrees of readiness from one ego state to another.

In der Terminologie der TA *befindet sich* eine Person im El-Ich, Er-Ich oder K, was Berne [66,24] wie folgt erklärt: [7]

[7]Die obige Definition klingt zunächst einfach und pragmatisch birgt jedoch einige Schwierigkeiten in sich, welche leicht zu unzulässigen Vereinfachungen und Fehlschlüssen führen. Im Kapitel 3.7.1 auf Seite 43 wird hierauf detailliert eingegangen.

'That is your Parent' *means: 'You are now in the same state of mind as one of your parents (or a parental substitute) used to be, and you are responding as he would, with the same posture, gestures, vocabulary, feelings, etc'*

'That is your Adult' *means: 'You have just made an autonomous, objective appraisal of the situation and are stating these thought-processes, or the problems you perceive, or the conclusions you have come to, in a non-prejudicial manner.'*

'That is your Child' *means: 'The manner and intent of your reaction is the same as it would have been when you were a very little boy or girl.'*

3.1.1 Eltern-Ich

Das Eltern-Ich beinhaltet die Erinnerungen, die bis zum fünften oder sechsten Lebensjahr an den jungen Menschen von außen herangetragen werden. Harris [06,33] schreibt hierzu: „Das Eltern-Ich ist eine ungeheure Sammlung von Aufzeichnungen im Gehirn über ungeprüft hingenommene oder aufgezwungene äußere Ereignisse, die ein Mensch in seiner Kindheit wahrgenommen hat. “ Diese von außen an das Kind herangetragenen Aufzeichnungen sind in erster Linie Befehle und Verhaltensregeln, die das Kind von seinen Eltern oder anderen Bezugspersonen beigebracht bekommt oder sich abschaut. Sie werden ungeprüft aufgezeichnet, da das Kind in diesem Alter noch gar nicht in der Lage ist, das Erfasste kritisch zu hinterfragen. Abbildung 3 zeigt schematisch die Entstehung des El-Ichs.

Ist das Eltern-Ich mit Energie besetzt, bedeutet dies meist, dass der Mensch genau so handelt, wie eine seiner Eltern-Bezugsfiguren gehandelt hatte. Es kann

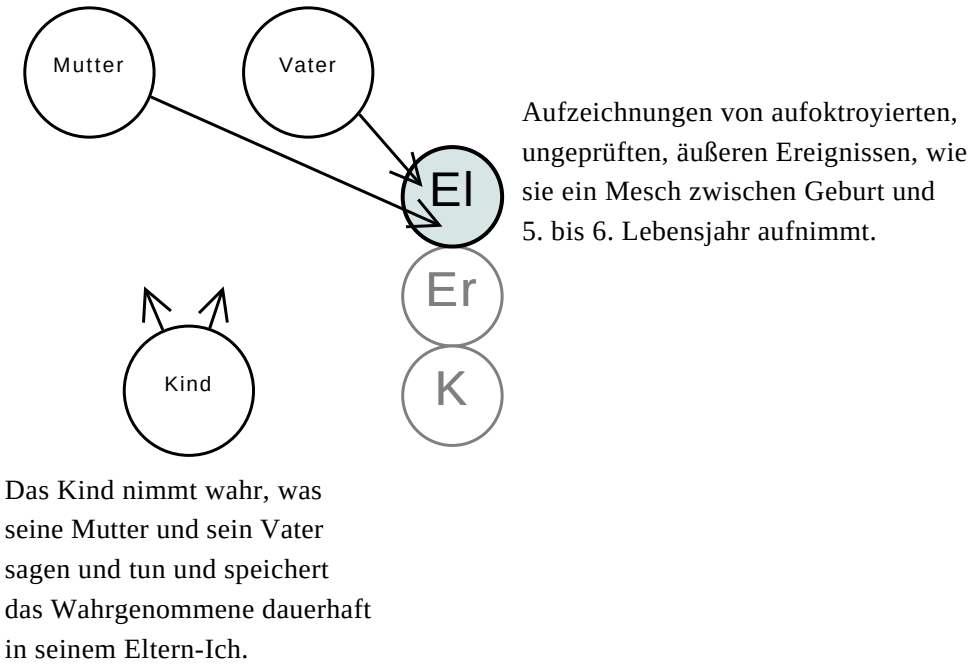


Abbildung 3: Entwicklung des Eltern-Ichs

aber auch indirekt wirken, indem es den Erwachsenen-Ich-Zustand oder den Kind-Ich-Zustand beeinflusst.

Aufgezeichnete Informationen des Eltern-Ichs, auch Tonbänder (tape) genannt, bleiben für immer Bestandteil unserer Persönlichkeit und sind nicht überschreibbar. Es ist aber dem Erwachsenen-Ich möglich bestimmte Bänder abzuschalten und durch neue Daten zu überlagern.

Das Eltern-Ich kann im Vergleich zu den anderen Zuständen sehr schnell und heftig reagieren, eine Ermahnung z. B. wie „Bleib weg vom Feuer!“kann ein Kind von großem Schaden bewahren. Diese Qualität kann in Situationen, bei denen es hauptsächlich auf Schnelligkeit ankommt, lebenserhaltend sein.

3.1.2 Erwachsenen-Ich

Das Erwachsenen-Ich wird oft als informationsverarbeitender Computer beschrieben [siehe Harris 75, 46]. Es ist die Teilpersönlichkeit, welche innere und äußere Informationen sammelt, speichert, verarbeitet und Wahrscheinlichkeiten abschätzt. Mit den Begriffen der Informatik würde man sagen das Er-Ich habe eine CPU sowie eigenen Speicher. Abbildung 4 illustriert dies. Das Er-Ich bezieht seine Informationen teilweise aus dem Kind-Ich und Erwachsenen-Ich, teilweise auch aus der Welt von außen. Es könne nach [Brown 95, 9ff] erst ab einer gewissen Entwicklungsstufe ab etwa 12 Jahren voll wirksam werden. Erst dann sei der Mensch in der Lage abstrakt genug zu denken.

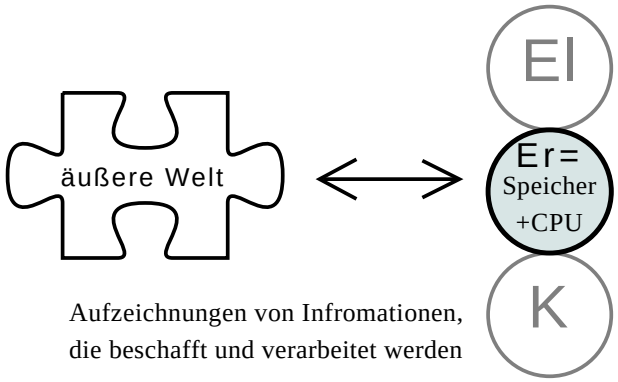


Abbildung 4: Funktion des Erwachsenen-Ichs

Ein Mensch dessen Erwachsenen-Ich mit Energie besetzt ist, wirkt überlegt und nüchtern, aber auch ein wenig trocken und farblos.

Die wichtigste Qualität des Erwachsenen-Ichs ist, dass es sich anpassen kann, während das Eltern- und Kind-Ich durch die Erfahrungen unserer ersten Lebensjahre dauerhaft geprägt sind. Diese Prägung kann möglicherweise traumatische Erlebnisse einschließen, deren kindliche Bewältigung weitreichende Kindheitsentscheidungen über unsere Lebenspläne zur Ursache haben.

Ein Ziel der TA ist es, das Erwachsenen-Ich im Menschen so zu stärken, dass der Mensch in jeder Situation selbst entscheiden kann, in welchem Ich-Zustand er reagieren will. Damit wird sein Verhaltensrepertoire erweitert und seine Flexibilität und Autonomie gesteigert.

3.1.3 Das Kind-Ich

In den ersten 6 Lebensjahren läuft parallel zu der als Eltern-Ich bezeichneten Aufzeichnung von äußeren Ereignissen eine Aufzeichnung von inneren Ereignissen ab (siehe oben). Diese Sammlung von inneren Ereignissen wird später Teil unseres Kind-Ichs, wie Abbildung 5 zeigt. Sie umfasst die Reaktionen des kleinen Kindes auf äußere Ereignisse, als auch seine Phantasien auf das von außen Wahrgenommene.

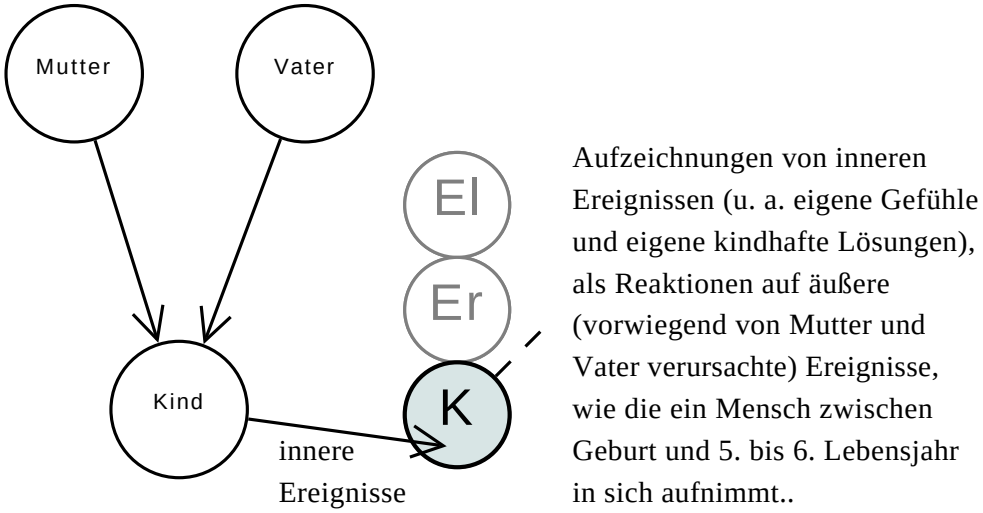


Abbildung 5: Entwicklung des Kind-Ichs

3.2 Entstehung und Fixierung der Ich-Zustände

3.2.1 Wie unser Eltern-Ich entstanden ist

Sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch gesehen sind sowohl das El-Ich als auch das K-Ich relativ frühe Errungenschaften. Äußere, d. h. exteropsychische Ereignisse werden nach Harris [06, 33] im Alter bis zum 5. oder 6. Lebensjahr ungeprüft im El-Ich gespeichert und ab diesem Alter irreversibel fixiert. Harris [06, 36] vergleicht das Eltern-Ich mit einer Tonbandaufnahme um die unreflektierte Speicherung der äußeren Beobachtungen zu illustrieren. Im weiteren Verlauf betont Harris [06, 36], dass unsere El Aufzeichnungen durchaus widersprüchlich sind. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da ja mehrere reale Bezugspersonen mit allen ihren Widersprüchen untereinander aufgezeichnet werden, die zudem jede selbst über ein eigenes El, Er und K verfügen, d. h. in sich schon widersprüchlich Handeln.

Das Kind beobachtet also seine Bezugspersonen mit deren Ich-Zuständen - und damit verbunden - deren Haltungen, deren Denken, deren Handeln und deren Fühlen und speichert selbiges unreflektiert im Eltern-Ich. Man unterscheidet hierbei nach der Herkunft der beobachteten und aufgezeichneten Zustände mit den Begriffen **Eltern-Ich im Eltern-Ich-Zustand**=El_3, **Erwachsenen-Ich im Eltern-Ich-Zustand**=Er_3 und der **Kind-Ich im Eltern-Ich-Zustand**=K_3. Zur schematischen Darstellung hat sich das Strukturmodell 2. Ordnung wie es Abbildung 6 auf Seite 31 zeigt etabliert.

3.2.2 Das Erwachsenen-Ich

Nach [Harris 75, 45] beginnt die Formierung des Erwachsenen-Ichs bereits im ersten Lebensjahr ab dem 10. Monat, beginnend mit dem selbstständigen Bewegungsver-

mögen des Kleinkindes. Harris charakterisiert das junge Er-Ich allerdings als noch sehr ungefestigt und anfällig [06, 46]. Allzuleicht lasse es sich verstummen, wenn es Befehle vom Eltern-Ich erhalte oder Angstgefühle des Kind-Ichs. Voll operationell, d. h. in Bezug auf seine Kontrolle der anderen Ich-Zustände, ist das Er-Ich allerdings erst etwa ab dem 12. Lebensjahr [vergl. Brown 95,9ff].

Ontogenetisch gesehen durchlebt das Er-Ich keinen Funktionswandel. Von Beginn an verarbeitet es alle ihm zur Verfügung stehenden Daten und bedient sich dabei eines eigenen Speichers zu Aufzeichnung der Ergebnisse. Während [Harris 75, 45-48] noch davon ausging, dass - anders als das El-Ich und K-Ich - die Er-Ich Daten des Kindes keine irreversible Fixierung erfahren, betont die neuere Literatur, dass sämtliche Ich-Zustände des Kindes im späteren K-Ich des Erwachsenen fixiert wiederzufinden sind. Das Er-Ich des Kindes beispielsweise findet sich als Er_1-Ich oder „kleiner Professor“ im K_2-Ich des Erwachsenen wieder (vergleiche Abbildung 6). Anders formuliert: Das Er-Ich eines Kindes und jenes eines Erwachsenen operiert prinzipiell auf die gleiche Art und Weise, der einzige Unterschied besteht in dem verwendeten Datenspeicher, d. h. in dem Ort wo das Er-Ich seine Daten ablegt. Die des Kindes liegen im späteren K-Ich des Erwachsenen, die des Erwachsenen im dem Er-Ich eigenen Speicher.

Obwohl die Verarbeitungsleistung, also die Lernleistung ab dem mittleren Lebensabschnitt abnimmt, wird der Lernprozess an sich effizienter. Das Er-Ich kann sich mit fortgeschrittenem Alter auf eine größere Datenbasis stützen und kontrolliert das K und El mit fortschreitender Reife i. A. besser. Abbildung 4 auf Seite 25 zeigt die Funktion eines ausgebildeten Er-Ichs.

3.2.3 Wie unser Kind-Ich entstanden ist

Wie schon im Kapitel 3.1.3 erwähnt, findet parallel zu den Eltern-Ich-Aufzeichnungen von äußeren Ereignissen in den ersten 5-6 Lebensjahren eine Aufzeichnung von inneren Ereignissen statt. Diese Sammlung von inneren Ereignissen wird als Kind-Ich bezeichnet. Sie umfasst die Reaktionen des kleinen Kindes auf das von außen Wahrgenommene. Solche Reaktionen sind beispielsweise kindhafte, spontane und intuitive Problemlösungen und Strategien. Da der kleine Mensch während seiner folgenreichsten Früherlebnisse noch über keinerlei sprachliche Mittel verfügt, bestehen [allerdings] die meisten seiner [frühkindlichen] Reaktionen - so [Harris 75, 41]- aus Gefühlen.

Unbestreitbar entwickeln Kleinkinder schon früh kognitive Fähigkeiten, die sie befähigen Elterliche Gebote oder Verbote zu umgehen ohne offen ungehorsam zu sein. Manchmal manipulieren sie sogar Erwachsene oder spielen sie gegeneinander aus. Als nettes Beispiel sei hier die Anekdote eines kleinen Jungen wiedergegeben, der sich nach der Ermahnung seiner Mutter „komm sofort ins Haus zum Essen, wenn du mich rufen hörst“ sich entschließt so weit weg zu spielen, dass er die Mutter nicht mehr hören kann.

Bei der Ausübung seines jungen Erwachsenen-Ichs zeigen Kinder teilweise so verblüffende Resultate, dass Berne hierfür den Begriff *kleiner Professor* geprägt hat[8]. Der Begriff „kleiner Professor“ hat im Deutschen eine leicht altkluge Färbung, was die ursprüngliche Definition unzulässig einschränkt. Andere Autoren bevorzugen deshalb Begriffe wie *kleiner Pfiffikus* oder *kleiner Schlaumeier* was sich aber in der TA nicht durchgesetzt hat.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass sich die Erkenntnisse

[8] wiedergegeben in [Schlegel 02, 169]

des *kleinen Professors* in der späteren Erwachsenenpersönlichkeit als **Erwachsenen-Ich im Kind-Ich**, abgekürzt Er_1 manifestieren. (Siehe Abbildung Abbildung 6 auf Seite 31).

Neben den quasi unverfälschten und ungeprüften äußeren Botschaften, die im El gespeichert werden, erfindet das Kind eigene Versionen der Elterlichen-Botschaften. Oft hat es einfach keine Lust zu gehorchen, weiß aber das es folgen muss oder zumindest dass es keine Wahl hat. Nach Stewart [06, 65] ersinnen sich Kinder nun Wege, wie sie sich selbst durch Angst oder Verlockungen zum Gehorchen bringen können. Sie übersetzen also die elterlichen Botschaften in eine für sich *magische* Form: „Wenn ich den Teller nicht leer esse, kommt der Teufel und holt mich." oder „Wenn ich nur brav bin, hat mich jeder gern" sind Beispiele für *magische Botschaften* die im **Eltern-Ich im Kind-Ich**=El_1 abgelegt werden.

Das **Kind-Ich im Kind-Ich**=K_1 schließlich enthält im wesentlichen eine Reihe von Körpergefühlen, mit denen ganz kleine Kinder die Welt wahrnehmen. Man spricht deshalb auch vom *somatischen Kind*.

3.2.4 Das Strukturmodell 2. Ordnung

Möchte man die Ich-Zustände einer Person detailliert nach der Herkunft der Aufzeichnungen darstellen, kann man sich des Strukturellen Modells 2. Ordnung bedienen, wie es Abbildung 6 auf Seite 31 zeigt. Wie aus dem Diagramm leicht ersehen kann, ist eine solche Analyse immer auf - für zu beschreibende Person spezifische - historische Informationen oder zumindest auf diesbezügliche Annahmen angewiesen.

