

Ueli Kraft
Claudia Stauffer
Barbara Indlekofer
(Hrsg.)

Lerntherapie – Geschichte, Theorie und Praxis

Ein Lesebuch ✨



11 Die Anwendung transaktionsanalytischer Modelle und Theorien in der Lerntherapie

Tanja Kernland

11.1 Hintergrund und Nutzen der Transaktionsanalyse

Die Transaktionsanalyse (TA) integriert tiefenpsychologische, beziehungsorientierte und systemische Ansätze. Die Konzepte werden laufend überprüft und weiterentwickelt. Begründer der TA ist der amerikanische Arzt und Psychiater Eric Berne (1910–1970). Die Modelle und Methoden eignen sich, um Situationen zu analysieren, Hypothesen zu formulieren und Interventionen zu planen. Die TA ist eine Persönlichkeits- und Kommunikationstheorie, mittels derer verschiedene Fokusse beleuchtet werden: Wie wirken Persönlichkeit und Interaktionsstil der Lerntherapeutin beziehungsweise des Lerntherapeuten in der Lerntherapie? Welchen Einfluss haben biografische Prägungen und Skriptüberzeugungen der Kinder und Jugendlichen und wie kann die Lerntherapie eine Entwicklung hin zu mehr Autonomie ermöglichen? Wie können Erkenntnisse zum unbewussten Lebensplan bei der Interventionsplanung gewinnbringend genutzt werden? Wie wirken Beziehungsdynamiken zwischen Eltern und Kindern, und wie kann eine Veränderung hin zu konstruktiveren Beziehungsmustern der Beteiligten stimuliert werden?

Anhand von Fallbeispielen wird in diesem Kapitel exemplarisch aufgezeigt, wie Modelle und Konzepte der TA bei der Planung, Durchführung und Evaluation von lerntherapeutischen Interventionen unterstützend genutzt werden können. Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten werden ermutigt und angeleitet, die eigene Arbeit mittels TA gezielt zu reflektieren. So wird auch deutlich, welche Möglichkeiten in der lerntherapeutischen Arbeit liegen.

11.2 Der unbewusste Lebensplan

Gemäss Berne (1975) entwickelt jeder Mensch in der Kindheit unter dem Einfluss seiner Umgebung einen unbewussten Lebensplan, ein sogenanntes Skript. Ähnlich wie einem Theaterdrehbuch folgen wir diesem Lebensplan, sowohl in seinen positiven wie in seinen hinderlichen Ausprägungen. Das Skript wird meist zu wesentlichen Teilen in den ersten Lebensjahren entwickelt, kann sich jedoch während des ganzen Lebens verändern. Als Teile des Skripts bezeichnet Berne sogenannte Grundüberzeugungen über sich selbst, andere Menschen und den Sinn des Lebens. Jedes Individuum entwickelt entsprechend eigene Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster (Rutz, 2019, S. 1).

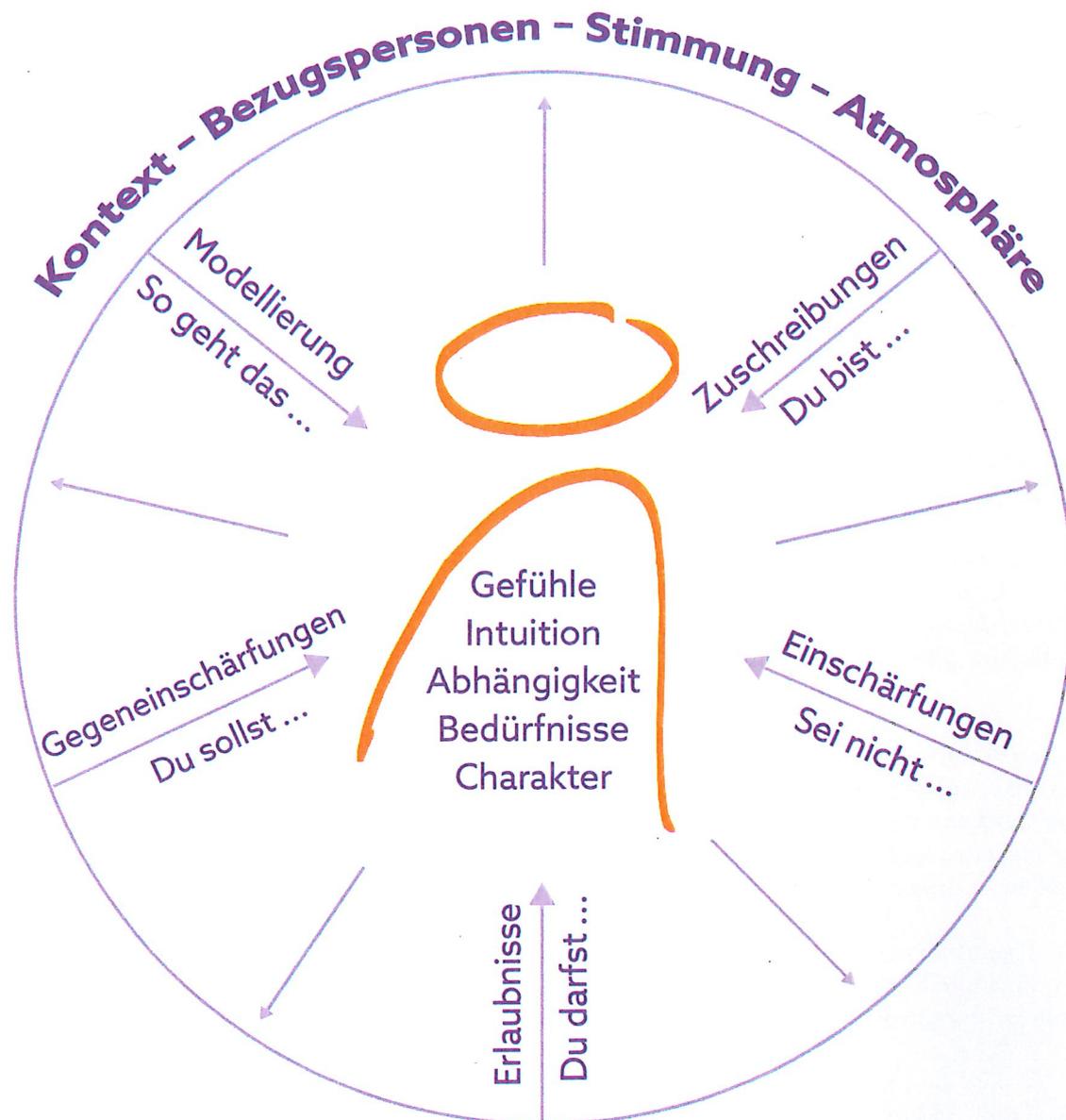


Abbildung 18: Entstehung des unbewussten Lebenskripts (Rutz, 2019, S. 1)

Kinder deuten die positiven und destruktiven nonverbalen und verbalen Hinweise von Eltern und anderen Bezugspersonen und «entscheiden» sich schliesslich unbewusst im Sinne einer Überlebensstrategie für einen Lebensplan (Skript). Sie entscheiden somit, wie sie denken, fühlen und sich verhalten müssen, damit sie möglichst viel Zuwendung der Eltern erhalten. Bei jedem Kind sieht dieser unbewusste Entscheidungsprozess anders aus. Es kann nicht direkt vom Verhalten der Eltern auf die Entscheidung des Kindes geschlossen werden (Schmale-Riedel, 2016).

