

# Zeitschrift für *Transaktionsanalyse* ZTA

## Transaktionsanalytische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

- **Gudrun Jecht**  
Persönlichkeitsstörungen bei Jugendlichen  
aus transaktionsanalytischer Sicht
- **Eyke Greve**  
Beschämung und Retraumatisierung
- **Christiane Dittmann**  
Beziehung und Struktur – Schulleitung mit TA
- **Sylvia Dormann**  
Transaktionsanalyse im stationären  
Jugendhilfealltag
- **Jean-Pierre Quazza & Brigitte Evrard**  
Die Metamorphosen der Anerkennung (Teil 1)

## **Transaktionsanalyse**

Die Transaktionsanalyse ist eine Persönlichkeits- und Interaktionstheorie sowie ein analytisches Instrument für die Entwicklung von Organisationsstrukturen. Ihr Ursprung ist eine tiefenpsychologisch orientierte Therapieschule, die von dem amerikanischen Psychiater Eric Berne in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts begründet wurde. Die transaktionsanalytische Theorie verbindet das tiefenpsychologische Fundament mit einem handlungsorientierten Ansatz. So sind Transaktionsanalytiker:innen in der Lage, individuelle sowie intersubjektive Entwicklungen und Interaktionsprozesse differenziert zu betrachten und zu erklären. Die Transaktionsanalyse eignet sich deshalb für die vier Arbeitsfelder Psychotherapie, Organisation, Beratung und Bildung.

Die individuelle Introspektion und die Analyse von Interaktionsstrukturen stehen gleichberechtigt nebeneinander. Es können handlungsleitende Strategien entwickelt werden, die zur Strukturverbesserung in sozialen Systemen, zu vermehrter Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit von Individuen, Gruppen und Organisationen führen.

Das Menschenbild der Transaktionsanalyse orientiert sich an der Eigenverantwortlichkeit und der Autonomie jedes Menschen. Für die transaktionsanalytische Arbeit bedeutet dies, dass: (1) Transaktionsanalytiker:innen mit ihren Klient:innen und Gesprächspartner:innen einen klaren gegenseitigen Arbeitsvertrag eingehen; (2) Inhalt und Dauer der Arbeit von beiden Seiten bewusst mitbestimmt werden; (3) Ziel der Arbeit autonomes Denken, Fühlen und Verhalten ist; (4) Selbstreflexion und Selbsterkenntnis der Beratenen gefördert werden. Dabei wird Fragen nachgegangen wie:

- Wer bin ich?
- Wo stehe ich zurzeit?
- Werde ich meiner beruflichen Rolle gerecht?
- Wie beeinflussen meine Muster aus der Vergangenheit mein aktuelles Denken, Fühlen und Verhalten?
- Was ist mein Weg?
- Wie möchte ich mein Verhalten und meine Beziehungsmuster verändern?

Die Transaktionsanalyse hilft, vergangene Erlebnisse zu bearbeiten und Ressourcen zu aktivieren, sodass wir uns in der aktuellen Situation angemessen verhalten und eigenständig denken und fühlen können.

Als Mitglieder der deutschen und internationalen Gesellschaften für Transaktionsanalyse sind Transaktionsanalytiker:innen ihren Ethikrichtlinien und Ausbildungsstandards verpflichtet.

Als Therapeut:innen, Berater:innen, Coaches, Supervidierende, Lehrende und Trainer:innen unterstützen sie Einzelne und komplexe Systeme in ihrer Entwicklung.

# INHALT

---

99	Transaktionsanalytische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	<b>Editorial</b>
104	Begrüßung der Herausgebenden	

---

106	Gudrun Jecht	<b>Focus</b>
	Persönlichkeitsstörungen bei Jugendlichen aus transaktionsanalytischer Sicht	
129	Eyke Greve	
	Beschämung und Retraumatisierung	
	Wie Schule zu einem sicheren Ort für traumatisierte Kinder und Jugendliche werden kann	
146	Christiane Dittmann	
	Beziehung und Struktur – Schulleitung mit TA: Gestaltung der Arbeit mit dem Elternbeirat am Gymnasium	
162	Sylvia Dormann	
	Transaktionsanalyse im stationären Jugendhilfealltag	
179	Jean-Pierre Quazza & Brigitte Evrard	
	Die Metamorphosen der Anerkennung	
	Teil 1	