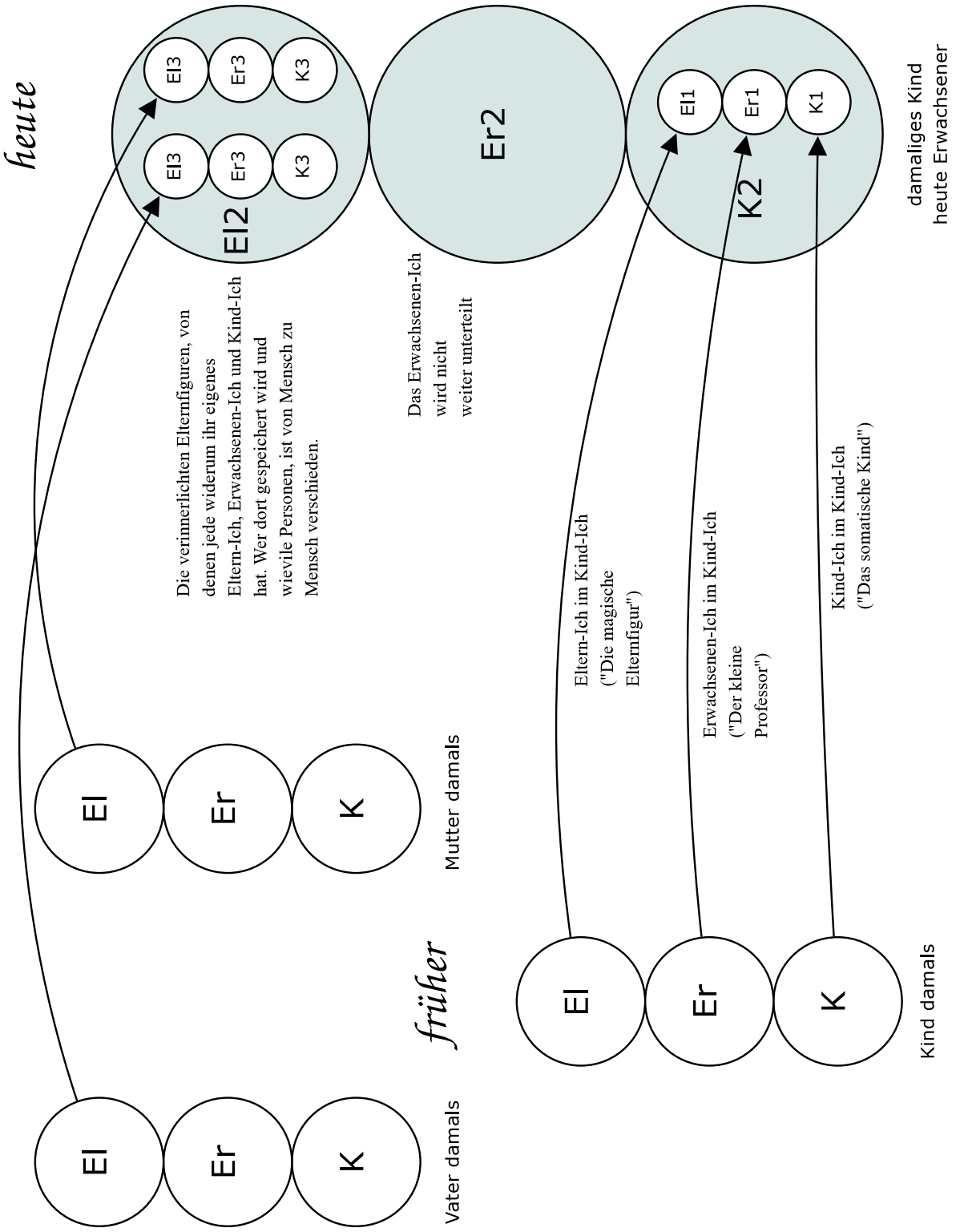


Abbildung 6: Das strukturelle Modell 2. Ordnung

Zusammenfassung

Die TA geht davon aus, dass jeder Mensch verschiedene Aspekte seiner Persönlichkeit hat („Ich-Zustände“), die in einem bestimmten Moment unser Handeln bestimmen. Diese vielfältigen Ich-Zustände lassen sich auf drei grundlegende Zustände reduzieren, die jeder Mensch in sich trägt, und die im Verhalten jedes Individuums wirksam werden.

- Ob er so fühlt, denkt und handelt, wie er es von anderen Autoritätspersonen früher (Eltern) oder gegenwärtig übernommen hat (Eltern-Ich-Zustand = El), Eric Berne: Exteropsyche.
- Ob er so fühlt, denkt oder handelt, wie er es in der Gegenwart nach den Gesichtspunkten der Situation und der Realität selber bewusst entschieden hat (Erwachsenen-Ich-Zustand = Er), Eric Berne: Neopsyche.
- Ob ein Mensch so fühlt, denkt oder handelt, wie er es als Kind auf Grund seiner Lebenssituation unbewusst oder bewusst selbst beschlossen hat zu tun (Kind-Ich-Zustand = K), Eric Berne nannte dies Archeopsyche.

3.3 Funktionen der Ich-Zustände

Nach [Berne 64, 26] hat jeder Ich-Zustand eine eigene lebenswichtige Bedeutung für den menschlichen Organismus.

3.3.1 Das Kind-Ich

In seiner Dynamik ähnelt das Kind-Ich dem „Es“ der Psychoanalyse nach Freud, die den „Bedürfnissen“, „Libido“ und „Destudo“ innewohnen. Während allerdings das Es nach Freud „ein Chaos ist, ...[d. h.] es verfügt über keine Organisation und keinen einheitlichen Willen“,[9] ist die „die Organisation des K [...] genauso hoch entwickelt, wie sie es war, als die Person ein, zwei oder drei Jahre alt war.“ [Berne 57, 164]. An anderer Stelle betont Berne noch einmal, dass das Kind nicht gleichbedeutend mit dem Es sei, sondern in sich einen vollständigen Ich-Zustand, mit einer eigenen psychischen Struktur darstelle [Berne 57, 157].

[Berne 64, 25] beschreibt das Kind als den wertvollsten Teil unserer Persönlichkeit:

[...] the Child is in many ways the most valuable part of the personality, and can contribute to the individual's life exactly what an actual child can contribute to family life: charm, pleasure and creativity.

Im Gegensatz zum El und Er hat das K eine besondere dynamische Komponente, die weit über das Abspeichern und Verarbeiten von Informationen hinausgeht.

[64, 26] In the Child reside intuition, creativity and spontaneous drive and enjoyment.

[9] Wiedergegeben in [Berne 57, 164]

Für einen Lehrer hat das Kind-Ich eine besondere Bedeutung, sind doch in ihm alle kindlichen Ängste und Phantasien zu den Institution Kindergarten und Schule gespeichert. Hatte ein Lehrer in seiner Kindheit Angst vor dem ersten Schultag nach den Ferien, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass er diese Angst durch Aktivierung seiner K-Ich Daten regressiv wieder erlebt. In gleicher Weise könnte er auch seine (damaligen) Versagensängste aktivieren, wenn er z. B. eine Prüfung beaufsichtigt.

3.3.2 Das Erwachsenen-Ich

Die Datenbearbeitungsfunktion des Er-Ichs ist schon im Kapitel 3.1.2 angesprochen worden. Hier zur Ergänzung Bernes Definition und ein Beispiel [64, 26]:

The Adult is necessary for survival. It processes data and computes the probabilities which are essential for dealing effectively with the outside world. It also experiences its own kinds of setbacks and gratifications.

Crossing a busy highway, for example, requires the processing of a complex series of velocity data; action is suspended until the computations indicate a high degree of probability for reaching the other side safely. The gratifications offered by successful computations of this type afford some of the joys of skiing, flying, sailing, and other mobile sports.

In der Transaktionsanalyse als psychotherapeutische Methode wird versucht das Er als „Verbündeten“ zu gewinnen. Gelingt dies, ist das Er-Ich in der Lage mit Hilfe einer außenstehenden Person Trübungen aufzulösen und fixierte K-Ich und El-Ich Aufzeichnungen abzuschalten und durch Er-eigenes Handeln zu ersetzen. Bei dem Er-Ich handelt es sich somit um eine das K-Ich und El-Ich regulierende Instanz:

Another task of the Adult is to regulate the activities of the Parent and the Child, and to mediate objectively between them. [Berne 64, 26]

3.3.3 Das Eltern-Ich

Ein aktives El-Ich übernimmt hauptsächlich zwei Funktionen [Berne 64, 27]: *First, it enables the individual to act effectively as the parent of actual children, thus promoting the survival of the human race. Its value in this respect is shown by the fact that in raising children, people orphaned in infancy seem to have a harder time than those from homes unbroken into adolescence.*

Secondly, it makes many responses automatic, which conserves a great deal of time and energy. Many things are done because 'That's the way it's done.' This frees the Adult from the necessity of making innumerable trivial decisions, so that it can devote itself to more important issues, leaving routine matters to the Parent.

Die zweite Qualität des El-Ichs ist für Lehrer besonders wichtig. Pädagogen müssen in der Lage sein, sehr schnell und heftig zu reagieren. Sie tun deshalb gut daran, ihre El-Ich Daten mit den formellen und informellen Regeln der Institution Schule, in der sie arbeiten, abzugleichen. Das erlaubt ihnen mit einem gestärkten und selbstbewussten El-Ich die Klasse zu betreten und schnell und selbstbewusst zu reagieren.

Besonders deutlich kommt die Funktion der Ich-Zustände zum Ausdruck, wenn auf Grund besonderer Umstände ein Mensch einen Ich-Zustand unterdrücken muss (siehe nächstes Kapitel 3.8) und sich aus diesem Grunde nicht mehr gesellschaftsfähig verhält [Stewart 06, 95].

3.4 Funktionale Sicht der Ich-Zustände

Nach den vorstehenden Überlegungen über die Beschaffenheit und Ontogenese der Ich-Zustände wird nun untersucht, wie bestimmte Ich-Zustände durch Handeln zum Ausdruck kommen können.

3.4.1 Eltern-Ich

Der Funktion nach unterscheidet die TA das **kontrollierende Eltern-Ich (kEl)** welches sich mit Drohungen, Ermahnungen, Geboten und Verboten einschränkend verhält und das **nährende (nEl)**, manchmal auch unterstützende Eltern-Ich genannt, mit Ermutigung, Schutz und Helfen-wollen.

Steve Karpmann weist darauf hin, dass alle Funktionen der Ich-Zustände positive und negative Aspekte haben[10]. Positiv bedeutet dabei konstruktiv wertend, in ihre Wirkung auf andere Persönlichkeiten hin, abwertendes und zerstörendes Verhalten wird als negativ gekennzeichnet.

- Ein **positives nährendes Eltern-Ich** kümmert sich liebevoll um den anderen, wenn dieser es benötigt oder es sich wünscht - „Ich liebe dich."
- Ein **negatives nährendes Eltern-Ich** ist überprotektiv, tut etwas für andere Menschen, ohne dass es verlangt oder gebraucht wird, und verhindert auch auf andere Weise deren persönliche Weiterentwicklung - „Lass nur, ich mach' das schon für dich."
- Ein **positives kontrollierendes Eltern-Ich** ist willensstark, hat feste Meinungen und setzt sich für die eigenen Rechte und die anderer ein, wobei die

[10] Wiedergegeben in [Brown 95 12ff]

anderen nicht gedemütigt oder herabgesetzt werden - „Mach' das nicht."Es kann sein

- Ein **negatives kontrollierendes Eltern-Ich** verletzt das Selbstwertgefühl anderer Menschen - „Du bist schlecht, weil Du das getan hast", oder subtiler mit klagender Stimme: „Warum musst Du das denn immer wieder tun?"

3.4.2 Kind-Ich

Das Kind-Ich kann man nach funktionellen Aspekten in zwei Teile gliedern:

- das natürliche Kind-Ich (nK), Synonym: das freie Kind (fK),
- das angepasste Kind-Ich (a/rK)

Das **natürliche Kind-Ich** besteht aus all den Wünschen, primären Bedürfnissen und Gefühlen, die der Mensch von Natur aus hat [Brown 95, 10]. Es ist spontan, offen und anmutig. Die Liebe, unsere schöpferischen Impulse, unser Drang zum Forschen, Fühlen und Betasten entspringen dem nK. Bei Enttäuschungen ist es todtraurig und bei Erfolgen überglücklich. [11] Es macht den charmanten und charismatischen Teil unserer Persönlichkeit aus.

„Unser Kind-Ich bringt uns oft in Schwierigkeiten. Es will den Kuchen haben und ihn gleichzeitig essen. Es möchte den ganzen Kuchen für sich allein. Es ist habgierig, eitel und boshaft. Es möchte betören und verführen. Möchte seinen Willen haben und das sofort. Möchte nach Las Vegas und nie mehr wiederkommen." [Meiniger 87, 37]

Neben dem natürlichen Kind-Ich beobachtet man oft das **angepasste Kind-Ich**. Es zeigt sich, wenn jemand bestimmte automatische Verhaltensmuster benutzt,

[11] Vgl. [Meiniger 87, 37 ff]

um mit den „großen Leuten “ in seinem Leben klar zu kommen und deren Zuwendung und Aufmerksamkeit in irgendeiner Form zu erhalten. [Brown 87, 11]. Es verhält sich oft so, wie sein Vater oder Mutter es von ihm erwartet haben. Manchmal ist es altklug oder es zeigt Anpassung durch Rückzug oder wimmern. Aber auch rebellisches und rachsüchtiges Verhalten entspringt dem aK.

Des Ausdruck „angepasst“ führt in diesem Zusammenhang unweigerlich zu Missverständnissen, da er von einem unvoreingenommenen Leser im Sinne von „fügsam“ und „brav“ verstanden werden kann [Schlegel 87, 33]. Gemeint ist jedoch *an den Erwartungen der Bezugsperson orientiert*. Somit ist auch ein rebellisches Kind in diesem Sinne angepasst, da es auf die Erwartungen anderer reagiert. [Schlegel 87, 33] schlägt deshalb vor anstelle des Begriffs „angepasstes Kind“, den Begriff „reaktives oder außengeleitetes Kind“ zu verwenden. Andere Autoren wie [Hagehü 06, 30] benutzen eine erweiterte Notation mit dem Zusatz „/r “, welche dann als „a/rK“ auf den Einbezug des rebellischen Kindes explizit hinweist. Diese Schreibweise wird in dieser Arbeit verwendet.

3.5 Funktionsdiagramm der Ich-Zustände

Abbildung 7 zeigt das Funktionsdiagramm zweiter Ordnung, welches die obige Unterteilung des Eltern-Ichs in nährendes (nEL) und kontrollierendes (kEL) Eltern-Ich, sowie die Unterteilung des Kind-Ichs in natürliches, freies Kind-Ich (fK) und angepasstes/rebellisches Kind-Ich (a/rK) visualisiert.

Im Funktionsdiagramm wird immer nur beobachtbares Handeln dargestellt. Wenn ich z. B. eine bestimmte Person beobachte, welche in bestimmten Situationen weint, kann ich dies im Funktionsdiagramm beispielsweise dem K-Ich zuordnen. Diese Zuordnung eines Verhaltens zum einem Ich-Zustand stellt damit implizit schon

den ersten Schritt einer Strukturanalyse der betrachteten Person dar, ich musste nämlich Hinweise verwerten, wie deren K-Ich beschaffen sein könnte. Diese Hinweise können also ergeben, dass das Weinen eine Regression in eine ehemalige kindliche Lösung ist. Alternativ dazu wäre auch möglich, dass es dem El-Ich entspringt, in diesem Fall als aufgezeichnete Lösung der leiblichen Eltern.

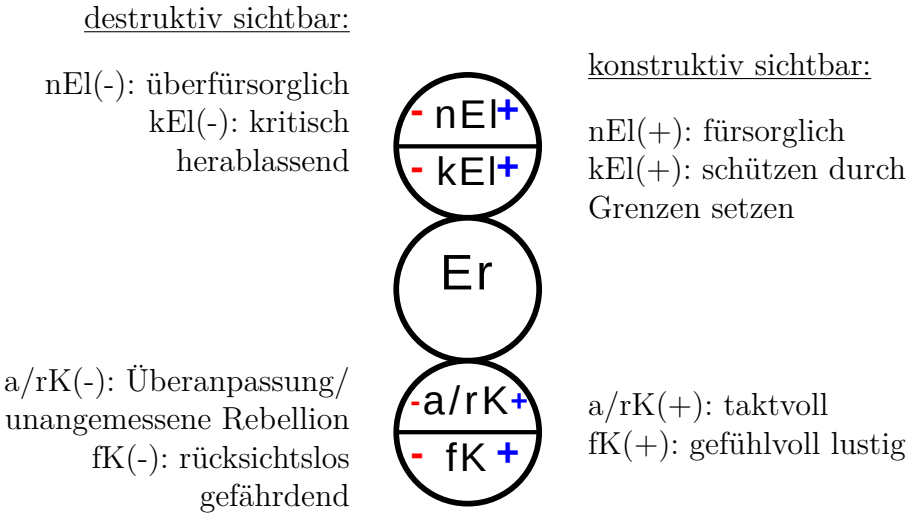


Abbildung 7: Funktionsdiagramm

Bei der Lektüre der Literatur zur TA fällt auf, dass verschiedene grafische Präsentationsformen für Funktionsdiagramme gebräuchlich sind. Ursprünglich wurde das Funktionsdiagramm von Berne [75, 465] mit vertikalen Linien eingeführt. Da sowohl Berne als auch Harris sich bei der Analyse von Transaktionen mit dem Zustandsdiagramm 1. Ordnung begnügten, war der horizontalen oder vertikalen Linien nicht von Belang. Berne [75, 465] wählte zur Unterteilung des Funktionsdiagramms die vertikalen Linien um sie von den horizontalen Linien seines Strukturdiagramms abzusetzen und die verschiedenen Sichten auf die Ich-Zustände zu verdeutlichen. Die grafische Darstellung an sich war lange Zeit inhaltlich nicht von Belang.

In der neueren Literatur jedoch werden Transaktionen unter Zuhilfenahme des Funktionsdiagramms analysiert. Die genauere Betrachtung zeigt, dass auch

Transaktionen des Typs fK→ nEl,kEl→a/rK (siehe Abbildung 13 auf Seite 70) als überkreuzt empfunden werden, was sich in der Anwendbarkeit der zweiten Kommunikationsregel äußert. In dieser Arbeit wurde deshalb die Präsentationsform aus [Hagehü 06, 30] übernommen, weil in ihr der obige Spezialfall wirklich zu überkreuzten Pfeilen führt, was die Argumentation besser illustriert.