Aufgrund dieser Überzeugungen begegnen wir einander offen oder misstrauisch, erwarten vom Leben Schönes oder Schwieriges, trauen uns selbst viel oder wenig zu. Die früh gefassten Überzeugungen führen zu einer sich

selbst erfüllenden Prophezeiung: Wer misstrauisch auf andere Menschen zugeht, dem wird eher mit Zurückhaltung oder Zurückweisung begegnet, was wiederum die Skriptüberzeugung verstärkt. Wer offen und wertschätzend in die Welt schaut, dem wird auch eher mit Interesse und Zuneigung begegnet. Unsere konstruktiven und ungünstigen Kommunikationsmuster werden ebenfalls auf diese frühen Skriptüberzeugungen zurückgeführt.

In den zwei folgenden Praxisbeispielen wird aufgezeigt, wie solche Überzeugungen das Lernen förderlich oder hinderlich beeinflussen und welche Interventionen hilfreich sein können.

11.3 Praxisbeispiel Livia

11.3.1 Ausgangslage

Livia geht in die Sekundarschule ins höhere Niveau A und bringt zunehmend schlechtere Noten in Mathematik nach Hause. Ihre Eltern vereinbaren deshalb ein Erstgespräch mit einer Lerntherapeutin. Ziel ist es, dass Livia nicht ins tiefere Niveau B abgestuft wird. Im Erstgespräch, das gemeinsam mit den Eltern stattfindet, verhält sich das Mädchen zurückhaltend, höflich und ruhig. Die Mutter erklärt sorgenvoll, welche Schwierigkeiten die Tochter hat. Der Vater macht deutlich, dass es klar mehr Anstrengung seitens seiner Tochter brauche: Falls sich die Noten nicht bald besserten, werde er ihre Freizeitaktivitäten streichen. Die Tochter erzählt wenig, bekundet jedoch, dass gute Noten für sie wichtig seien und sie im Niveau A bleiben wolle.

In der Lerntherapie strengt sich Livia an, verhält sich angepasst und willig. Auch vertraut sie der Lerntherapeutin an, dass ihr langsam alles zu viel werde. Livias Leistungen werden kurzfristig besser, doch bald sacken sie wieder ab. Der Vater macht die Drohung wahr und streicht ihr Hobby. Daraufhin sinken die Noten weiter.

Der Lerntherapeutin ist mittlerweile klar geworden: Weitere Mathe-Übungen sind keine Lösung; das Problem scheint auf einer anderen Ebene zu liegen. Vielmehr nimmt sie die Grundpositionen sowie die Antreiber-Dynamiken des Mädchens unter die Lupe.

11.3.2 Vier Grundeinstellungen sich selbst, anderen und dem Leben gegenüber

In der Transaktionsanalyse werden vier Grundeinstellungen – auch Lebens- oder Grundpositionen genannt – unterschieden. Sie sind Teil des unbewussten Lebensplans. Mittels der Grundeinstellungen bewerten wir uns selbst und andere Menschen ganz generell, unabhängig vom Verhalten. Dabei gibt es vier verschiedene Ausprägungsmöglichkeiten:

Mit mir hat es seine Richtigkeit, und du bist mir recht, so wie du bist (+/+)

Kinder werden in dieser Position geboren und bleiben darin, solange ihre Bedürfnisse erfüllt werden. English (2001) unterscheidet bei dieser Position zwischen einem symbiotischen, grenzenlosen O.K.-Gefühl des Säuglings und dem «o.k.-realistisch» des erwachsenen Menschen, der seine Grenzen und die Begrenztheit der anderen und des Lebens allgemein akzeptiert, ohne zu resignieren, und darauf eine gesunde Lebenseinstellung und Lebensplanung aufbaut.

Mit mir stimmt etwas nicht, du bist in Ordnung (-/+)

Kinder beginnen zu differenzieren zwischen Subjekt und Objekt (Bezugsperson – selbst) und machen dabei Abwertungserfahrungen, indem sie zum Beispiel auf eine Bedürfniserfüllung warten müssen oder in ihren Gefühlen nicht ernstgenommen werden. Sie fühlen sich minderwertig, unwichtig, verlassen oder hilflos.

Ich bin in Ordnung, aber mit dir stimmt etwas nicht (+/-)

Kinder erleben ihre Umgebung auch immer wieder mal als feindselig. Sie haben Zahnschmerzen und machen die Erfahrung, dass ihnen niemand den Schmerz sofort nehmen kann. Schwerwiegender sind Erfahrungen von emotionalem oder körperlichem / sexuellem Missbrauch. Das Kind kämpft gegen das Gefühl an, selbst nicht o.k. zu sein. Es findet einen Umgang damit, indem es andere abwertet und sich dadurch selbst wieder besser fühlt.

Mit mir stimmt etwas nicht, und mit dir ist auch etwas nicht in Ordnung (-/-)

Kinder werden schlecht behandelt und erleben weder sich noch die anderen Menschen als wertvoll. Sie haben keine Hoffnung auf eine eigene Lebensgestaltung, sind verzweifelt und entwickeln Hassgefühle.

English (2001) beschreibt eindrücklich, wie alle Säuglinge im Alter von etwa sieben bis acht Monaten eine Phase des «Ich bin nicht o.k. – du bist nicht o.k.» durchleben. Sie erleben die heile Welt plötzlich widersprüchlich: Zähne zu bekommen ist schmerzhaft und gleichwohl ist es toll, nun zubeissen zu können. Sie realisieren den Unterschied von vertrauten und fremden Personen. Die Positionen «Ich bin nicht o.k. – du bist o.k.» und «Ich bin o.k. – du bist nicht o.k.» wähle das Kleinkind, um der gefürchteten Position «Ich bin nicht o.k. – du bist nicht o.k.» zu entkommen.

-/+	+ / +
Verlierer-Gewinner-Verhalten Bittet um Rat und Unterstützung Lässt lieber andere entscheiden Wertet sich ab und schenkt anderen mehr Beachtung als sich selbst Nimmt eigene Bedürfnisse wenig wahr oder nimmt sie nicht wichtig	Gewinner-Gewinner-Verhalten Setzt sich in Konfliktsituation mit den anderen zusammen, um gemeinsam Lösungen zu finden Verhandelt, um für möglichst alle stimmige Entscheidungen zu treffen Schenkt sich selbst und anderen positive Beachtung und Wertschätzung Fragt nach Rat und Unterstützung, wenn er/sie diese braucht
Verlierer-Verlierer-Verhalten Steckt in Konfliktsituationen den Kopf in den Sand Löst Probleme nicht, bleibt passiv Findet alles sinnlos Schenkt sich und anderen wenig Beachtung, wertet ab	Gewinner-Verlierer-Verhalten Sieht die Schuld bei anderen Bezieht andere Sichtweisen und Bedürfnisse wenig mit ein Entscheidet allein Überschätzt sich selbst, wertet andere ab
- / -	+ / -

Tabelle 9: Das O.K.-Corral – die vier Grundpositionen mit ihren typischen Verhaltensweisen (in Anlehnung an Ernst, 1971, S. 237)

Die meisten Menschen haben eine bevorzugte Grundposition, passen diese jedoch situativ an. So kann ein Kind beispielsweise in der Schule bei Kritik eher in eine «Ich bin nicht o.k. – du bist o.k.»-Position gehen, während es zu Hause bei den Eltern oder Geschwistern eher eine «Ich bin o.k. – du bist nicht o.k.»-Position wählt.

11.3.3 Antreiber-Dynamiken

Antreiber sind elterliche Botschaften, die in Form einer erzieherischen Anweisung das Kind anleiten, wie es erfolgreich durchs Leben gehen kann. Es gibt fünf verschiedene Ausprägungen.

Antreiber	Positiver Kern
«Beeil dich» (mach schnell)	Raum-Zeit-Gefühl
«Sei perfekt» (sei sorgfältig, genau, mach keine Fehler)	Gefühl für Vollkommenheit
«Sei liebenswürdig» (gefalle mir, mach's mir recht)	Einfühlungsvermögen
«Streng dich an» (gib dir Mühe, gib nie auf, versuchen ist wichtiger als Erfolg haben)	Durchhaltevermögen
«Sei stark» (sei ungerührt, zeige keine Gefühle, lass nichts an dich herankommen)	Distanzierungsvermögen

Tabelle 10: Antreiber und ihre positiven Kerne (Schneider, 2006, S. 20)

Die Antreiberverhalten wirken als Reaktionsmuster auf Stresssituationen: Wenn sich das Kind nicht geschätzt oder liebenswert fühlt, konstruiert es eine kindliche Überzeugung: «Wenn ich nur immer perfekt, schnell, stark et cetera bin, bin ich doch okay.» Beziehungsweise ganz allgemein: «Ich bin *nur* okay,

wenn ich *immer* dem Antreiber folge.» Die elterlichen Botschaften entwickeln dadurch eine Schärfe, welche den äusseren Stress innerlich zusätzlich verstärkt. In der Realität können wir nämlich niemals den Anforderungen des Antreibers entsprechen; was immer wir tun, es ist nie gut genug. Der Haken liegt im *nur* und *immer* (Schlegel, 2011). Indem wir versuchen, mehr und mehr so zu sein, wie wir denken, dass wir sein sollten, schaffen und verstärken wir unsere Probleme. Je mehr wir unter Stress stehen, desto mehr Energie stecken wir in unser Antreiberverhalten und desto eher verstärkt sich der Stress und wiederum das Antreiberverhalten.

Diese Antreiber wirken auch im Erwachsenenalter und sind uns meistens nicht bewusst. Antreiber können uns im Denken, Fühlen und Verhalten daran hindern, im Hier und Jetzt hilfreiche Ideen und Problemlösungen zu entwickeln, da im Antreiberverhalten die automatisierten und gewohnheitsmässigen Reaktionen ablaufen, die wir uns als Kind angewöhnt haben.

Allerdings sollten wir vorsichtig damit sein, nur die heute negativ wirksame Seite von Antreibern zu sehen. Da wir unsere Antreiber ursprünglich eingesetzt haben, um Stresssituationen erfolgreich zu bewältigen und im Laufe unseres Lebens immer wieder antreibergesteuerte Verhaltensweisen einüben, weisen Antreiber auch auf individuelle Stärken hin (vgl. Tabelle 10): Schnelligkeit, Genauigkeit, Liebenswürdigkeit, Bemühen und Stärke sind ja an sich positive Eigenschaften, die dann in den negativen Bereich kippen, wenn sie übertrieben und als einzige Möglichkeit gesehen werden, mit einer Stresssituation umzugehen. Sie verengen dann unser Blickfeld und verhindern erwachsene Problemlösungen.

11.3.4 Erlaubnisse schwächen Antreiber ab

Nebst erzieherischen Anweisungen und weiteren Einschränkungen erhalten Kinder in der Regel auch viele Erlaubnisse. Unter Erlaubnissen verstehen wir in der Transaktionsanalyse positive, elterliche Botschaften, welche den Möglichkeitsraum des Kindes öffnen. In denjenigen Bereichen, in denen ein Kind Antreiberbotschaften erhält, fehlen die entsprechenden Erlaubnisse. Wenn ein Mensch beispielsweise dem Antreiber «sei perfekt» folgt, hat er vielleicht keine Erlaubnis erhalten, Fehler machen zu dürfen. Wenn er dem Antreiber «Sei liebenswürdig» folgt, fehlt gegebenenfalls die Erlaubnis, die eigenen Bedürfnisse ernst zu nehmen. Genau hier setzt Erlaubnisarbeit an. Sie erfolgt in drei Schritten:

1. Bewusst machen, welche Antreiber-Dynamiken vorherrschen und wie sich die Antreiber gegenseitig beeinflussen und verstärken
2. Individuell passende Erlaubnisse formulieren
3. Neue, konkrete Verhaltensweisen einüben

11.3.5

Hypothesen und Intervention im Fall Livia

Aufgrund der bisherigen Beobachtungen bildet die Lerntherapeutin mithilfe der eben erwähnten Modelle Hypothesen in Bezug auf das Verhalten und Erleben von Livia und leitet daraus ihre Interventionen ab. Die Hypothesenbildung der Lerntherapeutin könnte beispielsweise wie folgt aussehen:

Die ungenügenden Noten und insbesondere die Kritik des Vaters lösen bei Livia vermutlich ein Gefühl des Nicht-o.k.-Seins aus. Sie fühlt sich zunehmend unfähig, dumm und wertlos. Bei ihr sind unter Stress die beiden Grundpositionen «Ich bin nicht o.k. – du bist o.k.» sowie «Ich bin nicht o.k. – du bist nicht o.k.» dominant. Um diesen unangenehmen Positionen zu entkommen, aktiviert sie ihre ureigene Kombination an Antreiberverhalten, «Streng dich an» und «Sei liebenswürdig». Der Antreiber «Sei liebenswürdig» sorgt dafür, dass sie nicht gegen den Druck rebelliert, sondern sich brav anpasst. Der Antreiber «Streng dich an» zeigt ihr den vermeintlichen Ausweg: «Wenn ich mich nur genug anstrenge, kommt schon alles irgendwie gut. Dann bin ich trotzdem o.k.» – So ihre kindliche Illusion. Bei Livia nimmt das Antreiberverhalten «Streng dich an» in dem Masse zu, in dem der Druck seitens der Eltern auf sie steigt.