3.6 Diagnose der Ich-Zustände

Mit dem Strukturdiagramm der ersten oder zweiten Ordnung (Abbildung 2 und 6) sowie dem Funktionsdiagramm (Abbildung 7) der TA stehen Modelle der menschlichen Persönlichkeit zur Verfügung, an Hand derer Ich meine eigenen Ich Zustände (Selbstanalyse) oder die anderer Menschen untersuchen kann.

Beschreibe ich nun die Struktur der Ich-Zustände einer bestimmten Person - ich nenne sie im folgenden Klienten - spreche ich von einer *strukturellen Analyse*[12],[13]. Unter einer *funktionellen Analyse*[14] verstehe ich analog dazu die Zuordnung des spezifischen Verhaltens eines Klienten zu dessen Ich-Zuständen.

Den Unterschied zwischen TA-Persönlichkeitsmodell und seiner diagnostischen Anwendung kann man auch mit Begriffen der Informatik definieren: Mit den Worten der objektorientierten Programmierung gesprochen, sind das Strukturdiagramm und Funktionsdiagramm in ihrer allgemeinen Form *Objektklassen*, während das Ergebnis einer Analyse, hier bezogen auf einen bestimmten Klienten, eine *Objektinstanz* oder kurz ein *Objekt* der jeweiligen Klasse darstellt. Während Struktur-

[12] Der Begriff Analyse wird teilweise ausschließend als Bezeichnung für den Untersuchungsprozess benutzt. Ich bevorzuge hier die allgemeinere Definition, welche das Untersuchungsergebnis mit einschließt.

[13] In dieser Arbeit verwende ich den Begriff der strukturellen Analyse für die Instanzierung des Strukturmodells auf einen bestimmten Klienten.

[14] In dieser Arbeit verwende ich den Begriff der funktionellen Analyse für die Instanzierung des Funktionsmodells auf einen bestimmten Klienten.

diagramm und Funktionsdiagramm Modelle für die menschliche Persönlichkeit sind, ist das Ergebnis einer funktionellen oder strukturellen Analyse ein Modell für einen bestimmten Menschen.[15]

Berne hat den Prozess der Diagnose unter Einbeziehung ganzheitlicher Informationen über den Klienten systematisch beschrieben und hierbei vier Ansätze unterschieden und dabei die folgenden Begriffe geprägt:

- Verhaltensbezogene Diagnose
- Soziale Diagnose
- Lebensgeschichtliche Diagnose
- Phänomenologische Diagnose

Berne betonte [16] es sei am besten, mehrere Methoden gleichzeitig zu benutzen. Zur kompletten Diagnose gehören alle vier, und zwar in der obigen Reihenfolge. Am wichtigsten ist die verhaltensbezogene Diagnose, die drei anderen dienen zu deren Überprüfung.

Bei der *verhaltensbezogenen Diagnose* wird das Verhalten des Klienten beobachtet und seinen Ich-Zuständen zugeordnet. Dies umfasst die funktionelle Analyse - wie oben beschrieben - und implizit strukturelle Annahmen. Die *soziale Diagnose* beschreibt soziale Verhaltensmuster und typische Transaktionen des Klienten aus der jüngsten Vergangenheit, ist also eine Art Bestandsaufnahme des Hier und Jetzt. Bei der *lebensgeschichtlichen* oder *historischen Diagnose* ermitteln wir durch Fragen, wie der Klient als Kind gewesen ist. Ist der Klient durch Regression in einer

[15] Ich verwende hier den Begriff Analyse und bewusst nicht den Begriff der Diagnose, da sie in Form der *verhaltensbezogenen*, *sozialen*, *lebensgeschichtlichen* oder *phänomenologischen* Diagnose eine feste Bedeutung innerhalb der TA hat.

[16] Wiedergegeben in [Stewart 06, 72].

Therapiesitzung in der Lage prägende Teile eines Ich-Zustandes wieder zu erleben, spricht man in der TA von einer *phänomenologischen Diagnose*[17].

3.7 Indizien zum Erkennen von Ich-Zuständen

Die Worte, die jemand benutzt, seine Stimme, Kleidung, seine Körperhaltung und wie er sich bewegt und andere Hinweise helfen herauszufinden, welchen Ich-Zustand er aktiviert hat. Typisch für das Eltern-Ich sind Werturteile, die Sprache des Erwachsenen-Ich ist klar und präzise. Und das Natürliche Kind-Ich sagt frei und offen seine Meinung. Lebensweisheiten und Redewendungen, die mit „Du“ anfangen, stammen gewöhnlich aus dem Eltern-Ich. Zum Beispiel: „Ich möchte heute Abend gern ins Kino gehen, aber Du weißt ja, man kann nicht immer ausgehen und Spaß haben“ sagt ein Mensch, der zunächst mit einer ich - Botschaft aus seinem Kind-Ich beginnt, dann aber in sein kontrollierendes Eltern-Ich mit einer Du-Botschaft und einer allgemein verbindlichen Redewendung überwechselt. Die Körperhaltung des Erwachsenen-Ich ist im allgemeinen aufrecht. Der Körper wird nicht gebeugt bzw. in irgendeine Richtung verdreht. Ist der Kopf zur Seite geneigt, ist das oft ein Hinweis auf den kleinen Professor[18], der versucht, die Situation intuitiv zu erfassen. Der Kleine Professor kommt entweder aus dem Freien Kind-Ich (und arbeitet ohne Furcht vor irgendwelchen Elternfiguren) oder aus dem angepassten Kind-Ich (versucht heraus zu spüren, wie er am besten klarkommt). Wenn jemand still vor sich hinweint, befindet er sich gewöhnlich in seinem angepassten Kind, denn das natürliche Kind macht viel Lärm, wenn es verstört und aufgebracht ist. Zusätzliche diagnostische Hinweise bietet die folgende Tabelle:

[17] Berne benutzt das Wort „phänomenologisch“nicht im gebräuchlichen Sinne

[18] Intuitiver Denkmechanismus des Kind-Ichs. [Schlegel 87, 35] benutzt hier den Begriff „der kleine Pfiffikus“ da dieser nicht so belehrend ist und - wie er findet - besser passt.

	kEl	nEl	Er	fK	aK
WORTE	schlecht, sollte, hätte, muss, immer, lächerlich,	gut, hübsch, ich liebe dich, reizend, großartig, zärtlich	richtig, wie, was, warum, praktisch, Menge	toll, Spaß, will, will nicht, Aua, Hallo	kann nicht, wünschen, versuchen, hoffen, bitte, danke
STIMME	kritisch, herablassend	liebevoll, tröstend, besorgt	gleichbleibend	frei, laut, lebendig	weinerlich, trotzig, besänftigend
GESTIK MIMIK	mit dem Finger deuten, Stirnrunzeln, ärgerlich	mit offenen Armen akzeptierend, lächelnd	nachdenklich, aufgeweckt, offen	ungehemmt, locker, spontan	schmollend, traurig, unschuldig
EINSTELLUNG	beurteilend, moralisierend, autoritär	verständnisvoll, fürsorglich, gebend	aufrecht, abwägend	neugierig, lustig, veränderlich	fordernd, nachgiebig, beschämt

3.7.1 Unzulässige Vereinfachungen

Die im Kapitel 3.7 beschriebenen Indizien verführen bei oberflächlicher Betrachtung zu der unzulässig vereinfachten Annahme, wenn sich jemand wie ein Kind verhalte, befände er sich im K-Ich. Der analoge Fehlschluss dazu müsste dann heißen „Wenn sich jemand wie ein Vater oder eine Mutter verhalte“, dann sei er im El-Ich. Ein derartige Vereinfachung führt dann zwangsläufig zu Fehlanalysen.

Gemäß der Definition der Ich-Zustände, siehe Seite 23, genügt es nicht festzustellen, der Klient verhalte sich wie ein Kind im Allgemeinen, sondern wie er selbst sich als Kind verhalten hatte: Berne [66, 24] formuliert das so: *'The manner and intent of your reaction is the same as it would have been when **you** were a very little boy or girl.'*. Dementsprechend genügt es auch nicht festzustellen, ob sich der Klient elternhaft verhält, sondern vielmehr muss eine Annahme darüber getroffen werden,

wie die Eltern dieses Klienten sich damals verhalten haben.

Aus dieser Überlegung wird ersichtlich, dass jede funktionelle Analyse implizit immer Annahmen über die Struktur der Klientenpersönlichkeit enthält. Weint ein Klient beispielsweise in einer bestimmten Situation, erfordert die Zuordnung zum einem Ich-Zustand weitere Annahmen über die Persönlichkeit des Klienten. Ist das Weinen nun Ausdruck seines K-Ichs, Er-Ichs oder seines El-Ichs? Aber gerade diese Annahmen machen die Qualität der Diagnose aus. Sie erfordert beim Beobachter Erfahrung, Intuition und die geschickte Beschaffung zusätzlicher Informationen über den sozialen und historischen Hintergrund des Klienten.

An Hand eines [Stewart 06, 70] auf die Schule übertragenen Beispiels möchte ich die Interpretationsproblematik erläutern:

Wir beobachten einen 10-12 Jahre alten Schüler, der mit angezogenen Armen und Beinen, zähneknirschend, mit hochrotem Kopf und Schweißperlen auf der Stirn im Gang sitzt.

Gemäß den Indizien in Kapitel 3.7 können wir davon ausgehen, dass sich der Schüler in seinem K-Ichs befindet. Ziehen wir das strukturelle Modell 2. Ordnung hinzu, liegt die Vermutung nahe, dass der Schüler Körperempfindungen hat, die gut zum somatischen Kind-Ich K_1 passen. Es kann aber auch sein, dass er innerlich in Kontakt steht mit den Bildern eines furchteregenden Ungeheuers oder einer Hexenfigur, die er für sich als Elterngestalt entwarf als er drei Jahre alt war und die jetzt den Speicher seines El_1 ausfüllen. Es kann aber genauso gut sein, dass der Schüler seinen Vater in dessen Art und Weise imitiert, als sich dieser zusammenkauerte und rot wurde, wenn er bedroht wurde. In diesem Fall wäre der Schüler im Kontakt mit seinem El_2-Ich genauer gesagt mit dem verinnerlichten K_3 des Vaters. Letztlich besteht immer die Möglichkeit, dass der Schüler die Szene nur spielt um mich zu

täuschen. Dann wäre davon auszugehen, dass er innerlich zwischen seinem Er_2 und dem kleinen Professor Er_1 wechselt.

In Anlehnung an [Stewart 06, 77] stellen wir uns als weiteres Beispiel einen Schüler vor, der zusammengesunken, vorwärts gebeugt und den Kopf aufgestützt, in seiner Bank sitze. Seine Mundwinkel seien nach unten gezogen, er seufze auf und habe Tränen in den Augen.

In welchem Ich-Zustand befindet sich der Schüler? Wir können zunächst annehmen, dass er Traurigkeit erlebt. Möglicherweise wissen wir, dass ein naher Verwandter gestorben ist. Dann wäre seine Traurigkeit eine durchaus angemessene Reaktion seines Erwachsenen-Ichs auf das Hier und Jetzt. Es ist aber auch eine Regression denkbar, in dem der Schüler in Kontakt mit einer früheren, eventuell unterdrückten Trauerreaktion tritt. Wenn dem so wäre, dann käme der Ausdruck seines Gefühls aus dem freien Kind. Letztlich ist es aber auch möglich, dass er ein Muster aus dem negativen angepassten Kind wieder auflegt, in dem er sich hängen lässt, um dadurch andere zu manipulieren.

Ein erfahrener und mit den Modellen der TA vertrauter Pädagoge wird sich mühelos unter Zuhilfenahme ergänzender Informationen meist intuitiv für ein Ich-Zustand entscheiden können. Wenn er es auch nicht explizit in Worte fasst, so liegt dieser Entscheidung immer eine Vorstellung über die Beschaffenheit der Ich-Zustände des Schülers zu Grunde; eine Vorstellung, die natürlich subjektiv ist und bei folgenreichen Entscheidungen hinterfragt werden sollte.

Fällt die Diagnose falsch aus oder bleibt sie unbegründet, besteht die Gefahr auf den entsprechenden Schüler völlig unangemessen zu reagieren. Selbst institutionskonformes Verhalten kann dann destruktiv wirken.

3.7.2 Anwendbarkeit für den Lehrer

Kritiker wenden nun gerne ein, dass psychologische Modelle in Therapien eine Berechtigung hätten, aber für den Lehrer in seiner täglichen Arbeitspraxis ungeeignet sind. Tatsächlich muss sich ein Lehrer täglich mit etwa 100 verschiedenen Schülern auseinandersetzen. Manche Lehrer haben es sogar wöchentlich mit 300 Schülern zu tun, von denen mindestens 200 von Jahr zu Jahr wechseln. Es liegt auf Hand, dass es unmöglich ist, diese Schülerzahl als Individuen wahrzunehmen, was sich u. a. darin ausdrückt, dass Klassenverbänden Eigenschaften von Individuen zugesprochen werden wie z. B. „Die 13e war heute wieder sehr unruhig“. Nun wird aber von einem Lehrer erwartet, dass er jederzeit in der Lage sein muss über den Leistungsstand und die Persönlichkeit eines jeden einzelnen Schüler zu referieren. Es wundert deshalb nicht, dass sich die meisten Lehrer, meist als Selbstschutz, die wenigen Details, die sie tatsächlich beobachtet haben zu einem blumigen und überzeugenden Gesamtbild ausschmücken. Eine solch ausführliche Prosa, wird dann zwar meist dem Geltungsdrang mancher Eltern gerecht und lässt zu dem den Pädagogen wohlwollend, interessiert und besorgt an seinen Schülern erscheinen, hat dann aber mit dem Schüler selbst nicht mehr viel zu tun hat.

Oberflächlich betrachtet verschlimmert das Persönlichkeitsbild der TA die Situation noch. Es fordert nämlich vom Beobachter je physischer Person drei Persönlichkeiten wahrzunehmen. Rechnerisch ergäbe sich dann bei 300 Schülern 900 Persönlichkeiten!

Dennoch sprechen aus meiner Sicht triftige Argumente für den Einsatz der TA im Bereich der schulischen Lehre. Die Praxis zeigt, dass der Lehrer nicht konstant in gleicher Intensität allen Schülern gegenüber erzieherisch wirksam ist. Es sind vielmehr einzelne Schüler selbst, die im Laufe ihrer Entwicklung Zuwendung

einfordern. Sie tun dies in mannigfaltiger Art und Weise, oft auch durch Stören, d. h. den Unterrichtsablauf hemmendes Verhalten. In der Tat binden etwa 2-3% der Schüler 90% der psychischen Energie des Lehrers. Von der Kräftebilanz des Lehrers aus gesehen, kann sich daher der Einsatz der TA im normalen Alltag lohnen. Für Sonderklassen gilt das Gesagte in gleicher Weise um so mehr.

Der große Vorteil der Transaktionsanalyse aus Sicht der Pädagogik besteht in der Einfachheit des Modells. Gerade hierin liegt aber auch die Gefahr. Dem Modell der TA liegen sehr differenzierte und durchdachte Konzepte zu Grunde, die tieferes Nachdenken und eine sorgfältige Beobachtung erfordern. Aus zeitökonomischen Gründe hat jede Vereinfachung natürlich ihre Berechtigung. Überschreitet man aber eine gewisse Grenze, werden etliche der Bern'schen Konzepte so verwässert, dass die Ergebnisse in ihrem Wert der oben geschilderten blumigen Prosa gleichen, nur jetzt mit dem Anstrich einer fundierten psychologischen Analyse.

Stewart [06, 44] schreibt hierzu: „Auch heute stoßen wir vielerorts noch auf dieses ‚Modell für den Hausgebrauch', das eine endlose Serie von Missverständnissen heraufbeschworen hat, und zwar unter den Transaktionsanalytikern selbst, wie auch bei Kollegen, die die Entwicklung der TA aus der Warte anderer Methoden verfolgt haben."

Etwas weiter im Text [Stewart 06, 44] finden wir dann eine Variante des unzulässig vereinfachten Modells vor: „Wenn ich denke, bin ich im Erwachsenen-Ich. Wenn ich fühle, bin ich im Kind-Ich. Und wenn ich den Wert oder Unwert von Menschen oder Erscheinungen beurteile, bin ich im Eltern-Ich." Eine solche reduzierende plakative Sichtweise führt zwangsläufig zu völlig willkürlichen Ergebnissen.

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Anspruch gesetzt gerade diese Grenze zur unzulässigen Vereinfachung heraus zu arbeiten, in dem sie die Konzepte im Hinblick

auf die Anwendung in der Schule detailliert einführt und diskutiert.

3.8 Strukturelle Pathologie

Unter Struktureller Pathologie fasst man die Konzepte Bernes der Trübung und des Ausschlusses zusammen.

Ein *Ausschluss* liegt vor, wenn Menschen ein oder zwei Ich-Zustände ausschließen oder unterdrücken. Er tritt dann nicht in Erscheinung und kann seine normale Funktion (siehe Kapitel 3.3) nicht zur Persönlichkeit beitragen. Als Beispiel für ein K-Ausschluss führt [Berne 57, 174] „bestimmte resistente Schizophrene [an], die aus Gründen der Abwehr [19] die Aktivitäten des K strikt ablehnen müssen und nicht in der Lage sind, diesem Aspekt Anerkennung zu zollen.“an. Aber auch Menschen, die pathologisch nicht auffällig sind, können betroffen sein.

Ein weiteres wichtiges Konzept der strukturellen Pathologie ist die Trübung. Eine Trübung liegt vor, wenn ein Klient Denk-, Fühl- oder Verhaltensanteile aus dem K-Ich und/oder El-Ich als Er synton [20] wahrnimmt. Durch diese getrübte Wahrnehmung hält der Klient seine Denk- und Gefühlslage für eine Reaktion des Er-Ich auf das hier und jetzt. In Wirklichkeit aber, handelt es sich aber um Aufzeichnungen des Er und K.

Bei einer El-Trübung aus dem Eltern-Ich-Zustand werden elterliche Normen, Vorschriften, Vorurteile oder Glaubenssätze, ohne sie zu prüfen, als erwachsene Realität angesehen. Eine Frau, die die Verhaltensmuster ihrer Mutter Männern gegen-

[19] Abwehr ist ein Grundbegriff der Psychoanalyse mit dem „alle psychischen Abläufe gemeint sind, die mit dem Ziel eingesetzt werden, dem Ich Angst und Unlust zu ersparen“. Nach Hoffmann 1983, 984, wiedergegeben in [Seikora 93, 18].