Der Antreiber «Streng dich an» hat bei Livia vermutlich eine Ausprägung, wie sie häufig anzutreffen ist. Unbewusst ist sie überzeugt: «Wenn ich mich anstrenge, bin ich o.k. Aber im Grunde wird auch das nichts nützen. Ich werde doch nicht erfolgreich sein.» Genau dieses Phänomen kann die Lerntherapeutin beobachten: Je grösser der Druck der Eltern ist, desto mehr strengt sich Livia an. Gleichzeitig sinkt jedoch ihre intrinsische Motivation und die Lust am Lernen. Sie tut es nur den Eltern und der Lerntherapeutin zuliebe («sei liebenswürdig»). Trotz Anstrengung wird sie ineffizienter. Sie lernt zwar, aber nicht zielführend. Sie kommt brav in die Lerntherapiestunden, erzählt aber lieber aus ihrem Leben, als dass sie lernt. Trotzdem tun ihr die Stunden sichtlich gut: Endlich ist da jemand, der sie o.k. findet, so wie sie ist, auch wenn ihre Zensuren schlecht sind. Sie fühlt sich als Mensch gesehen und geschätzt. Die +/+Grundeinstellung der Lerntherapeutin ihr gegenüber führt mit der Zeit zu einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den beiden.

Hier setzen nun die Interventionen der Lerntherapeutin an: Auf der Basis dieses gewachsenen Vertrauens bestärkt sie das Mädchen darin, zu entdecken, was sie selbst will und sich eigene schulische, berufliche und persönliche Ziele zu definieren. So verringert sie ganz bewusst den Druck auf Livia. Sie gibt dem Mädchen zwei Erlaubnisse: Einerseits «Du darfst deine eigenen Bedürfnisse wahrnehmen und eigene Ziele verfolgen», um dem Antreiber «sei liebenswürdig» entgegenzuwirken, andererseits die Erlaubnis «Es darf auch leicht gehen und Spass machen» als Alternative zum Antreiber «Streng dich an».

Dazu will die Lerntherapeutin die Eltern ins Boot holen. Sie lädt diese zu einem Gespräch ein mit der Intention, Ziele und beiderseitige Verantwortlichkeiten neu zu klären (vgl. Kapitel «Vertragsarbeit in der Lerntherapie»). Die Mutter des Mädchens versteht rasch, weshalb Druck in Livias Fall kontraproduktiv ist und ist bereit, ihr Zeit zu lassen. Der Vater lässt sich nicht überzeugen. Je mehr Livia jedoch Klarheit über ihre eigenen Ziele erlangt, kann sie für sich einstehen – auch gegen die Ideen des Vaters. Die Erlaubnisse von Lerntherapeutin und Mutter stärken und bestärken sie darin. Die Lernthera-

peutin nimmt Livia nun immer häufiger in der Grundposition «Ich bin o.k. – du bist o.k.» wahr. Das Mädchen beschliesst, aktiv eine Berufslehre in dem von ihr selbst gewünschten Bereich zu suchen. Als ihr das gelingt, stabilisieren sich auch ihre Leistungen. Sie weiss jetzt, wofür sie lernt.

11.3.6 Vertragsarbeit in der Lerntherapie

Transaktionsanalytische Beratung legt Wert auf klare Verträge zwischen den beteiligten Personen. Sie wird deshalb gerne auch als «vertragsorientiert» bezeichnet (Schlegel, 2007). «Berne definierte den Vertrag als eine explizite, beiderseitige Verpflichtung, sich an ein klar definiertes Vorgehen zu halten» (Stewart & Joines, 2000, S.371).

In der Lerntherapie bedeutet dies, dem Klientensystem aufzuzeigen, was die Lerntherapie erreichen und auch nicht erreichen kann. Im Weiteren wird vereinbart, welche Verantwortung dabei die Lerntherapeutin und welche das Klientensystem übernehmen wird. Die Klientenseite wird somit aktiv in den Entwicklungsprozess einbezogen. Hinzu kommen Vereinbarungen zum Rahmen der Lerntherapie (Dauer, Kosten, Ort). Merkt die Lerntherapeutin im Laufe der Lerntherapie, dass die ursprünglichen Vereinbarungen nicht mehr passen, kann sie den Beteiligten ihre Überlegungen darlegen und – wie im Fall von Livia – mit dem Klientensystem ein Re-Contracting vornehmen.

11.4 Praxisbeispiel Leandro

11.4.1 Ausgangslage

Der elfjährige Leandro kommt in die Lerntherapie, weil er sich gemäss Mutter dem Lernen zu Hause verweigert. Sie führt täglich einen Kampf mit ihm um die Erledigung der Hausaufgaben. Es läuft immer wieder ähnlich ab: Erst klagt oder weint er, weil er die Hausaufgaben nicht versteht. Sobald ihm die Mutter etwas erklärt, schreit er sie an und wirft Heft und Stifte von sich. Die Mutter erhofft sich von der Lerntherapie, dass Leandro in Bezug auf die Hausaufgaben selbstständiger wird. Um zu analysieren und zu verstehen, was hier zwischen Mutter und Sohn abläuft, zieht die Lerntherapeutin drei verschiedene transaktionsanalytische Konzepte hinzu: das Funktionsmodell der Ichzustände, die Analyse von Transaktionen und das Konzept der psychologischen Spiele.

11.4.2 Das Funktionsmodell der Ichzustände

Verbale und nonverbale Kommunikation können ganz unterschiedliche Qualitäten aufweisen: Manchmal tönt eine Person kritisch, mal fürsorglich oder logisch überlegt, dann wieder unbefangen, rebellisch oder angepasst. Diese beobachtbaren Qualitäten fasst das Funktionsmodell der Ichzustände zusammen.

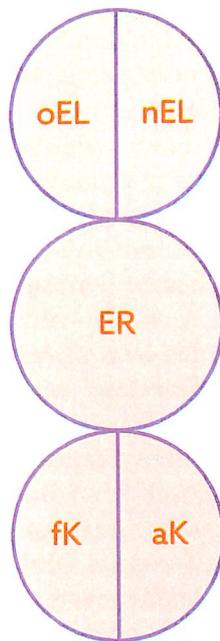


Abbildung 19: Funktionsmodell der Ichzustände (in Anlehnung an Stewart/Joines, 2000, S. 47)

Orientierender, kontrollierender Eltern-Ichzustand (oEL):

- Positive Ausprägung: klar, strukturierend, orientierend, Grenzen setzend
- Negative Ausprägung: überkritisch, abwertend, entmutigend

Fürsorglicher, nährenden Eltern-Ichzustand (nEL):

- Positive Ausprägung: nährend, wohlwollend-fördernd, ermutigend
- Negative Ausprägung: überfürsorglich, erdrückend

Erwachsenen-Ichzustand (ER):

- Positive Ausprägung: analytisch, realistisch einschätzend, logisch klar
- Negative Ausprägung: zeigt wenig Gefühle

Freier, natürlicher Kind-Ichzustand (fK):

- Positive Ausprägung: spontan, authentisch, unbefangen, kreativ, charmant
- Negative Ausprägung: egozentrisch, rücksichtslos, grenzenlos, kindisch

Angepasster Kind-Ichzustand (aK):

-
- Positive Ausprägung: kooperativ, freundlich
 - Negative Ausprägung: überangepasst, unterwürfig, rebellisch, trotzig
-

Die positiven Ausprägungen wirken tendenziell konstruktiv in der Kommunikation, während die negativen Ausprägungen Konflikte schüren können. Das lässt sich im nächsten Konzept gut darstellen und erkennen.