[20] Ich-Syntonie beschreibt ein Phänomen aus der Psychopathologie. Das Verhalten und Erleben einer Person wird als ich-synton bezeichnet, wenn sie sich damit identifizieren kann, sie also ihr Verhalten als „zu sich gehörig“ empfindet.

über „gespeichert “ hat, verhält sich aus einer Trübung heraus z. B. recht abweisend, obwohl sie selbst keine schlechten Erfahrungen mit Männern gemacht hat [Hagehü 06,41].

Dargestellt wird eine Trübung aus dem Eltern-Ich durch überlappende El-Er-Kreise; siehe Abbildung 8.

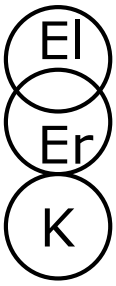


Abbildung 8: Trübung aus dem Eltern-Ich

Bei einer K-Trübung werden eigene Vorstellungen und Gefühle aus früher Kindheit für Fakten und als Reaktion auf das hier und jetzt gehalten: „Kaum drehe ich ihnen den Rücken zu, lachen sie über mich. Mit mir stimmt etwas nicht. Alle wissen was, bloß ich nicht. Aber keine sagt mir was“[Stewart 06, 90].

Kennzeichnend für eine Trübung ist die Verwechslung einer Kindheitssituation mit der Realität eines Erwachsenen. Für die betroffene Person ist diese Verwechslung nicht zugänglich!

Abbildung 9 zeigt die grafische Darstellung einer Trübung aus dem Kind-Ich.

Die Enttrübung ist im Anwendungsfeld der transaktionsanalytischen Psychotherapie unverzichtbar. Berne [57, 176] sieht in der Strukturanalyse ein psychotherapeutisches Verfahren, dass zunächst darin bestehe, die Grenzen zwischen den drei Ich-Zuständen zu stärken, und das Er zu enttrüben. Das gereinigte, gestärkte Er sei dann besser in der Lage, bei einer gesunden Lebensgestaltung die Exekutive

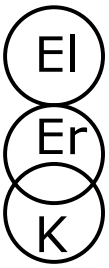


Abbildung 9: Trübung aus dem Kind-Ich

zu übernehmen, und es sei [darüber hinaus] auch ein wertvoller Verbündeter in der nachfolgenden therapeutischen Arbeit.

Im Anwendungsfeld Schule hat ist die Enttrübung ein wichtiges Hilfsmittel dem Schüler schrittweise bei der Erlangung von mehr Autonomie beizustehen. Ich möchte dies an Hand eines Beispiels aus meiner schulischen Praxis erläutern:

3.8.1 Fallbeispiel: Die faule Schülerin

Sophie[21], eine Schülerin der Oberstufe fiel mir in den Stillarbeitsphasen im Informatikunterricht wiederholt auf, da sie sich nie bemühte. Ich erinnere an eine Stunde in der Sie vehement die Wiederholung einer Übung einforderte, da ich zu schnell vorgegangen sei. Ich gab dem statt und musste später feststellen, dass Sophie anstelle sich nun im zweiten Anlauf der Übung zu widmen, begann mit einem Grafikprogramm Smilies zu zeichnen. Ihre Leistungen bei den folgenden Klassenarbeiten waren wie zu erwarten schlecht. Als ich sie darauf ansprach, reagierte sie sehr emotionell und patzig. Sie war tatsächlich davon überzeugt, dass sie hart arbeitete und wies mir die Schuld für ihr schlechtes Ergebnis zu. Mein Unterricht wäre zu schwer, zu schnell usw... Es soll an dieser Stelle nicht geklärt werden, wie das schlechte Abschneiden

[21] Der Name wurde geändert.

Sophies zu erklären ist. In diesem Zusammenhang interessiert vielmehr ihre verklärte Wahrnehmung der Wirklichkeit. Sie war wirklich davon überzeugt hart zu arbeiten und sah es für angemessen an, mich mit Schuldzuweisungen zu versehen[22]. Aus ihrer Wortwahl und den Gesten schloss ich, dass ihre Argumentation aus dem K-Ich stammen musste. Ihre bis dahin erfolgreiche kindliche Strategie bestand darin, elterlichen unangenehmen Anordnungen zu entgehen, in dem sie nur beleidigt und anklagend genug reagierte. Eine K-Er Trübung lag vor, da sie ihre Strategie und die damit verbundenen Gefühle für eine Reaktion auf das Jetzt und Hier, das heißt auf die konkrete Situation im Informatikunterricht, hielt. Zur gleichen Zeit war ihr K-Ich sehr verängstigt, da sie bereits sitzen geblieben war und die latente Gefahr bestand den Schulzweig wechseln zu müssen. Welche Möglichkeiten hatte ich nun Sophies K-Ich nicht weiter zu verängstigen und dennoch allen dreien, d. h. ihr El-Ich, Er-Ich und ihr K-Ich davon zu überzeugen, dass bezüglich des Arbeitseinsatzes eine Wahrnehmungstrübung vorlag. Die Lösung musste ohne elterliche Anordnungen oder Wertung meinerseits, d. h. aus meinem El-Ich, auskommen, da sie hierauf sofort aus ihrem a/rK reagiert hätte. Auch die direkte „Aussprache“ als belehrendes Gespräch schied aus, da jeder Hinweis auf ihre schlechten Noten und den damit verbunden Konsequenzen ihr K-Ich noch weiter verängstigt hätte.

Ich entschied mich für die folgende indirekte Vorgehensweise: in der nächsten Informatikstunde stellte ich mich neben sie und sagte ihr mit freundlicher, belustigte Miene: „Sophie, ich habe von dir noch nie irgendwas Funktionierendes [23] gesehen.“ Sie schmunzelte: „Ja, das stimmt.“ Die zweite Phase bestand darin ihrem Er-Ich, ohne sie direkt anzusprechen, die Auswirkung ihres Handelns zu verdeutlichen. Stephanie hatte tatsächlich so gut wie nie ihre Hausaufgaben gemacht. Da ich die

[22] Offene Schuldzuweisungen treten Referendaren und Junglehrern gegenüber deutlich häufiger auf, da diese institutionell weniger abgesichert sind und deshalb teilweise auch weniger sicher auftreten. Siehe hierzu auch das Kapitel Ränkespiele.

[23] Hier gemeint: Ein selbst geschriebenes Computerprogramm.

Hausaufgaben in die Endnote mit einbeziehe, nutzte ich die Gelegenheit. Ich nahm mir die Zeit, allen Schülern die bisher nicht gemachten Hausaufgaben aufzuzählen und die sich ergebene Endnotenkorrektur in plus/minus 4 Punkten vorzurechnen. Sophie nahm beide Rückmeldungen mit ihrem Er an, ohne ihr K zu aktivieren.

Es liegt jetzt in Sophies Freiheit zu entscheiden, ob sie aktiv etwas an ihrer Situation ändern möchte. Die Enttrübung ihrer Wahrnehmung ist auf jeden Fall ein Gewinn an Autonomie. Sie weiß zumindest, dass eine Änderung des Arbeitseinsatzes in ihren Möglichkeiten liegt.

3.8.2 Fallbeispiel: Der penetrante Störer

David[24] konnte man als Alptraum eines jeden Lehrers betrachten. Als Schüler einer zehnten Technikerklasse war er stark verhaltensauffällig. Es gab nicht eine Schulstunde, in der er nicht durch penetrantes Stören auffiel. Sein Repertoire mit dem er den Unterrichtsablauf bremste war dabei überaus reichhaltig. Dazu gehörten lautstarkes Unterhalten mit dem Nachbarn - auch über drei Reihen hinweg - und auch das „spontane Beteiligen“ am Unterricht ohne Meldung und mit völlig unüberlegten Beiträgen. Es gab aber subtilere Interventionen wie zum Beispiel das rhythmische Klopfen, mit dem Stift in ruhigeren Unterrichtsphasen.

Sein Verhalten war sehr stark an die Gruppe gerichtet. Im Einzelgespräch mit mir zeigte er sich weder aggressiv, noch feindselig. In der Unterrichtssituation allerdings konnte ich hauptsächlich sein K-Ich, als narzisstisch, geltungsbedürftig, aber teilweise auch durchaus charismatisch, wahrnehmen. Während ein „gewöhnlicher Störer“ normalerweise sein Verhalten einstellt, wenn die Konsequenzen seines Verhaltens unangenehmer werden als der augenblickliche Nutzeffekt, war dies bei

[24] Der Name wurde geändert.

David nicht zu beobachten. Im Gegenteil, es schien als trachtete er danach jegliche Grenzen zu überschreiten, was vermuten lies, dass er sein Er-Ich mit wenig Energie besetzte. Wenn schließlich der Zeitpunkt gekommen war, dass ich disziplinarisch mit Strafen eingreifen musste, zeigte sich David in seinem a/r-K-Ich als weinerlich und rebellisch. Gewöhnlich beendete er seine Vorstellung mit einem lautstarken Vortrag über Ungerechtigkeit, welcher die Gruppe weitere Unterrichtszeit kostete. Meist hatte er dann einen hochroten Kopf und seine Stimme war sehr erregt und überschlug sich teilweise. Seine Wortwahl beinhaltete viele Fäkalausdrücke und war in dieser Situation überaus vulgär. Überraschenderweise hielt er seine Reaktion für völlig rational. Meinem Eindruck nach glaubte er wirklich, ihm sei das schlimmste Unrecht dieser Welt widerfahren.

Ein Großteil der Gruppe selbst unterstützte Davids Verhalten. Für die Klasse war mein Fach ein anstrengendes Nebenfach und zudem nicht prüfungsrelevant. Die Klasse hatte also ein berechtigtes Interesse, den Unterrichtsablauf so gut wie möglich zu verlangsamen. Jegliche Form der Zeitstrukturierung ohne Arbeit war daher willkommen.

Die obigen Ausführungen legen nahe von einer K-Er-Trübung auszugehen. Da sich die Situation darüber hinaus häufig nach dem gleichen Schema wiederholte, konnte man folgern, dass ich mich darüber hinaus in ein psychologisches Spiel verwickeln lies. In der Tat waren Elemente des „kick-me“ Spiels erkennbar, bei dem das „Opfer“ im Eröffnungszug alles unternimmt, um sich Kritik oder Tadel einzuhandeln. Im weiteren Spielverlauf folgt stets ein Rollenwechsel von der Opferrolle zur Verfolgerrolle, in dem der Kritiker letztlich angeklagt wird. Wie oben beschrieben, bestand diese Anklage aus Vorwürfen wegen angeblicher Ungerechtigkeit meinerseits[25].

[25] Auf eine Spielanalyse wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Eine kurze Einführung in das Konzept der psychologischen Spiele befindet sich im Kapitel 5 ab Seite 82.

Welche Möglichkeiten hatte ich nun die Situation zu verändern? Ich entschied mich für ein kombiniertes Vorgehen. Zunächst versuchte ich den Nutzeffekt in Davids Verhalten zu relativieren, welcher zum einen daraus bestand, Anerkennung von seinen Klassenkameraden zu erhalten und zum anderen sich als Opfer meiner Ungerechtigkeit schlecht zu fühlen und in der Opferrolle darstellen zu können. Ich definierte für alle Klassenmitglieder verbindliche klare Verhaltensregeln und eine klare Prozedur für das Erhalten einer Strafe. Um das anschließende Gezeter zu mindern, wurde das Strafmaß erst am Ende der Stunde festgelegt. Durch die klar definierte Prozedur sollte somit der Vorwurf der Ungerechtigkeit für die Gruppe und damit auch für David sichtbar entkräftet werden. Auch nahm ich mir vor schon früher zu reagieren, um mich nicht so stark emotional zu engagieren und nicht in das „kick-me“-Spiel einzusteigen.

Leider hatte meine Strategie nicht den gewünschten Erfolg. Wohl gelang es mir, mich nicht mehr so aufzuregen, aber eine Verhaltensänderung seitens David war dennoch nicht erkennbar. Auch war er immer noch der Meinung, großes Unrecht ertragen zu müssen, was er weiterhin lautstark zu erkennen gab. Es war also nicht gelungen, Davids ER-K-Trübung aufzuzeigen. Rollenbedingt interpretierte er alle Hinweise meinerseits als Manipulationsversuche. Entsprechende Nachrichten mussten daher von außen, also von einer dritten Person kommen.

Ich versuchte im nächsten Ansatz die Klasse zu beteiligen. Ein erneuter Incident Critique lies auch nicht lange auf sich warten. An dem Punkt angekommen, wo David Luft holte, um sich vehement zu beklagen, lies ich ihn gewähren. Ich bat ihn sogar aufzustehen, damit wir ihn besser hören können, was er ablehnte. Seinen unendlich langatmigen und langweiligen Monolog unterbrach ich zunächst nicht. Ich erhoffte mir, dass die Klasse nach einer Weile von dem immer gleichen Gejammer inzwischen wirklich genug hatte. Nach einiger Zeit unterbrach ich David dennoch und

wandt mich an die Klasse: „Wollt ihr das wirklich hören?“ fragte ich. Ein Großteil machte einen völlig unbeteiligten Eindruck, während ein Schüler sich tatsächlich dazu hinreißen lies, mit einem „Ja, das interessiert uns!“ zu antworten. Der Nutzeffekt der Zeitstrukturierung ohne Arbeit überwog, sodass auch dieser Versuch scheiterte.

Ich erkundigte mich bei anderen Kollegen. Es schien so, dass David auch dort sehr den Unterricht störte, aber zumindest nicht systematisch alle Grenzen überschritt. Das bedeutete, dass David sein Verhalten zumindest teilweise aus dem Er-Ich kontrollierte. Ich war zu dieser Zeit ja bekanntlich noch im Referendariat und zudem der einzige Ausländer im Kollegium, was meine Position in der Hierarchie der Institution aus der Sicht Davids schwächte. Das er gerade meinen Unterricht als Bühne für seine Auftritte missbrauchte, hatte aufgrund dieser Besonderheit durchaus rationale Aspekte. Um mein Ansehen in der Institution vor der Klasse zu manifestieren, bat ich den Regent der Klasse um Unterstützung. Ich schilderte ihm die Situation, worauf er bei Davids Mutter anrief um sie zu unterrichten. Die Maßnahme hatte den gewünschten Erfolg! Ich hatte im dem Regent und der Mutter geeignete dritte Personen gefunden, die David als Spiegel für sein Verhalten akzeptierte. Eine Woche später kam er ohne Aufforderung zu mir, um mir mitzuteilen, dass er gewillt sei sich künftig korrekt zu verhalten. Das hielt zumindest bis zu den großen Ferien. Es gab natürlich auch in dieser Zeit weitere Vorfälle, welche aber nicht eskalierten. Die eingetretene K-Er-Entrübung verhalf David zu mehr Autonomie. Er konnte nun aus der Situation selbst entscheiden, ob sich sein Verhalten für ihn „lohnt“ oder nicht.

David wiederholte das Jahr wegen mangelhafter Leistungen. Ich wurde im Folgejahr, auf meinen Wunsch hin an einer neuen Schule nominiert, sodass ich seine Entwicklung nicht selbst weiterverfolgen konnte. Meine ehemaligen Kollegen berichteten aber, dass David inzwischen umgänglicher geworden sei, wohl auch wegen der

neuen Freundin, wie sie sagten.

3.9 Diagnosebeispiele und Handlungsempfehlungen

An Hand eines konkreten Beispiels sollen nun die obigen Ansätze konkretisiert werden und daraus Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Wert wird dabei weniger auf die Begründung der Diagnose gelegt und bewusst auf die Beschreibung der Anamnese und der Psychopathologie verzichtet. Dem interessierten Leser sei hierfür das Studium der Quellen empfohlen. Es soll vielmehr gezeigt werden, wie Persönlichkeiten mit Hilfe des Ich-Zustandsmodells beschrieben werden und wie aus einer solchen Diagnose Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können.

Zur Illustration diene das folgende Beispiel aus einem Aufsatz von Berne [57, 159], in welchem er das Ich-Zustandsmodell einführt. Er beschreibt den Therapieverlauf eines 35 jährigen Rechtsanwaltes. Die erste Phase der Therapie bestand aus der Enttrübung der Ich-Zustände [26] um zunächst einen „mächtigen Verbündeten“ in Form des „enttrübten Erwachsenen-Ichs“ zu gewinnen. Die Diagnose der Ich-Zustände formuliert er wie folgt:

> *[Berne 57, 159] Tatsächlich hatte jeder Teil seine eigene Methode, mit Geld umzugehen. Das Kind [K] knauserte mit jedem Pfennig und hatte seine eigenen geizigen Methoden, sich den Wohlstand pfennigweise zu sichern; Der Erwachsene [Er] handhabte tausende von Dollars mit der Schlauheit, Voraussicht eines Bankiers und war bereit, Geld auszugeben, um Geld zu machen; der Eltern -Teil [El] hatte Phantasien, wie*

[26] Siehe Kapitel 3.8, Seite 48.

er alles zum Wohl der Gemeinschaft verschenken würde, und tatsächlich war der Patient in Nachahmung seiner Eltern philanthropisch großzügig, was dazu führte, dass das K[ind] sich aufgebracht [ab]wandte und der Erwachsene [Er] sich wunderte. [...]

[Berne 57, 160] Die tatsächliche Pathologie liegt zum großen Teil im Kind [K]. In diesem Fall war das Kind [K] feindselig, geriet leicht in Panik, war sexuell verwirrt und hatte Angst davor, dass ihm etwas weggenommen werden könnte; der Erwachsene [Er] war intelligent und realistisch; und die Eltern [El] waren schwach und sentimental.

In dieser sehr kurzen zusammenfassenden Diagnose wird beispielhaft deutlich, dass Berne das K, das Er und das El genau so beschreibt, wie er ein tatsächliches Kind, einen Erwachsenen und Elternfiguren beschreiben würde. Hierbei spielt es keine Rolle, wie die Eltern tatsächlich waren. Es ist vielmehr von Interesse, wie der Klient sie als Kind wahrgenommen hat, aus einer Zeit aus dem die Aufzeichnungen seines El stammen.

Aus der Diagnose schließlich ergeben sich für den Pädagogen Handlungsempfehlungen, in dem er drei Strategien entwickelt, wie er mit diesem speziellen Kind-, Erwachsenen- und Elternpersönlichkeiten umzugehen gedenkt :

Berne [57, 159] Das Problem bestand darin, die Angst des Kindes [K] zu beschwichtigen und es zu „entwirren“, damit es Charme, Humor, Frische und Männlichkeit zur gesamten Persönlichkeit beitrug. Es musste dazu gebracht werden, sich mit dem Erwachsenen [Er] zu einigen, ohne deren Feindseligkeit zu provozieren, und im Gegenzug mehr gesunde Freiheit und Schutz zu erhalten.

Der Therapeut machte sich daran, dies so taktvoll wie möglich zu tun. Wenn sich das Kind [K] während dieser Phase bedroht oder verletzt fühlte, ließ es dies den Arzt mit einem Gefühlsausbruch wissen; wenn der Erwachsene [Er] nicht zufrieden war, erhob er einen rationalen Einwand oder äußerte mannhafte Entrüstung über das Ungeschick oder die Vergesslichkeit des Therapeuten; wenn die Maßstäbe der Eltern [El] angetastet wurden, wurde er steif und selbstgerecht. Aber der Therapeut behielt immer im Sinn, dass alle drei Parteien allem, was er sagte, aufmerksam zuhören würden und dass keine davon auch nur für einen Augenblick aus dem Raum geschickt werden konnte.

Die eingangs erwähnte erste Phase der Enttrübung ist ohne therapeutisches Setting im Unterrichtsalltag leider nur ansatzweise zu realisieren. Dennoch kann der Lehrer an geeigneter Stelle den Schüler auf seine getrübte Wahrnehmung hinweisen. Meiner Erfahrung nach, hat dies allerdings selten Erfolg, außer wenn es gelingt die Einschätzung von dritter Seite, nach Möglichkeit von den Mitschülern, bestätigen zu lassen. Zu groß ist das Lehrer-Schüler Abhängigkeitsverhältnis und die Interessen beiderseits, als das sich die zur Hinterfragung von Grundpositionen unserer Persönlichkeit notwendige Vertrauensbasis ergeben könnte. Es gibt natürlich - wie überall - auch Ausnahmen.

Gewinnbringender erscheint mir die im Anschluss beschriebene systematische Analyse. Die Vorstellung wie das K und El von einzelnen Schülern beschaffen ist, erweitert den Handlungsspielraum des Pädagogen. Mit einem verängstigten K oder El kann er anders umgehen, als mit einem trotzigen oder manipulierenden K. Obwohl wir alle sowieso intuitiv d. h. mit unserem K und El auf diese Informationen reagieren, ist es gerade die analytische Beobachtung an sich, die den Lehrer in kritischen Situationen in sein eigens Er-Ich bringen kann. Ein geübtes und aufmerksames Er

schließlich, kann viel individueller und der Situation angepasster reagieren.

Auch wenn Berne sich meines Wissens nicht direkt zu schulspezifischen Problematiken äußert, lassen sich die meisten seiner Handlungsempfehlungen direkt auf das Lehrer-Schülerverhältnis übertragen, wie der folgende Textausschnitt aus [Berne 57, 174] zeigt, in welchem „Therapeut“ durch „Lehrer“ und „Patient“ durch „Schüler“ ersetzt wurde:

> *Wenn der [Lehrer] mit allen drei Aspekten des [Schülers] vertraut ist, sollten die möglichen Reaktionen [eines] jeden Ich-Zustandes vor jeder Intervention erwogen werden, und keiner von ihnen sollte gekränkt, getäuscht oder bedroht werden. Der [Lehrer] sollte erwägen, welcher Aspekt seiner eigenen Persönlichkeit die Intervention veranlasst. Sein El könnte durch das K des [Schülers] verführt oder wachgerufen werden; sein K könnte vom El des [Schülers] beherrscht oder verärgert werden. Wenn sein Er spricht, sollte er beobachten, welcher Aspekt des [Schülers] zur Reaktion aktiviert wird. [Berne 57, 175] Mit dem K sollte vorzugsweise nach den besten kinderpsychologischen Prinzipien verfahren werden, ohne es zu beherrschen, schlecht zu machen oder zu bedrohen.*

Neben einer möglichst umfassenden Beschreibung der Persönlichkeitsmerkmale, d. h. einer Abhandlung, *wie* das K, Er und El des Klienten beschaffen ist, kann man auch nur solche Teilaspekte der Persönlichkeiten darzustellen, die sich in einer Lebenskrise als problematisch erweisen. Als alternative Methode eignet sich die Aufnahme eines inneren Dialogs. Ein Beispiel findet sich hierzu im Kapitel 4.6 auf der Seite 75.

3.10 Ethik

In wie weit sind die ethischen Grundsätze der TA mit dem Erziehungsauftrag des Lehrers vereinbar?

Im Forum Pädagogik[27] der Deutschen Gesellschaft für Transaktionsanalyse findet sich hierzu die folgende Stellungnahme: „Transaktionsanalytiker im Bereich Pädagogik und Erwachsenenbildung lassen sich daran messen, in wie weit sie in der Lage sind, innovative Prozesse lebendigen Lernens für Menschen in jedem Lebensabschnitt zu ermöglichen und persönliches Wachstum zu fördern, das soziale Verantwortung einschließt. Dabei wird der Arbeitskontext wie der Prozess der Zusammenarbeit besonders beachtet. Die wesentlichen Anliegen sind: Lernen lernen, Lernprozesse, Sozialisationsprozesse, Entfaltung persönlichen Wachstums."

Eine Definition des Lehr- und Erziehungsauftrages findet sich bei spielsweise in einem «Document de travail» vom Dezember des «Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle» mit dem Titel «Le profil professionnel des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique au Grand-Duché de Luxembourg»[28], welches in Ausschnitten im folgenden zum Vergleich wiedergegeben wird:

1. Instruire[...]

2. Évaluer

L'enseignant connaît les facteurs influençant les modes d'apprentissage des élèves et prend en considération leurs facilités/difficultés d'apprentissage. Il établit un diagnostic des forces et faiblesses des élèves et valorise leur progrès par rapport aux

[27] Quelle: `http://www.dgta.de/forpaed/forpaed.shtml`, 21.7.2007

[28] Quelle : `www.men.public.lu/priorites/tache_enseignants/profil_ enseignants_postprimaire.PDF`, 21.7.2007.

objectifs. Il les explique aux élèves et le cas échéant à leurs parents. Il décide de la promotion et de l'orientation des élèves en concertation avec les autres membres du conseil de classe. Son expertise en diagnostic et en évaluation, sa connaissance des exigences dans les voies de formation en amont ainsi que la concertation au sein du conseil de classe cautionnent la qualité, l'objectivité et la responsabilité de la décision.

3. Éduquer

L'enseignant, par son travail et ses compétences, accompagne l'élève dans son développement personnel. Il connaît et accepte ses élèves dans le respect de leur diversité de penser et d'être et les traite équitablement. Il aide l'élève à apprendre les règles de vie communes et à s'intégrer dans le groupe-classe. Il participe à l'éducation aux valeurs en encourageant l'initiative d'actions positives chez les élèves et en les préparant au plein exercice de leur citoyenneté. Il participe à la prévention des préjugés, des discriminations et de la violence. Il soutient et protège ses élèves lorsque leur intégrité morale, psychique ou corporelle est en danger. Il aide l'élève à construire son autonomie et à développer un esprit critique. Il crée un climat serein propice à l'apprentissage et encourage les élèves à progresser vers les performances qui sont à la portée de leurs capacités.

Vergleicht man den Abschnitt 3 mit den Zielen der TA, wird sichtbar, dass wichtige Hauptziele, wie z. B. die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Autonomie identische Anliegen sind, was den Einsatz der TA in der Schule nahe legt.

Auch die ethischen Grundsätze der TA sind vollends mit denen des Lehrers vereinbar, wie an dem folgenden Auszug aus den Ethik-Richtlinien der Deutschen

Gesellschaft für Transaktionsanalyse ersichtlich ist:[29]

- Ein DGTA-Mitglied anerkennt die Würde eines jeden Menschen.
- Der Schutz des Klienten ist die vorrangige Verantwortung der DGTA-Mitglieder. Darum sollen sie ihre bestmöglichen Dienste bereitstellen und so handeln, dass sie niemandem absichtlich oder fahrlässig Schaden zufügen.
- DGTA-Mitglieder suchen in ihren Klienten das Bewusstsein der Würde, Autonomie und Verantwortung des Menschen zu wecken und ein Handeln aus diesem Bewusstsein zu fördern.
- Ein DGTA-Mitglied nutzt Klienten in keiner Weise aus, insbesondere nicht in finanzieller und persönlicher Hinsicht. Sexuelle Beziehungen zwischen DGTA-Mitgliedern und ihren Klienten sind untersagt.

3.11 Gefahren

Wie gezeigt, lassen sich sowohl die Persönlichkeitsmodelle, als auch die Kommunikationsmodelle der TA, welche ursprünglich als psychotherapeutische Methode entwickelt wurden, in vielen Bereichen der schulischen Kommunikation gewinnbringend einsetzen. Da Lehrer jedoch keine Psychologen sind, stellt sich nun die Frage, inwieweit die Anwendung der TA Gefahren in sich birgt und welche Grenzen es für den Lehrer zu beachten gilt.

Grundsätzlich gilt, dass jede Psychotherapie nur von ausgebildeten und qualifizierten Personen durchgeführt werden sollte. Für die TA sind hierfür weltweit

[29] Quelle: `http://www.dgta.de/ta/ethik.shtml`, 21.7.2007

einheitliche ein- bis fünf-jährige Ausbildungen entwickelt worden. Nun finden psychotherapeutische Interventionen nicht nur im Behandlungszimmer statt. Wir alle, das schließt natürlich Lehrer mit ein, wirken durch unsere Transaktionen und bevorzugten psychologischen Spiele auf die psychische Struktur unseres Gegenüber ein. Überspitzt formuliert ist gemeint, dass man kein Transaktionsanalytiker sein muss, um eine Sadist zu sein und umgekehrt.

Wichtig erscheint mir eine stets klare und für den Klienten, hier Schüler, transparente Trennung von einem therapeutischen Setting zu einem schulischen Setting mit den dazugehörenden spezifischen Rollen. Ein TA Patient sucht freiwillig seinen Therapeuten auf und bezahlt ihn. Der Akt der Bezahlung definiert das Verhältnis zwischen Therapeut und Patient. Der Patient erhält vom Therapeut eine Dienstleistung und der Therapeut vom Patient Geld. Beide sind gleichwertige Partner im Heilungsprozess[30]. Ohne die so gegebene Unabhängigkeit kann sich das notwendige Vertrauensverhältnis kaum einstellen. Kennzeichnend für die zeitliche Organisation ist, dass Therapiesitzungen zu festgelegten regelmäßigen Zeiten an einem festgelegten Ort stattfinden[31].

Das schulische Setting jedoch, ist durch ein starkes Abhängigkeitsverhältnis gekennzeichnet. Der Lehrer strukturiert im Prinzip die Zeit der Schüler im Unterricht und beurteilt deren Lernerfolg. Einzelbegegnungen zwischen Schülern und Lehrer finden nur auf Nachfrage statt und sind zeitlich begrenzt. Im Idealfall nimmt der Lehrer die Rolle eines fürsorglichen Vorgesetzten mit bestimmten Vater- und Mutterfunktionen ein. Er ist damit per se kein gleichberechtigter Partner der Schü-

[30] Herausragendes Kennzeichen der TA als Therapie ist die weitgehende transparente Einbindung des Patienten in den Heilungsprozess. So wird der Patient beispielsweise mit dem Ich-Zustandsmodell vertraut gemacht.

[31] Dem Leser sei zur Vertiefung zum Gruppentherapiesetting die Lektüre von [Berne 66, 23-50] empfohlen.

ler, sondern muss durch seine Autorität, verbunden mit pädagogischem Geschick, bei den Schülern Leistung einfordern. Aber auch in seiner Chefrolle ist der Lehrer von seinen Schülern teilweise abhängig. Sie können durch Stören in signifikantem Maße zeitstrukturierend auf den Unterricht einwirken. Je nach institutionellen Gegebenheiten, ist es dem Schüler sogar teilweise möglich die Zeit des Lehrers zu strukturieren. Dies geschieht z. B. dann, wenn es dem Schüler gelingt, durch Beschwerden bei der Direktion oder über seine Eltern eine Besprechung mit dem Lehrer zu erzwingen, die dieser als nicht notwendig ansieht.

Im Idealfall hält sich ein Lehrer an den folgenden Vertrag: „Wenn du mich meinen Unterricht machen lässt und du akzeptable Noten schreibst, ist alles in Ordnung. Wenn du mich brauchst, kannst du mich rufen“. Wichtigster Unterschied zum therapeutischen Setting ist, dass die Schüler nicht freiwillig kommen und das der Lehrer keine Möglichkeit hat einen Schüler dauerhaft auszuschließen.

Schon die Analyse der unterschiedlichen Randbedingungen zeigt, dass im schulischen Setting eine therapeutische Intervention nahezu unmöglich ist. Die Anwendung der TA in der Schule beschränkt sich deshalb auf das verbesserte Verständnis und die schärfere Beobachtung von Kommunikation, was das Risiko eines möglichen Schadens minimiert. Anders gesagt, „mit TA kann man in der Schule nicht mehr Schaden anrichten als ohne“.

Losgelöst von der TA an sich, erscheint mir jegliche Aufweichung der Rollentransparenz als äußerst problematisch und für den Schüler gefährlich. Ein Lehrer darf für den Schüler kein Freund, kein Vater, keine Mutter und kein Psychotherapeut sein. Sämtliche Nachrichten und ungeschriebenen Verträge müssen diesbezüglich eindeutig und allgegenwärtig sein. Schließlich gibt ein Lehrer Anweisungen und kontrolliert deren Ausführung. Es ist gerade diese Rollentrennung, die dem Schüler Schutz gewährt und es ihm ermöglicht Distanz zu wahren. Jede Verwischung wäre

ein eklatanter Eingriff in die Privatsphäre des Schülers.

Aus diesem Grunde halte ich auch die zur Zeit so überaus populären Formen der Autoevaluation in der Schule in gemäßigten Formen für sinnlos und konsequent angewendet für schädlich. Man kann von einem Schüler verlangen, dass er seine Arbeit ausführt und bestimmte Regeln einhält. Darüber hinaus kann man ihm Hilfe anbieten, die er ablehnen darf. Allerdings einen in der Hierarchie untergebenen zu zwingen, sein Innerstes nach außen zu kehren, stellt aus meiner Sicht eine schwerwiegende Verletzung der Privatsphäre des Schülers dar. Bestimmte Formen der Autoevaluation sind bestimmt sinnvoll, vorausgesetzt, der Lehrer hat keine Einsicht. Dies ist in Gruppenarbeit z. B. vorstellbar. In der Praxis wird es aber kaum gelingen, die Schüler dauerhaft zur Autoevaluation zu motivieren, ohne das Arbeitsergebnis in irgendeiner Form zu beurteilen und zu bewerten.

Wie in jeder Institution sind es gerade die Hierarchie (und damit begrenzte Verantwortung), Rollen und verbindliche Absprachen bzw. Regeln, die das Individuum schützen. Schule macht hier keine Ausnahme.

4 Transaktionen und ihre Analyse

Unter einer Transaktion versteht Berne eine atomare Kommunikationseinheit, an der zwei Personen beteiligt sind. Der erste Teil der Kommunikation besteht aus einer verbalen oder averbalen Anrede oder auch *Stimulus* des „Senders“ an einen „Empfänger“. Die verbale oder averbale Reaktion des Empfängers auf den Stimulus vervollständigt die Transaktion.

Der Analyse solcher Transaktionen liegt die Vorstellung zu Grunde, dass sowohl der Stimulus, als auch die Reaktion hierauf aus einem bestimmten Ich-Zustand kommen und sich an einen bestimmten Ich-Zustand richten. Grafisch stellt man den Sender und den Empfänger mit jeweils einem Funktionsdiagramm dar[32]. Die Transaktionen erscheinen dann als Vektorenpaare von und zu den Ich-Zuständen des Senders und Empfängers.

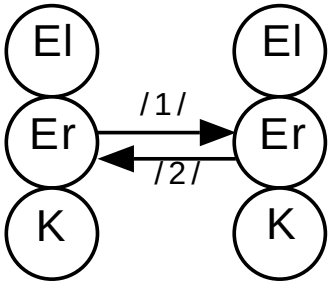
Oft übernimmt eine Reaktion gleichzeitig die Funktion einer weiteren Ansprache, woraus sich Transaktionsketten bilden, deren chronologische Reihenfolge durch Zahlen an den Vektoren gekennzeichnet werden.

Ausführlich erläuterte Beispiele für alltägliche Transaktionen befinden sich u. a. in [Schlegel 87, 76ff], [Brown 95, 38ff] und [Heinzel 90, 9ff]. In dieser Arbeit sind besonders Transaktionen aus dem schulischen Umfeld von Interesse, welche im nächsten Kapitel genauer untersucht werden. In der TA werden Transaktionen im Hinblick auf ihre Funktion für den Ablauf eines Gesprächs oder einer Kommunikation unterschieden. In den folgenden Abschnitten, wurde die hierbei übliche Taxonomie beibehalten, wobei die erläuternden Beispiele zu den einzelnen Transaktionstypen aus meinem Schulalltag stammen.

[32] Für einfache Transaktionen wird oft der Einfachheit halber auch das Strukturmodell erster Ordnung verwendet.

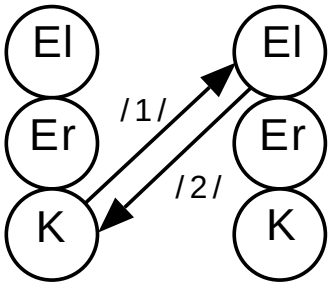
4.1 Komplementäre Transaktionen

Bei einer komplementären Transaktion sind nur je ein Ich-Zustand beim Sender und Empfänger beteiligt. Der Vektor des Stimulus, d. h. die Nachricht vom Sender zum Empfänger, und die Reaktion des Empfängers verlaufen parallel, nur in umgekehrter Richtung. Anders ausgedrückt ist der Quell-Ich-Zustand und Ziel-Zustand des Stimulus gleich dem Ziel-Ich-Zustand und Quell-Ich-Zustand der Reaktion.



/1/ Wann schellt es?
/2/ Um viertel nach drei.