11.4.3 Transaktionen analysieren

Unter Transaktion versteht Berne (2002) eine Kommunikationseinheit, die aus einer verbalen oder averbalen Anrede (Stimulus) und der darauf bezogenen verbalen oder averbalen Reaktion besteht. Ein Gespräch besteht also aus einer Vielzahl unterschiedlicher Transaktionen zwischen den beteiligten Personen. Die Analyse von Transaktionen basiert auf dem oben beschriebenen Funktionsmodell der Ichzustände und bietet ein anschauliches Instrument zur Beschreibung, Erklärung und bewussten Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation.

Es gibt drei Grundmuster von Transaktionen (Gühns & Nowak, 2002):

-
- Komplementäre (parallele) Transaktionen
 - Gekreuzte Transaktionen
 - Verdeckte Transaktionen
-

Komplementäre (parallele) Transaktionen

In einer komplementären Transaktion antwortet jemand aus demjenigen Ichzustand, in dem er angesprochen wurde.

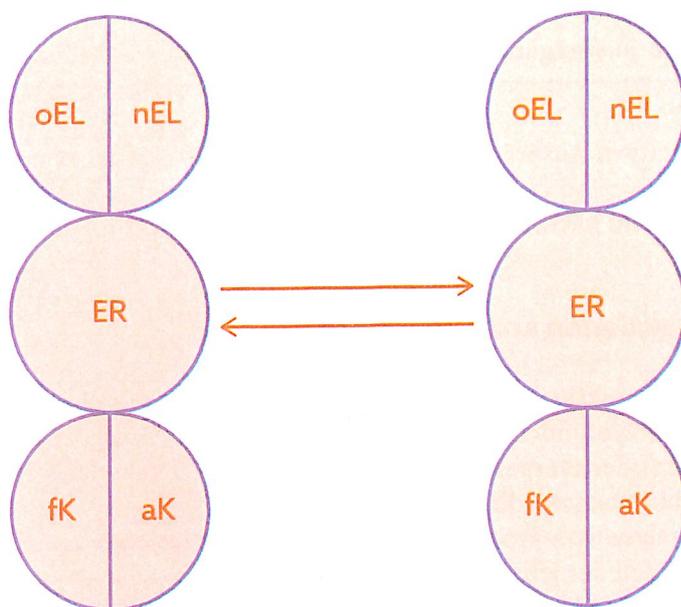


Abbildung 20: Komplementäre Transaktionen (in Anlehnung an Stewart/Joines, 2000, S. 102)

Mutter: «Wie lief es in der Matheprüfung?» Kind: «Ich denke, es lief ganz gut.»

Eine komplementäre, parallele Transaktion kann quasi unendlich weitergehen (erste Kommunikationsregel nach Berne, 2002, S. 38 ff.).

Gekreuzte Transaktionen

In einer gekreuzten Transaktion erfolgt die Antwort nicht aus dem angesprochenen Ichzustand. Da die andere Person diese Reaktion nicht erwartet hat, kommt es zu einer Irritation. Kreuztransaktionen können bewusst genutzt werden, um das Gespräch in eine konstruktivere Richtung zu lenken. Wenn beispielsweise ein Kind jammernd von der Schule erzählt (aus einem überangepassten Kind-Ichzustand), kann es nach einer Weile angebracht sein, aus dem Erwachsenen-Ichzustand heraus mittels einer Frage zu kreuzen: «Was war denn so schwierig?» Lässt sich das Gegenüber darauf ein und antwortet ebenfalls aus dem Erwachsenen-Ichzustand, werden Lösungen möglich. Das Kreuzen von Transaktionen ist somit ein wichtiges Mittel in Therapie und Beratung.

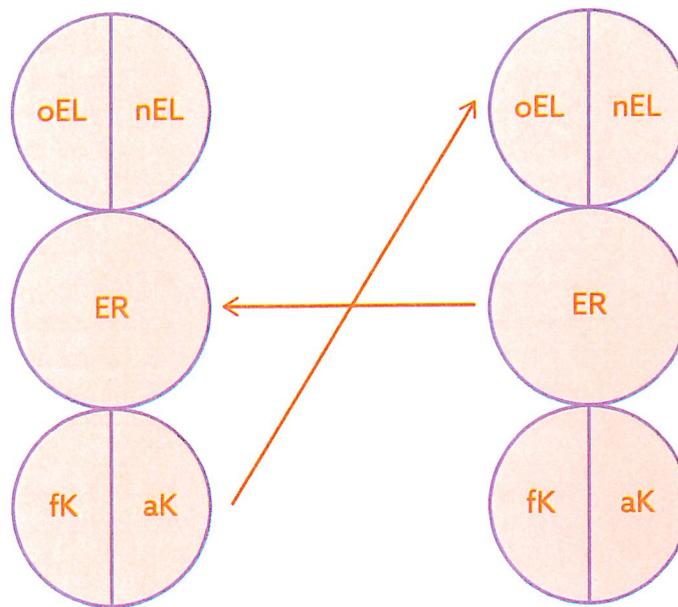


Abbildung 21: Gekreuzte Transaktionen (in Anlehnung an Stewart/Joines, 2000, S. 105)

Kind (jammernd): «Die Schule war heute furchtbar!» Mutter: «Was war denn so schwierig?»

Mit einer gekreuzten Transaktion wird das bisherige Gesprächsmuster unterbrochen (zweite Kommunikationsregel nach Berne, 2002, S. 39).

Verdeckte Transaktionen

In verdeckten Transaktionen stimmt der Inhalt, also das Gesagte, nicht mit Ton, Gestik und Mimik überein. Auf der Inhaltsebene findet beispielsweise vermeintlich eine Kommunikation von Erwachsenen-Ichzustand zu Erwachsenen-Ichzustand statt, während auf der verdeckten, psychologischen Ebene Vorwürfe vom kritischen Eltern-Ichzustand an den angepassten Kind-Ichzustand gerichtet werden.

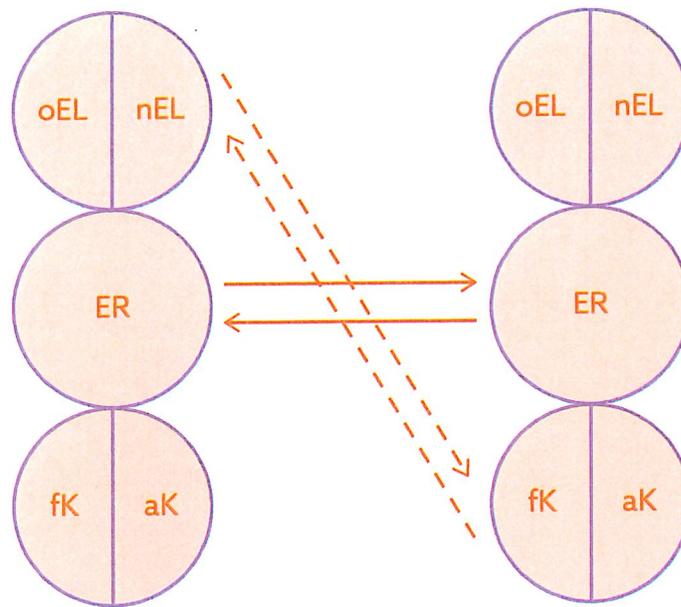


Abbildung 22: Verdeckte Transaktionen (in Anlehnung an Stewart/Joines, 2000, S. 108)

Mutter: «Hast du die Hausaufgaben jetzt fertig?» (mit vorwurfsvollem Unterton), verdeckt: «Mach endlich fertig!» Kind: «Ja, gleich!» (mit genervter Tonlage), verdeckt: «Hör auf mich zu stressen!»

Verdeckte Transaktionen sind meist an Tonlage, Lautstärke, Mimik, Gestik und Haltung erkennbar. Menschen haben ein feines Gespür für solche verdeckten Botschaften und reagieren sofort auf sie. Deshalb bestimmt gemäss der dritten Kommunikationsregel nach Berne die verdeckte Ebene den weiteren Verlauf des Gesprächs (Schlegel, 2011).

11.4.4 Psychologische Spiele und das Drama-Dreieck

Wenn zwei Menschen, die miteinander im Kontakt sind, nicht in der «Ich bin o.k. – du bist nicht o.k.»-Position sind, kommt es häufig zu verdeckten Transaktionen. Solche Muster von Transaktionen, die immer wieder ähnlich ablaufen und für beide unbefriedigend enden, werden «Psychologische Spiele» genannt (Berne, 2002).

Psychologische Spiele sind an folgenden Merkmalen erkennbar (Stewart & Joines, 2000, S. 334):

- Spiele laufen immer wieder ähnlich ab.
- Spiele werden unbewusst gespielt. Obwohl wir die gleichen Spiele häufig erleben, überrascht uns die Wendung jedes Mal auf neue. Das ist darauf zurückzuführen, dass wir während psychologischer Spiele den Erwachsenen-Ichzustand nicht mit Energie besetzt haben.

- Spiele starten mit einer verdeckten Transaktion, die als Köder funktioniert. Erst wenn die andere Person «einhakt», nimmt das Spiel seinen Lauf und es kommt zu einer Reihe verdeckter Transaktionen.
- Im Verlauf des Spiels kreuzt einer der Beteiligten die Transaktion. Es kommt zu einer Irritation und einem Wechsel der Rollen im Drama-Dreieck (siehe unten).
- Spiele enden für beide Beteiligten mit einem seit der Kindheit vertrauten Gefühl, das sich auch nach Beendigung des Spiels eine Weile hartnäckig halten kann. Beispielsweise ist jemand am Ende eines Spiels verärgert oder beleidigt. Ein anderer fühlt sich vielleicht ohnmächtig, hilflos oder abgewertet.

Zur Analyse von psychologischen Spielen ist das von Karpman (1968) entwickelte Drama-Dreieck hilfreich. Im Verlauf eines Spiels besetzen die beiden Beteiligten drei mögliche Rollen: die Verfolger-, die Retter- und die Opferrolle.

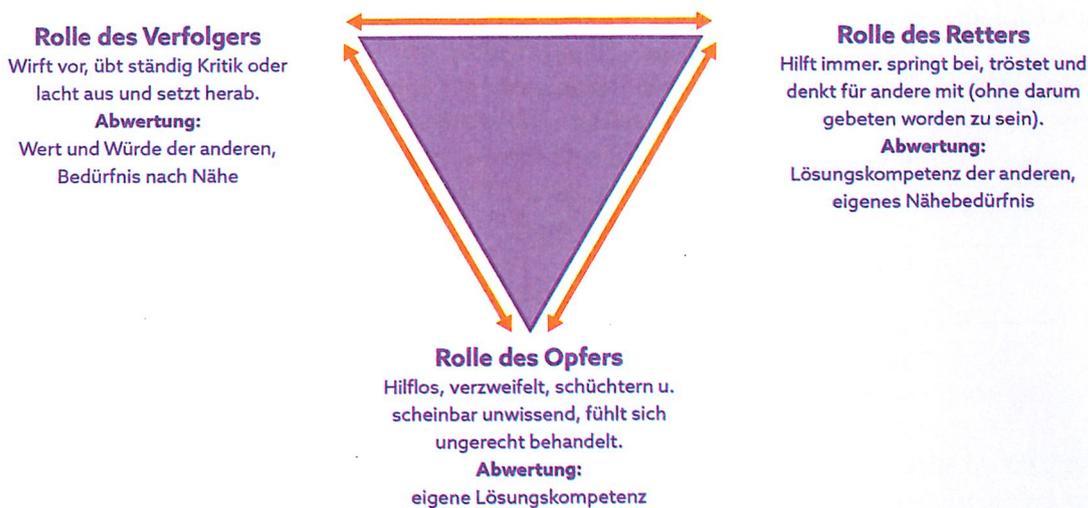


Abbildung 23: Drama-Dreieck (Rutz, 2018, S. 8)

Ein Spiel kann aus jeder der drei Rollen heraus gestartet werden. Im Verlauf des Spiels wechselt eine der beiden Personen ihre Rolle, worauf meist unmittelbar auch die andere Person ihre Rolle wechselt und das Spiel (vorübergehend) beendet ist. Beispielsweise kann sich eine Klientin in der Lerntherapie hilflos geben (Opferrolle) und die Lerntherapeutin in der Retterrolle ansprechen. Wenn diese ins Spiel einsteigt, gibt sie vielleicht Tipps und Ratschläge, während die Klientin in der Opferrolle verharrt und alle Vorschläge mit einem «Ja, aber ...» abschmettert (Dehner & Dehner, 2007, S. 151). Entweder wird es der Klientin irgendwann zu bunt und sie wechselt in die Verfolgerrolle («Ihre Vorschläge taugen einfach nichts!»), oder die Lerntherapeutin hat genug und wird ärgerlich («Ein bisschen anstrengen musst du dich schon selbst!»).

Die Retter- und Verfolgerrollen sind dabei Ausdruck der Position «Ich bin o.k. – du bist nicht o.k.». In der Opferrolle befinden sich Menschen in der Position «ich bin nicht o.k. – du bist o.k.». In einem psychologischen Spiel kommen somit Ichzustände mit negativer Ausprägung zum Tragen. Damit ist auch der Ausstieg aus psychologischen Spielen klar: Er führt über das Wiedererlangen der Grundeinstellung «ich bin o.k. – du bist o.k.» und das Aktivieren von Ichzuständen mit positiver Ausprägung.