Abbildung 10: Beispiel einer komplementären Er-Er Transaktion



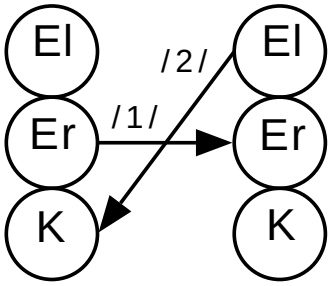
/1/ Ich habe meine Hausaufgaben vergessen?
/2/ Bring sie das nächste Mal mit..

Abbildung 11: Beispiel einer komplementären K-El Transaktion

Die erste Kommunikationsregel nach Berne besagt: *Solange Transaktionen komplementär bleiben, kann die Kommunikation unbegrenzt weitergehen.* Der Empfänger reagiert wie erwartet.

4.2 Überkreuzte Transaktionen

Sind die obigen Bedingungen nicht erfüllt, spricht man von einer überkreuzten Transaktion.[33]



/1/ Können Sie mir das nochmal erklären?
/2/ Nie hörst du mir zu!

Abbildung 12: Beispiel einer überkreuzten Transaktion

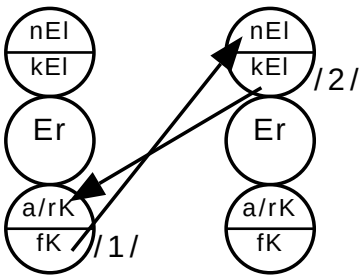
Sowohl Berne [57-75] als auch Harris [75] benutzen in ihren Analysen von Transaktionen das Strukturmodell 1. Ordnung.

Betrachtet man aber den folgenden Dialog, stellt man fest, dass obwohl im Stimulus als auch in der Reaktion nur zwei Ich-Zustände beteiligt sind, dennoch die Kommunikation abbricht, als ob eine Kreuzung vorläge.

Um diesem Spezialfall Rechnung zu tragen, wird heutzutage statt des Strukturdiagramms meist das Funktionsdiagramm zur Analyse von Transaktionen herangezogen [34]. In der unten gewählten Darstellung mit horizontaler Unterteilung des El-Ichs und des Er-Ichs ergibt sich die dann tatsächlich die gewünschte Überkreuzung der Transaktionen.

Die zweite Kommunikationsregel nach Berne besagt: *Sobald die Transaktion überkreuzt verläuft, bricht die Kommunikation (manchmal nur kurz und vorübergehend) ab und es passiert etwas neues, anderes als zuvor erwartet.* [Brown 95, 39]

[33] Es ist dabei unerheblich, ob sich die Vektoren wirklich kreuzen.
[34] (Siehe [Hagehü 06] und [Stewart 06, 106])

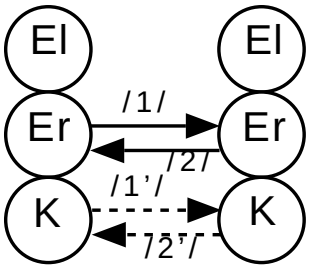


/1/ Müssen wir noch was schaffen?
/2/ Hör auf mir auf die Nerven zu gehen!

Abbildung 13: Beispiel einer überkreuzten Transaktion

4.3 Verdeckte Transaktionen

Verdeckte Transaktionen enthalten immer neben den sichtbaren Botschaften auch unausgesprochene unterschwellige Botschaften, wie das nächste Beispiel zeigt.



/1/ Geh' jetzt in die Pause.
/1'/ Ich will meine Ruhe haben.
/2/ Ich habe aber noch eine Frage.
/2'/ Ich will, dass du dich mit mir beschäftigst.

Abbildung 14: Beispiel einer verdeckten Transaktion

Die dritte Kommunikationsregel besagt, *dass für den Ausgang von Transaktionen die unterschwelligen (psychologischen) Botschaften entscheidend sind.*

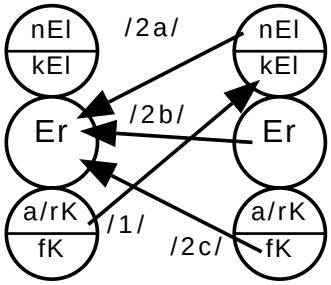
Verdeckte Botschaften sind nicht automatisch unaufrichtig, oft dienen sie aber dazu Spiele einzuleiten oder aufrecht zu erhalten.

4.4 Wirkungsvolle, intendierte Transaktionen im Unterricht

Wenn wir wollen, dass unser Gegenüber seine Meinung oder sein Verhalten ändert - etwa im Unterricht - müssen wir Transaktionen wirkungsvoll überkreuzen [Brown 95, 41].

Beispiel: Ein Schüler jammert, fühlt sich hundselend und wisse einfach nicht weiter. Die Botschaft /1/ richtet sich von a/rK an nEl in der Erwartung eine mitleidvolle Reaktion zu erhalten.

Möchte der Lehrer ihn aber in seinem Gejammer nicht bestätigen, kann er seinen Handlungsspielraum nutzen und mit einem anderen Ich-Zustand antworten.



/1/ (Jammert) Ich kann gar nichts.
/2a/ Hör auf, dich zu unterschätzen und überlege was zu machen ist.
/2b/ Du kannst selber einen Ausweg finden, denn du hast die Fähigkeiten dazu.
/2c/ Mensch, dir geht es aber wirklich schlecht! Was willst du denn machen?

Abbildung 15: Beispiel einer intendierten überkreuzten Transaktion

Alle Reaktionsalternativen überkreuzen die Transaktion und richten sich an das Er des Senders. Sie beenden die Transaktion. Der Schüler kann eventuell dazu gebracht werden seine jammernde Haltung aufzugeben und im Er aktiv zu werden.

Sowie man intendiert Transaktionen überkreuzen kann, ist es auch möglich Transaktionen bewusst zu komplementieren. Das ist dann sinnvoll, wenn man beispielsweise neues Verhalten bestätigen oder verstärken möchte.

Intendiertes Verhalten setzt voraus, dass der Lehrer es schafft, (zumindest zeitweise) den Er mit Energie zu besetzen um anders als erwartet zu reagieren und die beste Möglichkeit abzuschätzen.

4.5 Beispiel eines «Incident Critique»

4.5.1 Dialog

Der folgende Dialog beschreibt einen Incident Critique, wie er sich in einer 8PO im Fach INITE zugetragen hat.

/1/:	*Lehrer schreibt an die Tafel an, allgemeiner Tumult*	
/2/:	Lehrer *(ist genervt):*	„Bitte schreibt das ab.“
/3/:	*Einige schreiben ab, andere nicht. Schüler A demonstrativ nicht.*	
/4/:	Lehrer zum Schüler A:	„Schreib ab !“
/5/:	Schüler A:	„Keine Lust.“
/6/:	Lehrer zum Schüler A:	„Dir ist klar, dass ich dich rauswerfe, wenn du nicht abschreibst.“
/6'/:	Unterschwellige Nachricht zum Schüler A:	„Jetzt mach schon, ich gebe dir noch eine Chance. “
/7/:	*Schüler A lehnt sich trotzig zurück und sagt nichts.*	
/8/:	Lehrer :	„Gut. Du kannst rausgehen. Wir sprechen uns nach der Stunde ...“
/9/:	*Der Schüler A lässt sich unendlich Zeit.*	
/10/:	Lehrer:	„Jetzt!“

Abbildung 16: Incident Critique in einer 8PO

4.5.2 Analyse

Abbildung 17 zeigt die Analyse der ersten Transaktionen des Dialogs der Abbildung 16.

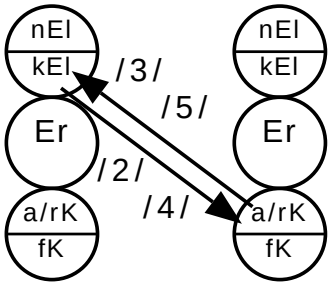


Abbildung 17: Analyse des „Incident Critique, Teil 1

Die Kommunikation findet ausschließlich komplementär zwischen dem kontrollierenden Erwachsenen-Ich und dem (rebellischen) angepassten Kind-Ich statt. Nach der ersten Kommunikationsregel könnte der Dialog nun so endlos weitergehen, was aber nicht im Sinne des Lehrers war.

Bild 18 zeigt den Schlussteil des Dialogs.

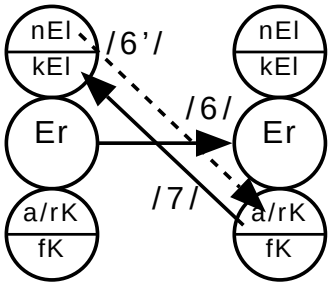


Abbildung 18: Analyse des „Incident Critique, Teil 2

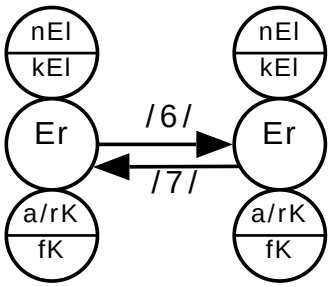
Bei der Transaktion /6/ handelt es sich um eine unterschwellige Botschaft. Ausgesprochen wurde „Dir ist klar, dass ich dich rauswerfe, wenn du nicht abschreibst.“Die unterschwellige Botschaft /6'/ „Jetzt mach schon, ich gebe dir noch eine Chance.“bestimmt nach der dritten Kommunikationsregel das Verhalten, das folgt.

Die folgende Transaktion seitens des Schüler ist disparat oder überkreuzt, da

sie sich an kEl richtet und nicht an nEl. Die Kommunikation bricht für den weiteren Verlauf der Stunde ab.

4.5.3 Alternative Handlungsmöglichkeiten

Die Nachricht /6/ als Reaktion auf /5/ war von Ansatz her richtig gewählt. /6/ ist in Bezug auf /5/ intensional gekreuzt. Sie verfolgt das Ziel den Schüler in sein Erwachsenen-Ich zu bringen damit er seine Haltung noch einmal überdenkt. Offenbar ist das gescheitert. Wie könnte nun eine für den Schüler wirkungsvollere Nachricht aussehen?



/6/ Gibt es einen Grund dafür, dass du nicht abschreibst?
/7/ Sie haben mich ungerecht behandelt.

Abbildung 19: Alternativer fiktiver Handlungsablauf

Bild 19 zeigt ein alternatives Ende, wie sich der Konflikt auch hätte beenden können. In einem Gespräch mit dem Schüler nach der Stunde hatte sich gezeigt, dass der Schüler sich ungerecht behandelt gefühlt hatte. Ich hätte ihn - wie er beteuerte - zu unrecht wegen Abschreibens bei einem Test bestraft.

4.6 Beispiel eines „inneren Lehrerdialogs“

Wie die Ausführungen im Kapitel 4 zeigen, eignet sich das Funktionsmodell sehr gut um Transaktionen grafisch darzustellen und zu analysieren. Im folgenden Beispiel

eines „inneren Dialoges“ soll eine weitere Anwendung psychotherapeutischer Art vorgestellt werden. Anderes als in den bisher dargestellten Fallbeispielen, ist hier *der Lehrer und nicht der Schüler der Klient* dem Unterstützung hier im Rahmen einer Psychotherapie zukommt. Die vorgestellten Methoden sind aber auch beispielsweise im Setting eines Coachings anwendbar.

Meist ist es im Rahmen einer Psychotherapie nicht notwendig oder auch gar nicht möglich eine vollständige Diagnose im Sinne der TA zu erstellen. Ein - wenn auch unvollständiges - Beispiel für diesen Ansatz befindet sich im Kapitel 3.9 auf Seite 56ff. Im Einzelfall kann es genügen nur jene Teilaspekte der Persönlichkeit zu beleuchten, welche die psychischen Störungen bedingen. Als effektive Methode hierfür eignet sich u. A. die Aufnahme eines „inneren Dialogs“[35] wie er in [Hagehü 06, 39ff] dargestellt und im folgenden wiedergegeben ist. Es handelt sich dabei um vier ausgewählte Textauszüge, an Hand deren exemplarisch die Vorgehensweise aufgezeigt wird : Anamnese, innerer Dialog, Gesprächsprotokoll, Anmerkung der Psychologin.

4.6.1 Anamnese und lebensgeschichtliche Diagnose

Bei der „lebensgeschichtlichen“ oder auch „historischen“ Diagnose versucht der Transaktionsanalytiker durch Fragen zu ermitteln, wie der betreffende Mensch als Kind gewesen ist. Er fragt nach seinen Eltern und Elternfiguren und kann so seine Eindrücke über die Ich-Zustände, funktionell gesehen validieren oder hinterfragen. Fallbeispiel:

[35] Bei der ersten Lektüre des zitierten Aufsatzes kam mir der Titel „innerer Dialog“ widersprüchlich vor und ich wollte ihn schon durch „fiktiver Monolog“ ersetzen. Mir wurde erst später bewusst, dass es sich hier um ein sehr geschicktes Oxymoron handelt, dass direkt auf das Ich-Zustandsmodell der TA verweist.

[Hagehü 06, 17ff] Peter H. kommt zum Erstgespräch, weil er über seine Schlafstörungen besorgt ist. Er ist 32 Jahre alt, nicht verheiratet und von Beruf Lehrer an einer berufsbildenden Schule. Erfühlt sich insgesamt sehr erschöpft und niedergeschlagen, kann jedoch nur schwer einschlafen und schläft dann höchstens 4 Stunden. Objektiv gesehen sei er in der Schule erfolgreich, die jungen Erwachsenen schätzten ihn, aber er selbst habe ständig den Eindruck, nicht genug zu tun, sich zu wenig vorzubereiten und nicht auf dem neuesten Stand zu sein. Wenn er nachts nicht einschlafen kann, wird er von Fantasien „überfallen“ in denen der Schulleiter oder Schulrat unangemeldet einen Unterrichtsbesuch machen und über seine Schwächen entsetzt sind. In diesem Zusammenhang machen ihm dann die Schlafstörungen besondere Angst, da er fürchtet, auf die Dauer nicht mehr leistungsfähig zu sein. P. H. lebt zur Zeit allein und meint, dass er über die Trennung von seiner Freundin ganz gut „hinweg “ sei. Er habe 5 Jahre mit ihr zusammengelebt. Dann habe sie sich in einen anderen Mann verliebt. Das sei ihm nach wie vor unverständlich, da er sich sehr um sie bemüht habe, z. B. im Zusammenhang mit ihrer Diplomarbeit. Sie hätte ihm auch immer signalisiert, wie sehr sie dies schätze. Im Augenblick habe er kein Interesse an Frauen, lebe sehr zurückgezogen und nehme außerhalb der Schule kaum von sich aus Kontakt mit anderen Menschen auf. Ab und zu besuche er seine jüngere Schwester und deren Familie. Seine Mutter lebe im Altersheim nahe der Schwester. Er besuche sie ab und zu. Der Vater sei gestorben, als er gerade das Studium begonnen habe. Insgesamt erlebt er sich „wie abgestorben“ und außer den Ängsten, die seine Leistungen betreffen, wie dumpf und gefühllos. Seine Kindheit ist nach seiner Schilderung problemlos verlaufen. Es hätte z. B. nie Schulschwierigkeiten gegeben. Die Familie habe in [18] gesicherten materiellen Verhältnissen gelebt (Mutter Hausfrau, Vater Bankbeamter). Seines Wissens sei er auch ein Wunschkind gewesen.

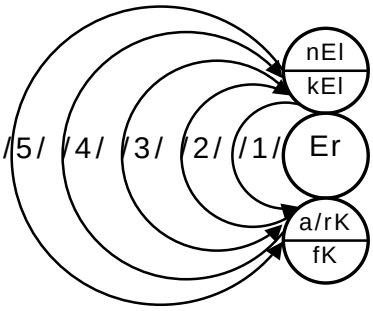
Auf meine Frage, ob er sich denn erinnern könne, woher sein besonderer Leistungsanspruch käme, erinnert er sich an die hohen Leistungsanforderungen seines Vaters, der - selbst sozialer Aufsteiger - schon im Kindergartenalter das Studium seines Sohnes vorausplante. Beim Stichwort „Kindergarten“ erinnert er, dass die Mutter „irgendwann noch vorm Kindergarten“ sehr lange (vermutlich mehrere Monate) im Krankenhaus lag, da die Geburt der jüngeren Schwester sehr komplikationsreich war. Er erinnert [sich] nicht mehr genau, wer ihn in dieser Zeit versorgte (er vermutet irgendwelche Verwandte), weiß jedoch, dass die Mutter nach dem Krankenhausaufenthalt immer kränklich und häufiger ruhebedürftig war. Ich erlebe Peter H. in unserem ersten Gespräch gleichzeitig angespannt und müde. Er sitzt leicht nach vorn gebeugt, eher an der Kante des Sessels, als dass er sich zurücklehnt. Seine Stimme ist leise, und er nimmt sehr wenig Blickkontakt mit mir auf. Dabei atmet er wenig tief. Es ist, als dürfe die Luft nicht bis in seinen Bauch vordringen. Insgesamt wirkt er gleicherweise apathisch wie angespannt.

4.6.2 Diagnose der Ich-Zustände mit „innerem Dialog “

Wie in den Arbeiten Bernes empfohlen, macht die Psychologin in den Folgesitzungen Peter H. mit den Grundzügen des Ich-Zustandsmodells vertraut. Im Anschluss nehmen sie gemeinsam, durch offene Fragen der Psychologin geführt, einen fiktiven inneren Dialog auf:

[Hagehü 06, 38] Ich frage ihn daher, „was er in sich selber hört“, wenn er am Schreibtisch sitzt (s. auch diagnostische Vermutungen). Am deutlichsten sind ihm dabei die elternhaft kritischen Anforderungen. Auf meine Frage, wie er sich bei diesen Anforderungen fühlt, antwortet er.... ängstlich, so als wolle ich etwas beteuern ...Ich gebe seine Aussage als wörtliche Rede wieder: „Aber ich mach’ doch schon mehr als alle anderen“, und frage ihn, was nun sein kritisches Eltern-Ich sagt.

Das angewandte Verfahren wird in der TA auch als phänomenologische Diagnose bezeichnet, da der Klient Kindheitsszenen emotional regressiv wiedererlebt. Es dient der Absicherung und der Vervollständigung der Diagnose.