11.4.5 Analyse und Intervention im Fall Leandro

Bereits in der ersten Sitzung mit Leandro und seiner Mutter stellt die Lerntherapeutin fest, dass Leandro seine Mutter häufig aus einem Kind-Ichzustand heraus anspricht, entweder rebellisch oder hilflos-weinerlich. Die Mutter reagiert jeweils aus unproduktiven Eltern-Ichzuständen, entweder kritisch-abwertend oder überfürsorglich. Daraus leitet die Lerntherapeutin die Hypothese ab, dass Leandro und seine Mutter sich ein Kommunikationsmuster angewöhnt haben, das immer wieder ähnlich abläuft: Leandro ködert seine Mutter aus der Opferrolle heraus, indem er sich hilflos zeigt und weinerlich von den zu schwierigen Hausaufgaben erzählt. Die Mutter antwortet aus der Retterrolle heraus, gibt ihm ungefragt Tipps und Ratschläge. Es kommt zu einigen verdeckten Transaktionen zwischen überangepasstem Kind-Ichzustand und überfürsorglichem Eltern-Ichzustand. Irgendwann wechselt Leandro von der Opfer- in die Verfolgerrolle, kritisiert seine Mutter, gibt ihr die Schuld an seinem Nichtverstehen und schreit sie an. Sie selbst fällt in die Opferrolle und fühlt sich als Mutter unfähig.

Die Lerntherapeutin beschliesst gegenüber Leandro ganz bewusst in der +/-Haltung zu bleiben und intuitiv verschiedene produktive Ichzustände zu aktivieren. Wenn der Junge weinerlich von der Schule erzählt, hört sie empathisch zu (+nEL), jedoch ohne in die Retterrolle zu gehen. Sie gibt keine Ratschläge, hört nur zu und zeigt ihm, dass sie ihn versteht. Nach einer Weile beschliesst sie, den Erwachsenen-Ichzustand des Jungen anzusprechen. Das tut sie, indem sie ihm offene Fragen stellt: «Was hast du denn schon ausprobiert? Wann klappt es gut? Welche Dinge gelingen dir bereits? Was findest du besonders schwierig?» Und vor allem: «Wie kann ich dich unterstützen? Willst du Unterstützung von mir?» Gemeinsam finden sie so heraus, dass Leandro gar keine Tipps will; die ärgern ihn nämlich, weil er sich dann unfähig vorkommt. Er möchte erst seinen Frust über die Schule abladen können. Danach will er der Lerntherapeutin erklären, was er verstanden hat und wie er vorgehen will. Das laute Denken hilft ihm. Sie erkennt: Nur wenn er ihr danach eine direkte Frage aus dem Erwachsenen-Ichzustand stellt (z. B. «Was gäbe es bei dieser Aufgabe denn noch für einen anderen Weg?»), gibt sie inhaltliche Hinweise. Wenn sie das zu früh tut, fällt er ins alte Muster und lädt sie damit ein, eine Rolle im Dramadreieck einzunehmen.

Das braucht einen langen Atem von Mutter und Lerntherapeutin. Besonders der Mutter fällt es schwer, keine Tipps zu geben, wenn sie sieht, dass Leandro bei einer Aufgabe einen aus ihrer Sicht ineffizienten Lernweg gewählt hat. Sie schlägt ihm dann jeweils vor, die Lerntherapeutin danach zu fragen,

weil sie merkt, dass Leandro und sie immer noch Gefahr laufen, sich im Drama-Dreieck wiederzufinden. Mit diesem Vorgehen findet Leandro – über viele Wochen hinweg – immer mehr zu seinem eigenen Lern- und Arbeitsstil.

Die Lerntherapeutin macht sich hier ein weiteres Konzept aus der Transaktionsanalyse zu nutzen: die sogenannten Strokes.

11.4.6 Strokes: Hunger nach Zuwendung

Jeder Mensch hat das Grundbedürfnis nach Zuwendung, Anerkennung und Wertschätzung. Jeder hat das Bedürfnis, wahrgenommen zu werden. Deshalb gilt: «Lieber negative Zuwendung als keine!» Dieses Bedürfnis ist so stark, dass ein Mangel an Zuwendung zu Entwicklungsdefiziten führen kann. Eric Berne (1975, S. 33) spricht deshalb von einem «Hunger» nach Zuwendung, in Analogie zu physiologischen Grundbedürfnissen wie denjenigen nach Nahrung oder Schlaf.

Strokes ist ein Begriff aus dem Englischen und bedeutet so viel wie Streicheleinheit, aber auch Schlag. Da ein Stroke somit sowohl eine positive wie negative Ausprägung haben kann, wird der Begriff in der Regel nicht ins Deutsche übersetzt.

Menschen können einander verschiedene Arten von Strokes geben: positive und negative, verbale und nonverbale, bedingte (in Bezug auf ein Verhalten) und bedingungslose (in Bezug auf das Sein).

Arten von Strokes	bedingt	bedingungslos
Positiv	Anerkennung	Akzeptanz
Negativ	Missbilligung	Zurückweisung

Tabelle 11: Die Stroke-Matrix (in Anlehnung an Temple, 2016, S. 55)

«Schön, dass du hier bist!» oder einfach ein Lächeln sind Beispiele für positive, bedingungslose Strokes. Ein konkretes Feedback, wie «Dein Bericht war gut recherchiert» oder «Dieser Brief enthält noch drei Rechtschreibfehler» sind Beispiele für bedingt positive beziehungsweise negative Strokes. Sie beziehen sich auf eine Leistung oder ein Verhalten. Bedingungslos negative Strokes wie «Du bist ein Depp!» oder auch Schläge treffen einen Menschen in seinem innersten Kern.

Und für jemanden mit Stroke-Bedarf ist es «besser», diese zu bekommen als gar keine.

Dies ist oft ein Grund, weshalb Menschen – insbesondere Kinder – negatives Verhalten zeigen, um dafür negative Strokes zu kassieren, wenn sie zuvor ignoriert wurden.

Jemand, der ausreichend positive bedingte und bedingungslose Strokes erhält und annimmt, erlebt sich eher zufrieden, wird im Selbstwert gestärkt, kann das Leben bejahen, ist weniger manipulierbar und ist beziehungs- und konfliktfähig. Wer genügend positive Strokes erhält, ist weniger anfällig für psychologische Spiele. Negative bedingte Strokes (konstruktive Kritik oder Feedback) sind ebenfalls wichtig: Sie helfen das Selbst-, Fremd- und Weltbild

zu überprüfen. Zu viele negative bedingte Strokes (häufige negative Kritik), negativ bedingungslose Strokes und Mangel an positiven Strokes (Zuwendung) können hingegen zu Minderwertigkeitsgefühlen oder aggressivem Verhalten führen.

11.4.7 Positive Strokes für Leandro

Leandro und seine Mutter hatten sich in Bezug auf Hausaufgaben ein Muster angewöhnt, bei dem beide innerhalb des psychologischen Spiels negative Strokes sammelten. Beide erhielten nicht das, was sie eigentlich gebraucht hätten: positive, bedingte und bedingungslose Strokes. Dieses Muster veränderte die Lerntherapeutin: Durch ihr empathisches Zuhören schenkte sie Leandro viele bedingungslos positive Strokes. Übersetzt bedeutete das Zuhören: «Deine Gefühle in Bezug auf die Schule sind in Ordnung. Ich verstehe dich.» Ihre offenen Fragen aus dem Erwachsenen-Ichzustand, gerichtet an seinen Erwachsenen-Ichzustand, waren ebenfalls positive Strokes im Sinne von: «Ich finde deine Gedanken und Überlegungen wichtig und spannend.»

Die Lerntherapeutin nutzte das Stroke-Konzept auch dazu, Leandro einzuladen, ihr jeweils am Schluss jeder Sitzung zu berichten, was ihm aus seiner Sicht diesmal gut gelungen war. Sie ergänzte dieses «self-stroking» durch eigene Beobachtungen. So wurde Leandro zunehmend darin gestärkt, seine Bedürfnisse und seine Sicht wahrzunehmen und auszudrücken.

11.5 Autonomie als Ziel transaktionsanalytischer Arbeit

Ziel transaktionsanalytischer Interventionen ist die Förderung der sogenannten *bezogenen Autonomie* (Schlegel, 2011). Autonomie bedeutet hier nicht egoistische Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse, sondern ein konstruktives In-Beziehung-Sein mit sich und anderen Menschen.

Autonomie beziehungsweise autonomes Denken, Fühlen und Verhalten zeichnet sich aus durch:
Bewusstheit

- Unmittelbare sinnliche Offenheit für Wahrnehmungen im Hier und Jetzt
- Bewusstes Wahrnehmen der eigenen aktuellen Gefühle und Empfindungen
- Innere und äussere Reize wach und im Kontakt mit sich und anderen ungefiltert wahrnehmen

Spontaneität

- Freiheit und Fähigkeit, den eigenen authentischen Gefühlen und Empfindungen Ausdruck zu verleihen (z. B. Freude, Trauer ...)

-
- Fähigkeit, aus einer grossen Auswahl an Alternativen bewusst auszuwählen

Intimität

- Authentische Begegnungen zwischen Menschen
-
- Eigene Gefühle und Bedürfnisse offen mitteilen

Sowohl Livia als auch Leandro ist es mit Unterstützung der Lerntherapie gelungen, autonomer zu werden, die eigenen Bedürfnisse besser wahrzunehmen und für sie einzustehen. Die Lerntherapeutin modellierte die Beziehung so, dass die Klienten neue, konstruktive Verhaltensweisen erproben und entwickeln konnten. Diese führten zu positiven Lernerfahrungen und zu Erfolg. Dabei brauchte es Geduld und Gelassenheit seitens der Lerntherapeutin und die Bereitschaft von Livia und Leandro und deren Eltern, sich auf diesen Prozess einzulassen.

Das Beispiel von Livia zeigt auch die Grenzen auf: Wenn es nicht gelingt, die Eltern ins Boot zu holen, kann es sein, dass die Interventionen ungenügend greifen und die gemeinsam vereinbarten Ziele nicht erreicht werden. Bei Livia fiel die Lerntherapie in die Phase der Lehrstellensuche. Dass diese positiv verlief, trug wesentlich dazu bei, dass Livia sich stark genug fühlte, gegenüber dem Vater für sich einzustehen. Es hätte auch anders kommen können. Auch bei Leandro wurde deutlich, dass die bestehenden Interaktionsmuster zwischen der Mutter und ihrem Sohn hartnäckig waren. Und die Mutter hatte erkannt, dass eine Verhaltensänderung ihrerseits nötig war, um ihren Buben zu unterstützen. So konnte die Lerntherapie greifen. Diese Beispiele zeigen, wie wichtig der Einfluss der Bezugspersonen ist und dass die Lerntherapie häufig auch das Familiensystem mitberücksichtigen muss.

Die in diesem Kapitel beschriebenen transaktionsanalytischen Konzepte bilden eine kleine Auswahl aus einer umfassenden, psychologischen Theorie. Sie sind zur Hypothesenbildung und für die Analyse konkreter Situationen in der Lerntherapie hilfreich. Für die Planung der Interventionen gibt es dabei kein Rezept. Es geht vielmehr darum, die Bewusstheit über eigene und fremde Muster zu erhöhen. So können verschiedene Optionen ausprobiert und das eigene Repertoire erweitert werden. Durch eine echte, authentische Begegnung in der Lerntherapie werden alte Muster aufgeweicht und neue, konstruktive Varianten werden möglich.

Literatur

Berne, Eric: *Was sagen Sie, nachdem Sie «Guten Tag» gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens.* München: Kindler Verlag, 1975.

Berne, Eric: *Spiele der Erwachsenen.* Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbek: Rowohlt Verlag, 2002.

Dehner, Renate & Dehner, Ulrich: *Schluss mit diesen Spielchen.* Manipulationen im Alltag erkennen und wirksam dagegen vorgehen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2007.

English, Fanita: *Transaktionsanalyse: Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen.* Bielefeld: Iskopress, 2001.

Ernst, Franklin: *The O.K. Corral: The grid for get-on-with.* In: *Transactional Analysis Journal*, 1(4), 1971, S. 33–42.

Gühns, Manfred & Nowak, Claus: *Das konstruktive Gespräch.* Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse. Meezen: Limmer Verlag, 2002.

Karpman, Steven: *Fairy tales and script drama analysis.* In: *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 1968, S. 39–43.

Rutz, Kathrin: *Psychologische Spiele in der TA.* Seminarunterlage. Zürich: Eric Berne Institut, 2018.

Rutz, Kathrin: *Lebensskript – unbewusstes Lebensdrehbuch.* Seminarunterlage. Zürich: Eric Berne Institut, 2019.

Schlegel, Leonhard: *Kompendium der Transaktionsanalyse.* Zürich: Deutschschweizer Gesellschaft für Transaktionsanalyse, 2007.

Schlegel, Leonhard: *Die Transaktionale Analyse als richtungsübergreifende Psychotherapie, die insbesondere tiefenpsychologische und kognitiv-therapeutische Gesichtspunkte kreativ miteinander verbindet.* 5., völlig überarbeitete Auflage. Zürich: Deutschschweizer Gesellschaft für Transaktionsanalyse, 2011.

Schmale-Riedel, Almut: *Der unbewusste Lebensplan.* Das Skript in der Transaktionsanalyse. Typische Muster und therapeutische Strategien. München: Kösel, 2016.

Schneider, Johann: *Das dynamische Handlungspentagon.* In: *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, (1), 2006, S. 15–33.

Stewart, Ian & Joines, Vann: *Die Transaktionsanalyse.* Eine Einführung. Basel: Herder, 2000.

Temple, Susannah: *Becoming a teacher.* In: Barrow, Giles & Newton, Trudi: *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice.* London / New York: Routledge, 2016, S. 46–60.