/1/ Du solltest dich viel gründlicher auf deinen Unterricht vorbereiten, sonst bist du dein Geld nicht wert.
/2/ Aber ich mach' doch schon mehr als alle anderen.
/3/ Das kann ja sein, aber ich erwarte von dir, dass du der Beste bist.
/4/ Ich weiß nicht, wie ich das schaffen soll.
/5/ Du strengst dich eben nicht genug an.

Abbildung 20: „Innerer Dialog“

Abbildung 20 zeigt den inneren Dialog, den Peter und die Therapeutin im nächsten Schritt gemeinsam analysieren. Sämtliche Transaktionen finden zwischen dem kEl-Ich und dem a/rK-Ich statt. Auch wird Peter bewusst, dass er drei seiner Ich-Zustände (fürsorgliches Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich, freies Kind-Ich) gar nicht mit Energie besetzt. Aber auch bei einigem Nachsinnen findet er keine fürsorgliche Botschaft, durch die er sich sein Anstrengungsprogramm erleichtern könnte. Der Therapeutin erscheint er betroffen mit Sehnsucht nach Erleichterung.

4.6.3 Psychotherapeutische Intervention

Die Therapeutin entscheidet sich für eine Intervention in Form der Erlaubnis. Die Einschränkungen, die wir uns durch das innere Wiederholen der Gebote und Verbote der Eltern auferlegen, werden durch Erlaubnisse in Frage gestellt und manchmal

sogar aufgehoben. Dabei kann der Therapeutin entweder die erlaubnisgebende Instanz in der Person selbst aktivieren oder, falls, wie bei Peter, keine Muster dafür vorhanden sind, modellhaft die entsprechende Erlaubnis erteilen. Die Therapeutin betont hierzu, sie gehe mit dieser Möglichkeit sehr vorsichtig um und frage die Menschen, wie, ob und welche Erlaubnis sie von ihr oder anderen haben möchten. Auf diese Weise hüte sie sich davor, einen Klient aus möglicher Überfürsorge heraus mit einer Erlaubnis zu bedrängen, und überlasse es ihnen, aus ihrem Erwachsenen-Ich-Zustand zu entscheiden, welche neuen Botschaften sie in ihr Eltern-Ich aufnehmen wollen. Die folgende Tabelle aus [Hagehü 06, 40] zeigt das kommentierte Gesprächsprotokoll der Intervention.

Peter	Therapeutin	Erläuterungen
	Was würdest du denn gerne von einer fürsorglichen Elternperson hören?	Aktivierung des Er, Klient soll darüber nachdenken, wie El und K im Einklang zu benutzen sind.
Ich kann mir gar nichts vorstellen.		Hat keine Vorbilder für Fürsorge.
	Was würdest du denn einem ganz mutlosen Schüler von dir sagen?	Aktivierung von Mustern anderer Autoritäten in seinem El außer den Eltern.
Na, vielleicht, dass er doch schon ganz gute Sachen macht.		
	So in dem Sinne, du tust genug, du darfst dich auch mal ausruhen?	anregende Verbalisierung
Ja, das wäre was.	Wäre das auch was für dich?	Ansprache seines K, um ursprüngliche Bedürfnisse des Klienten herauszufinden.
Ja, das vielleicht schon, aber was ist dann anders?		
	Willst du mal diesen Satz von mir hören und spüren, wie er in dir wirkt?	Fragen an Er, ob bestimmte Bedürfnisse des K wichtig sind.
Ja, das will ich probieren.		Modellverhalten wird angeboten.
	Du tust genug, du darfst dich auch ausruhen.	Erlaubnis an das K.
Schweigt, und eine leichte Röte überzieht sein Gesicht. Ja, das tut gut.	Das bewegt dich?	Aufgreifen der Gefühle

5 Kurzdarstellung weiterer Modelle der Transaktionsanalyse

Obwohl das Anliegen der vorliegenden Arbeit die Darstellung der Modelle des sozialen Handelns, d. h. der Analyse von Transaktionen ist, werden im folgenden die wichtigsten weiteren Modelle der TA der Übersicht halber kurz vorgestellt. Sie bilden zusammen mit den beschriebenen Ich-Zustandsmodellen eine in sich schlüssige Theorie und ergänzen sich gegenseitig. Die Darstellung erhebt dabei nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Dem Leser sei als Einstiegslektüre [Stewart 06] empfohlen.

5.1 Streicheleinheiten - Strokes

Neben den körperlichen Grundbedürfnissen nach Nahrung und bestimmten physikalischen Umgebungsparametern definiert Berne ein weiteres menschliches Grundbedürfnis, den Hunger nach Wahrnehmung und Bestätigung unserer Existenz (recognition hunger). Im Gegensatz zur Maslow'schen Bedürfnispyramide handelt es sich hierbei nicht um eine geordnete und wertende Hierarchie von niederen und höheren Bedürfnissen. Nach Berne strebt der Mensch nicht in erster Linie Selbstverwirklichung an, sondern ist Zeit seines Lebens bemüht seine Stroke-Ökonomie auszugleichen. Ein Stroke ist jegliche Art von Zuwendung. Im deutschen wird oft der Begriff „Streicheleinheit“ verwendet, was die englische Bedeutung nur teilweise wiedergibt. Ein Stroke nach Berne sollte in seiner Grundbedeutung *Streich* oder *Schlag* verstanden werden. Strokes können nonverbal sein, wie ein Lächeln, eine Berührung, ein böser Blick, eine Ohrfeige oder verbal wie „Guten Tag“. Der Austausch von Information ist hierbei nebensächlich. Ein Stroke in Form einer Streicheleinheit kann wohltun und angenehm sein. Man spricht dann von einem *positiven Stroke*. Ein *negativer Stroke* hingegen ist schmerzhaft und verletzend. Nun sollten man denken,

dass Menschen alles daran setzen, negative Strokes zu vermeiden. Dem ist nicht so. Die nicht-Versorgung mit Strokes führt zu so schweren psychischen Schäden, dass wir uns auch um negative Strokes aktiv bemühen, wenn wir glauben, dass uns positive Strokes nicht zugänglich sind.

Jede Art von Strokes ist besser als gar kein Stroke!

Ein *positiver unbedingter* Stroke bestätigt uns in unserer Existenz, was wir nonverbal durch körperliches Streicheln ausdrücken können. Verbal entspricht dies beispielsweise den Worten „Schön, dass es dich gibt/dass du da bist.“ oder einem aufrichtigen „Guten Tag!“. Ein *negativer unbedingter* Stroke wie „Ich hasse dich!“ oder „Aus dir wird nie etwas!“ beeinträchtigt uns in unserem Dasein. Unbedingte Strokes beziehen sich darauf was wir sind. Wir alle sehnen uns nach positiven unbedingten Strokes. Ein Kind sollte spüren, dass seine Eltern es liebt, einfach nur, weil es auf der Welt ist. Bleiben positive unbedingte Strokes aus, muss das Kind mit bedingten Strokes zurechtkommen, was meist mit weitreichenden Konsequenzen für das weitere Leben einhergeht. Bedingte Strokes werden dann - beabsichtigt oder nicht - zum Machtfaktor über die Kinder.

Ähnlich dem Modell der Operanten Konditionierung nach Skinner, bei die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten durch *Verstärker*[36] erhöht werden, bzw. durch Bestrafung verringert werden kann, eignen sich auch bedingte Strokes zur Steuerung von Verhalten.

Ein bedingter Stroke bezieht sich immer auf unser Verhalten. Ein Lob wie „Das hast du gut gemacht!“ ist beispielsweise ein positiver bedingter Stroke. Mit negativen bedingten Strokes kritisieren wir und setzen Grenzen: „Wenn du weiter so

[36]Die Unterscheidung positiv und negativ wird bei Skinner anders verwendet: *Positive* Verstärkung/Bestrafung bedeutet hier, es wird etwas gegeben oder ein Reiz hinzugefügt. Wird etwas vorenthalten oder ein Reiz entfernt, spricht man einer *negativer* Verstärkung/Bestrafung

störst, gibt es Ärger“ wäre ein Beispiel aus der Schule. Negative bedingte Strokes, sind eine Form des „Streichelns“ und eine unabdingbare Form der Beachtung in der Pädagogik und der Erziehung. Nach dem Verständnis der TA kommt es hierbei überhaupt nicht darauf an, ob eine Begründung vorliegt und ob diese legitim ist. Es ist einzig wichtig, dass für den „Gestreichelten“ verständlich ist, wie er dem negativen Stroke entgehen kann und dass ihm tatsächlich eine für ihn erreichbare Möglichkeit dazu offen steht. Werden die obigen Regeln beherzigt, ist im Sinne der TA auch nichts gegen körperliche negative Strokes, das heißt Schläge einzuwenden, solange deren Wirkdauer auf den Moment begrenzt ist, d. h. keine unmittelbaren oder bleibenden Schäden verursacht werden. Körperliche negative Strokes sind - obwohl überaus wirksam und effizient - als Strafe in Institutionen sehr problematisch da ein Missbrauch nicht ausgeschlossen werden kann. Aus diesem Grunde wird in den meisten westlichen Kulturen heute darauf verzichtet.

Im Gegensatz dazu schaden jegliche Art der unbedingten negativen Strokes dem Wachstum und der Entwicklung des Adressaten und sind in Abhängigkeitsverhältnissen wie in der Schule unbedingt zu vermeiden. Stellt man bei sich selbst eine gewisse Tendenz fest solche häufig zu verteilen oder selbst einzufordern, ist das eigene Verhalten mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Ausdruck einer Grundeinstellung „Mit stimmt etwas nicht“[37] oder „Mit dir ist etwas nicht in Ordnung“[38]. Grundeinstellungen sind frühkindliche Entscheidungen, welche gut im Rahmen einer Therapie revidiert werden können.

Für einen Lehrer gehört der Umgang mit Lob und Tadel, d. h. mit bedingten Strokes seit den ersten Tagen der Institution Schule zum Handwerkszeug. Wie erklärt sich dann, dass Lob und Tadel oft so unwirksam sind? Die TA nennt zwei mögliche Antworten. Zum einen muss ein Stroke aufrichtig und ehrlich sein. Ist er

[37] Im englischen Original: „I’m not Ok“.
[38] Im englischen Original: „You’re not Ok“.

es nicht, schmieren wir also nur Honig um den Bart des Adressaten, ist der Stroke wirkungslos und man spricht von einem *unechten Stroke*[39]. Ein weiterer Grund für die Wirkungslosigkeit liegt im Adressaten selbst: Wir alle haben nicht nur bestimmte Vorlieben für Strokes[40], wir werten sie auch teilweise ab, weil sie nicht in unser Selbstbildnis passen. Dann *diskontieren* wir den Stroke und filtern ihn aus. Gibt der Lehrer beispielsweise eine Klassenarbeit mit einem Kompliment zurück, wird der diskontierende Schüler albern kichern oder das Kompliment mit „Die war ja auch viel zu einfach!“ abwerten.

Welche Art von Streichelmuster bevorzugt wird, hängt also entscheidend von der Biographie, aber auch von den kulturellen Gegebenheiten ab. In südlichen Ländern ist die Berührung als unbedingter positiver Stroke sozial akzeptiert und Teil des täglichen Umgangs. Im unserem heutigen Schulsystem ist das Berühren eines Schülers nicht erwünscht, was die wirksamste Möglichkeit zu stroken per se ausschließt.

5.2 Das Lebensskript und die Grundeinstellungen

Nach Berne haben frühkindliche Entscheidungen weitreichende Konsequenzen über unser Leben. Die Gesamtheit aller Entscheidungen unserer frühen Kindheit ergeben einen Lebensplan, der in der TA auch *Lebensskript* genannt wird. Nehmen wir an, unserer Lebensplan beinhaltet die folgende Entscheidung: „Mit mir stimmt etwas nicht, ich werde alleine leben müssen und einsam und alleine sterben.“ Obwohl uns unser Lebensskript nicht bewusst ist, werden wir dann unser Leben und alle wichtigen Entscheidungen so treffen, dass wir unser Lebensziel - wie in einem Theaterstück - erreichen und wirklich einsam sterben. Dies klingt zunächst unlo-

[39] Weiterhin gebräuchlich : Kunststoff-Stroke, Plastik-Stroke
[40] Englische Redensart: „Different strokes for diffrent folks.“

gisch, wenn man aber bedenkt, dass Skriptentscheidungen meist, in für das Kleinkind als lebensbedrohlich empfundenen Situationen getroffen werden, bedeutet die nicht-Erfüllung des Lebensskriptes sich dem unvorstellbaren schrecklichen Unglück auszusetzen, welches wir als Kleinkind befürchteten. Fatalerweise ist uns die Erfüllung unseres Lebensskriptes von so elementarer Wichtigkeit, dass wir sogar bereit sind, die Wirklichkeit umzudeuten und zu verkennen. In der TA spricht man von *Discounten*. Auch dieser Prozess ist dem Betroffenen selbst nicht zugänglich.

Eng verknüpft mit dem Lebensskript ist die *Grundeinstellung* oder *Grundposition*, für die wir uns im Alter vom 3. bis zum 7. Lebensjahr entscheiden. Die Grundeinstellung spiegelt unsere bevorzugte Überzeugung über uns und die anderen Menschen wieder.

Bezogen auf mich kann ich mich entscheiden, dass *mit mir alles in Ordnung ist* oder dass *mit mir etwas nicht stimmt*. Andere Menschen sehe ich prinzipiell als *Mit dir hat das schon seine Richtigkeit.* oder *Mit dir ist etwas nicht in Ordnung*.

In der Kombination ergeben sich dann im englischen Sprachgebrauch die folgenden vier Grundeinstellungen:

- I'm Ok, you're OK
- I'm not Ok, you're Ok
- I'm Ok, you're not Ok
- I'm not Ok, you're not Ok

Obwohl wir ständig die Grundeinstellung wechseln, wird es genau die Grundeinstellung für die wir uns als Kind entschieden hatten sein, welche wir heute als

Erwachsene bevorzugt einnehmen. Wichtig dabei ist zu erkennen, dass uns einzig die Grundeinstellung „I'm Ok, you are Ok." glückliche und dauerhafte Beziehungen zum anderen Menschen aufbauen lässt.

Habe ich eine der Nicht-Ok Grundeinstellungen eingenommen, werde ich mein Leben so einrichten, dass diese immer wieder bestätigt wird. Mittel hierfür sind: das Umdeuten und Verkennen der Wirklichkeit, die Manipulation anderer und psychologische Spiele.

Unser Lebensskript und unsere Grundeinstellungen sind uns im Allgemeinen zwar nicht bewusst, haben aber dennoch einen fatalen Einfluss auf unseren Lebenslauf. Leider können wir unser Lebensskript nicht umschreiben, da wir unsere Kindheit nicht wiedererleben können. Aber es ist uns durchaus möglich, aus unserem Skript auszusteigen und Skript-autonom zu werden. Auch unsere Grundeinstellung können wir revidieren, in dem wir uns den ursächlichen und möglicherweise schmerzlichen Erfahrungen unserer Kindheit stellen. Eine sehr effektive Möglichkeit dies zu tun kann eine Therapie sein.

Im schulischen Setting haben Lehrer weniger weitgehende Einflussmöglichkeiten wie bei einem therapeutischen Setting. Dennoch kann das Aufspüren von Schülern mit Nicht-Ok Grundeinstellungen helfen, zumindest nicht komplementär zu reagieren. Solche Schüler haben zudem eine starke Neigung zu psychologischen Spielen und werden versuchen ihre Lehrer in gerade solche zu verstricken. Je nach der Beschaffenheit unseres eigenen Lebensskriptes und unserer Grundeinstellung haben wir selbst eine gewisse Sensibilität, psychologische Spiele mitzuspielen. Dennoch kann schon die Kenntnis unserer eigenen Lieblingsspiele helfen, bewusst Spielangebote abzulehnen.

5.3 Psychologische Spiele und das Drama-Dreieck

Psychologische Spiele sind, neben dem *Rückzug* (sich isolieren), dem *Ritual*, dem *Zeitvertreib* (u. a. Partygespräche oder Small Talk), der *Aktivität* („sinnvolle“ Arbeit) und der *Intimität* (offene und uneigennützige Begegnung der aufrichtigsten Art), eine Art wie Menschen ihre Lebenszeit zu strukturieren suchen. Die Zeit zu strukturieren und damit der Langeweile zu entgehen gehört zu den Grundbedürfnissen des Menschen.

Berne hat in seinen Arbeiten unterschiedliche Definitionen für psychologische Spiele verwendet, weshalb gemäß [Schlegel 02, 299] *Spiele im weitesten Sinne*, *Spiele im engeren Sinne* und *Spiele im engsten Sinne* unterschieden werden. Im folgenden benutze ich das Wort Spiel, wenn nicht anderes erwähnt, im engsten Sinne.

Ein psychologisches Spiel im engeren Sinne ist eine Abfolge von verdeckten Transaktionen, die immer wiederkehrende Muster aufweisen und zum Schluss meist mit unguten Gefühlen ausgehen. Bei Spielen im engsten Sinne werden zusätzlich sämtliche Abfolgen der Berne'schen Spielformel, siehe Abbildung 22 auf Seite 89, durchlaufen.

Spiele werden meist zu zweit, in Ausnahmefällen zu dritt gespielt. Jeder Spieler nimmt dabei einer der Rollen: ***V****erfolger* (auch Verbesserer), ***R****etter* (auch Ratgeber) oder ***O****pfer* an. Bei Spielen im engsten Sinne ist zusätzlich stets ein Rollenwechsel zu beobachten. Abbildung 21 zeigt die schematische Darstellung der Rollen im Drama-Dreieck.

Ein Spiel wird von einem Initianten [agent] angeboten, in dem er eine *attraktive Falle* stellt. Nimmt der Mitspieler [respondent] das Spielangebot an, zeigt er sein *Mitspielinteresse* als harmlose Reaktion. Bei Spielen im engeren Sinne kommt es nun

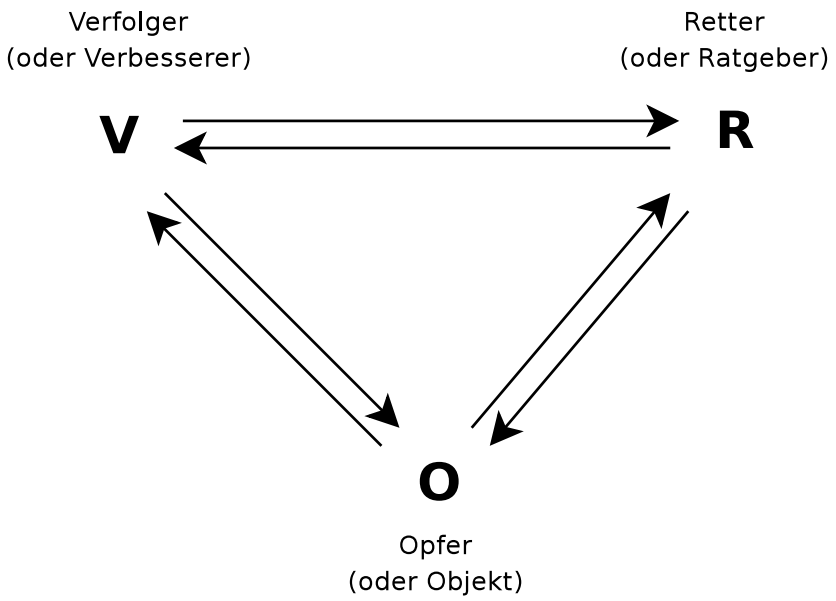


Abbildung 21: Das Drama-Dreieck nach Steven Karpman

zu einem *Rollenwechsel* gefolgt von einem Moment der *Perplexität*, um schließlich mit einem gegenseitigen schlechten Gefühl als *Auszahlung* beendet zu werden. Abbildung 22 zeigt die sechs Phasen des Spiels nach Berne als „Berne'sche Spielformel" sowie die deutsche Übersetzung aus [Stewart 06, 377].

$$Con + Gimmick = Response \leftarrow Switch \leftarrow Crossup \leftarrow Payoff$$

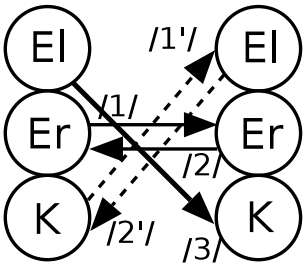
$$Attraktive\ Falle + Mitspielinteresse = harmlose\ Reaktion \leftarrow Rollenwechsel \leftarrow Moment\ der\ Perplexität \leftarrow Auszahlung$$

Abbildung 22: Die Berne'sche Spielformel

[Berne 64] beschreibt und analysiert in seinem Buch „Spiele der Erwachsenen" erstmals psychologische Spiele und klassifiziert diese. Die dort eingeführte

Taxonomie ist bis heute üblich.

In der Schule sind u. a. Spiele von Typ „Hab' ich dich erwischt!“ [41] zwischen Lehrern und Schülern sehr beliebt, wie das minimalistische Beispiel aus meiner Berufspraxis in Abbildung 23 zeigt.



/1/ Schüler: „Glauben Sie, dass ich das jemals verstehen werde?“
/2/ Lehrer: „Es sieht danach aus.“
/1'/ Schüler: „Ich habe keine Lust das zu probieren.“
/2'/ Lehrer: „Das schaffst du schon.“
/3/ Schüler: „Sind Sie Gott oder was, dass Sie alles wissen?“
/4/ Lehrer (zu sich selbst): „Da sieht man mal wieder, wie undankbar Schüler sind.“
/5/ Schüler (zu sich selbst): „Dem Besserwisser habe ich es aber gegeben.“

Abbildung 23: Beispiel eines „Hab ich dich erwischt!“-Spiels

Auf die „attraktive Falle“ des Schülers /1/, geht der Lehrer mit der „harmlosen Reaktion“ /2/ ein. Der Schüler nimmt in dieser Phase die Opferrolle, der Lehrer die Retterrolle ein. Bei verdeckten Transaktion wie /1/ und /2/ sind normalerweise die unterschwelligen Botschaften /1'/ und /2'/ für den weiteren Verlauf maßgebend. Dem ist hier nicht so, da der Schüler direkt mit /3/ den „Rollenwechsel“ einleitet und die Verfolgerrolle einnimmt. Nach einem „Moment der Perplexität“ nimmt der Lehrer die Opferrolle an, wie /4/ zeigt. Die „Auszahlung“ liegt in dem schlechten Gefühl /4/, welches beim Schüler durch einen unbedeutenden Triumph /5/ überdeckt wird.

Auf den ersten Blick erscheint es unlogisch, aber es ist gerade dieses schlechte

[41] Im englischen: „Now I Have Got You Son Of a Bitch“ (NIGYSOB).

Gefühl[42], weshalb sich der Lehrer entschlossen hatte mitzuspielen. Schließlich war von Beginn an für alle Beteiligten klar, dass der Schüler nicht wirklich Unterstützung benötigte. Für den Lehrer wäre es somit ein leichtes gewesen, anstelle von /2/ „Das hängt von dir ab!“ zu antworten oder auch überhaupt nicht darauf einzugehen.

Menschen spielen psychologische Spiele um ihr Lebensskript voranzubringen, das heißt ihre frühkindlichen Entscheidungen zu bestätigen. Somit wird auch verständlich, warum Spiele immer wieder in der gleichen Form gespielt werden, sich also wiederholen. In dem obigen Beispiel reagieren wahrscheinlich beide aus ihrem Verliererskript. Die Grundeinstellung des Schülers „Du bist nicht-Ok“ war hier kompatibel zur Einstellung „Ich bin nicht-Ok“ des Lehrers.

Neben der Beschäftigung mit dem eigenen Lebensskript ist es für den Lehrer von Vorteil sich der wichtigsten Spiele bewusst zu sein, um nicht in deren attraktive Falle zu treten. Erkennt er eine attraktive Falle rechtzeitig, hat er die besten Chancen ein Spiel nicht anzunehmen. Jede attraktive Falle stellt zudem ein Discount in sich dar, mit dem ein Teil der Wirklichkeit ausgeblendet oder scheinbar verheimlicht wird. In dem obigen Beispiel, handelt es sich um die Tatsache, dass der Schüler überhaupt keine Hilfe benötigt. Möchte man Spiele vermeiden, kann es deshalb helfen nach solchen Discounts Ausschau zu halten, um Spielangebote zu erkennen.

Ein weiteres wichtiges Merkmal psychologischer Spiele ist, dass sie von ihren Akteuren immer wieder gespielt werden. Der Leser findet hierfür ein Fallbeispiel in Kapitel 3.8.2 ab Seite 52, welches ein Spiel in einem weiteren Kontext zeigt als in dem obigen Beispiel.

Neben den Spielen vom Typ „Hab’ ich dich erwischt!“ gibt es eine ganze Reihe

[42] In der TA spricht man auch von einem „Maschengefühl“, d. h.
einem aus der Kindheit vertrauten Gefühl, welches in Stresssituationen regressiv erlebt wird und für den Erwachsenen als Mittel zur Problemlösung eine Fehlanpassung darstellt.

weiterer Spiele, die für den Schulalltag interessant sind. Für deren Benennung haben sich im Englischen feste Wendungen eingebürgert, die in Deutschen Übersetzungen oft unterschiedlich wiedergegeben werden. Die folgende kurze Aufstellung folgt der Terminologie von Berne [64][43]:

Englische Benennung
Kick me.
Deutsche Benennung
Mach mich fertig.
Anmerkung
Ähnlicher Spielablauf wie in „Jetzt hab ich dich endlich erwischt“, allerdings befindet sich der Initiant zunächst in der Opferrolle.

Englische Benennung
Now I’ve Got You, You Son of a Bitch.
Deutsche Benennung
Jetzt hab ich dich endlich du Schweinehund.
Anmerkung
Synonyme Bezeichnung: Hab’ ich dich erwischt.

Englische Benennung
See What You Made Me Do.
Deutsche Benennung
Sieh bloß was du angerichtet hast.
Anmerkung
Variante: Ach, mach du das für mich.

[43] Vergleiche auch [Stewart 06, 358ff].

Englische Benennung
Courtroom.
Deutsche Benennung
Gerichtssaal.
Anmerkung
Spiel zu dritt. Wird gern von Klassenlehrern und der Direktion, u. a. im «Conseil de classe» gespielt.

Englische Benennung
Schlemiel.
Deutsche Benennung
Schlemihl.
Anmerkung
Typische Transaktion: „Oh, das tut mir aber leid“.

Englische Benennung
Why Don’t You - Yes But.
Deutsche Benennung
Ja, aber.
Anmerkung
Synonyme Bezeichnung: Versuchs doch mal so.

Englische Benennung
Rapo.
Deutsche Benennung
Hilfe! Vergewaltigung!
Anmerkung
Typische Transaktion: „Lust hätte ich ja schon... , (aber nicht mit dir (haha))“.

Englische Benennung
Uproar.
Deutsche Benennung
Tumult.
Anmerkung
Vorwürfe aus der Verfolgerrolle, bis ein Streit vom Zaun gebrochen wird.

Englische Benennung
Wooden Leg.
Deutsche Benennung
Holzbein.
Anmerkung
Typische Transaktion: „Was kann man schon erwarten von jemandem, der ohne Mutter/als Flüchtling/... groß geworden ist.“

6 Schlussbetrachtungen

6.1 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurden ausgewählte theoretische Grundlagen der Transaktionsanalyse erarbeitet und vorgestellt. Ausgehend von den Originalschriften Bernes wurde die Weiterentwicklung der Modelle verfolgt und diskutiert sowie unzulässige Vereinfachungen untersucht.

Die untersuchten Modelle und Verfahren wurden im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit im luxemburgischen Schulsystem untersucht und durch konkrete Anwendungsbeispiele aus der Schule ergänzt. Die vorgestellten Anwendungen wurden sowohl diskutiert und ethisch bewertet als auch deren Grenzen und Gefahren aufgezeigt.

Ergebnis: Die Anwendung transaktionsanalytischer Modelle kann den Lehrenden in vielfältiger Weise in seinem Unterrichtsalltag unterstützen. Sie ermöglichen eine differenziertere Wahrnehmung der Schülerpersönlichkeiten und deren Interaktionen mit der eigenen psychischen Verfassung. Die analytische geschulte Beobachtung gewährt dem Lehrenden mehr Autonomie in der energetischen Besetzung seiner Ich-Zustände und erweitert somit seinen Handlungs- und Reaktionsspielraum im Unterricht.

Dieser unmittelbare Nutzen, verbunden mit der Simplizität der Modelle der TA, legen die Empfehlung nahe einen Grundkurs in die Lehrerausbildung zu integrieren. Eine analytische Reflexion der eigenen Kommunikation ist schon im Rahmen eines 8-stündigen Kurses möglich. Für eine nachhaltige Wirkung sollten aber unbedingt Gruppenübungen in den Kurs integriert sein, weshalb eine Teilnehmerzahl von maximal 12 Teilnehmern anzustreben ist.

Darüber hinausgehend eignet sich die Transaktionsanalyse im Sinne einer psychoanalytischen Therapierichtung zur Behandlung und Aufarbeitung von schulspezifischen Versagensängsten und Lebenskrisen von Lehrern.

6.2 Ausblick

Schon diese kurze Abhandlung zeigt, wie vielfältig die Einsatzmöglichkeiten der Transaktionsanalyse im Schulalltag sind, obschon in den obigen Ausführungen hauptsächlich die Analyse von Transaktionen betrachtet wurde.

Leider ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich alle schulrelevanten Aspekte der TA angemessen zu beleuchten. Weiterführend erscheinen mir insbesondere auch die Methoden der Analyse von Ersatzgefühlen und Spielen im Unterrichtsalltag sinnvoll. Sehr nützlich für den Lehrer ist beispielsweise den Beginn eines Spiels schon im Anfangsstadium zu erkennen um den entsprechenden *psychologischen Stimulus* nicht selbst anzunehmen und dadurch das Spiel vorzeitig abzubrechen. Oft beobachtet man auch (auf den ersten Blick) nicht Gewinn bringendes Verhalten bei Schülern untereinander. Die Kenntnis der wichtigsten Spiele kann hier beim Verständnis hilfreich sein.

Interessant - wenn auch hier nicht ausdrücklich zitiert - fand ich auch viele Anregungen aus der wissenschaftlichen Literatur über Mitarbeiterführung [Heinzel 90] im Hinblick auf Anwendungen in der Schule. Ergänzend zum theoretischen Zugang zur TA, möchte ich für die praktische Auseinandersetzung besonders die Seminare der Deutschen Gesellschaft für Transaktionsanalyse[44] empfehlen.

Für mich persönlich kann ich sagen, dass die Transaktionsanalyse mein Leben bereichert hat. Mein ursprüngliches Interesse war zunächst beruflicher Natur und

[44] `http://www.dgta.de/bildung/bildung.shtml`

aus der Notwendigkeit entstanden, mit psychisch behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen umzugehen. Diese für mich prägende Erfahrung bestätigte meinen Eindruck einer gewissen Systematik, in der Art und Weise wie wir unser Zusammenleben und damit auch unsere Zukunft gestalten. Meine Neugierde war geweckt. In den darauf folgenden Jahren nahm ich an internen und externen Weiterbildungen zur TA teil und begann auch darüber zu lesen. Viele verblüffende und amüsante Antworten auf meine Fragen fand ich beispielsweise in [Berne 64] „Games people play“[45], welches nach wie vor zu meinen Lieblingsbüchern der TA gehört. Rückblickend kann ich feststellen, dass ich mich heute besser kenne und gelassener im Umgang mit Schülern geworden bin.

Zum Abschluss möchte ich dem an der Psychologie interessierten Leser noch die sehr humorvolle und etwas andere Sichtweise in Bezug auf Liebesbeziehungen und Beziehungstherapie empfehlen, auf die ich zufällig bei meiner Literaturrecherche gestoßen bin: „Die sechs kleinen schmutzigen Regeln der Liebe“ [Nagler 92].

[45] Titel der deutschen Übersetzung: „Spiele der Erwachsenen“.

7 Quellennachweis

[Brown 95] Michael Brown; Stan Woolams; Kristyn Huige; *Abriss der Transaktionsanalyse.* 4. Aufl. Eschborn; Klotz, 1995.

[Berne 57] Eric Berne: *Ich-Zustände in der Psychotherapie.* In: Berne, Eric: *Transaktionsanalyse der Intuition.* 6. Auflage. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, 2005. Seite 153-176.

[Berne 58] Eric Berne: *Transaktionsanalyse - eine neue und wirksame Methode der Gruppentherapie.* In: Berne, Eric: *Transaktionsanalyse der Intuition.* 6. Auflage. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, 2005. Seite 177-190.

[Berne 64] Eric Berne: *Games people play. The psycholology of human relationships.* Middelesex: Penguin Books, 1964.

[Berne 66] Eric Berne: *Grundlagen der Gruppenbehandlung.* Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, 2005.

[Berne 75] Eric Berne: *Was sagen Sie nachdem Sie ‹Guten Tag› gesagt haben.* Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, 2004.

[Harris 75] Thomas A. Harris: *Ich bin o.k. Du bist o.k.* 41. Auflage. Hamburg: Rowohlt, 2006.

[Heinzel 90] Friederike Heinzel; Hellwig Heinzel: *Zielwirksam führen aus transaktionsanalytischer Sicht.* 2. Aufl. Ehningen: Expert-Verl.; Stuttgart: Taylorix-Verl., 1990.

[Hagehü 06] Ute Hagehülsmann: *Transaktionsanalyse. Wie geht denn das? Transaktionsanalyse in Aktion I.* Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuch-

handlung, 2006.

[Meiniger 87] Jut Meiniger: *Transaktionsanalyse: die neue Methode erfolgreicher Menschenführung.* 2. Aufl. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1987.

[Nagel 96] Norbert Nagel: *Selbstverantwortung als Lernziel in der pädagogischen Arbeit.* In: Nagel, Norbert (Hrsg.): *Erlaubnis zum Wachsen. Beiträge aus der Arbeit mit Transaktionsanalyse in Pädagogik und Erwachsenenbildung.* Paderborn: Junfermann, 1996. S. 75-108.

[Nagler 92] William, Nagler; Anne Androff: *The Dirty Half Dozen: Six Radical Rules to Make Relationships Last.* New York: Warner Books, Inc., 1991.

[Schlegel 88] Leonhard Schlegel: *Die Transaktionale Analyse.* 3. Aufl. Tübingen: Franke, 1987.

[Schlegel 02] Leonhard Schlegel: *Handwörterbuch der Transaktionsanalyse.* 2. Auflage. Zürich: Deutschschweizerische Gesellschaft für Transaktionsanalyse. 2002. `http://www.dsgta.ch/`

[Schönert 96] Heidrun Schönert: *Lebenspläne und Spielpläne. Erfahrungen mit Lernproblemen im Studium.* In: Nagel, Norbert (Hrsg): *Erlaubnis zum Wachsen. Beiträge aus der Arbeit mit Transaktionsanalyse in Pädagogik und Erwachsenenbildung.* Paderborn: Junfermann, 1996. S. 143-166.

[Seikora 93] Klaus Seikora: *Männer unter Druck.* Preisgau: Herder, 1993.

[Stewart 06] Ian Stewart; Vann Joines; *Die Transaktionsanalyse.* 20. Gesamtauflage. Herder Taschenbuch Verlag, 2006.

Anhang

A Abbildungsverzeichnis

1 Incident Critique in einer 8PO 12

2 Strukturdiagramm erster Ordnung 22

3 Entwicklung des Eltern-Ichs 24

4 Funktion des Erwachsenen-Ichs 25

5 Entwicklung des Kind-Ichs 26

6 Das strukturelle Modell 2. Ordnung 31

7 Funktionsdiagramm 39

8 Trübung aus dem Eltern-Ich 49

9 Trübung aus dem Kind-Ich 50

10 Beispiel einer komplementären Er-Er Transaktion 68

11 Beispiel einer komplementären K-El Transaktion 68

12 Beispiel einer überkreuzten Transaktion 69

13 Beispiel einer überkreuzten Transaktion 70

14 Beispiel einer verdeckten Transaktion 70

15 Beispiel einer intendierten überkreuzten Transaktion 71

16 Incident Critique in einer 8PO 73

17 Analyse des „Incident Critique, Teil 1 74

18 Analyse des „Incident Critique, Teil 2 74

19 Alternativer fiktiver Handlungsablauf 75
20 „Innerer Dialog“ 79
21 Das Drama-Dreieck nach Steven Karpman 89
22 Die Berne’sche Spielformel 89
23 Beispiel eines „Hab ich dich erwischt!“-Spiels 90