- 
- 199 Norbert Nagel **Forum**  
Die Macht in der virtuellen Begegnung  
Statement auf dem Treffen der DGTA-Fachgruppe  
Bildung 04. 02. 2021
- 202 Rolf Reiner Kiltz  
Psychodynamische Aspekte zur Demenz – Nachtrag
- 
- 206 Nora Borris **Werkstatt**  
Die große Lektion von Corona  
Verwundbarkeit – Verbundenheit – Verantwortung
- 
- 216 Adelheid Kühn **Buchzeichen**  
Peter Rudolph, Sylvia Dormann, Gudrun Jecht:  
Ich gehe ein Stück Deines Weges mit Dir. Trans-  
aktionsanalytische Pädagogik zwischen Heilung und  
Bildung.
- 220 Gudrun Hielscher  
Roland Kachler: Die Therapie des Inneren Kindes.  
Konzepte und Methoden für Beratung und Psycho-  
therapie.
- 224 Gudrun Jecht  
Inge Seiffge-Krenke: Jugendliche in der Psycho-  
dynamischen Psychotherapie. Kompetenzen  
für Diagnostik, Behandlungstechnik, Konzepte  
und Qualitätssicherung.

# EDITORIAL

## Transaktionsanalytische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und ihren Familien ist herausfordernd und auch sehr befriedigend, wenn sie erfolgreich ist. Ihre Handlungsfelder sind vielfältig. Deshalb möchte ich hier nur eine spotlightartige Aufzählung geben: angefangen bei der Elementarerziehung der Kleinsten über die Arbeit der Lehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen, die offene Jugendarbeit und Erlebnispädagogik bis hin zur Jugendhilfe und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Nicht zu vergessen ist dabei die Arbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten.

In den genannten Bereichen arbeiten unzählige Menschen und nutzen für die Konzeptualisierung, Interaktionsgestaltung, Fallreflexion und Supervision die Theorien und Methoden der Transaktionsanalyse. Auch Kinder und Jugendliche selbst verstehen die TA-Modelle schnell und nutzen sie für sich. Dies hilft ihnen, sich und andere Menschen mit ihrem Denken, Fühlen und Handeln zu verstehen und ihr eigenes Verhalten angemessen zu steuern.

In der Deutschen Gesellschaft für Transaktionsanalyse (DGTA) hat sich ein Netzwerk »TA-Arbeit mit Kindern und Jugendlichen« gegründet, um diese wichtige Arbeit sichtbar zu machen und zu würdigen. Aus diesem Netzwerk entstand die Idee eines Themenhefts der ZTA.

Bei der Auswahl der Beiträge war es mir ein großes Anliegen, möglichst viele Handlungsfelder darzustellen und eine gute Mischung aus Theorie und Praxis zusammenzutragen.

Für dieses Thema wurden so viele Artikel eingereicht, dass ich eine Auswahl treffen musste. Es freut mich, dass die nicht berücksichtigten Artikel zu diesem Thema im Jahr 2022 erscheinen werden.

Immer mehr Jugendliche leiden schon früh unter Persönlichkeitsstörungen, sodass eine Beschäftigung mit diesem Thema für alle, die mit Jugendlichen arbeiten, wichtig ist. Gudrun Jecht leistet mit ihrem Artikel einen umfangreichen transaktionsanalytischen Beitrag zur Diagnostik und Behandlung. Sie stellt vielfältige Verknüpfungen her zu wichtigen Autor\*innen dieser noch jungen Disziplin und zu aktuellen Forschungsergebnissen aus verschiedenen Therapierichtungen.

Der Artikel zeigt, welchen tiefgreifenden Einfluss Störungen in der Persönlichkeitsstruktur auf das Erleben und Verhalten sowie die Beziehungsgestaltung von Jugendlichen haben.

Die Schule kann für traumatisierte Kinder zu einem Ort extremer Beschämung werden. Lehrkräfte interpretieren ihr Schamabwehrverhalten oft als herausfordernd oder sogar provokativ und sanktionieren es entsprechend. Dies führt zu erneuter Beschämung, einer Retraumatisierung mit wiederkehrenden Beziehungsabbrüchen und der Bestätigung der Skriptüberzeugung der Betroffenen.

Eyke Greve zeigt in ihrem Artikel, wie TA-Konzepte helfen können, das Erleben und Verhalten traumatisierter Schüler\*innen zu verstehen, richtig

einzuordnen und nicht auf sich selbst zu beziehen. Dieser Artikel stellt eine wichtige Verbindung zwischen transaktionsanalytischer Theorie und Praxis und Traumapädagogik her.

Wie Elternarbeit mithilfe der Transaktionsanalyse (auch in Zeiten von Corona) gelingen kann, stellt Christiane Dittmann aus Sicht einer gymnasialen Schulleiterin dar. Sie bezieht sich in ihrem Artikel besonders auf das Konzept der Beziehungsbedürfnisse von Richard Erskine und beschreibt deren Auswirkungen auf struktureller und interaktioneller Ebene. Nicht zuletzt gibt sie auch einen spannenden Einblick in ihr eigenes Innenleben als Schulleiterin, indem sie ihre Selbstinstruktionen vor Elterngesprächen offenlegt. Der Artikel zeigt anhand von Beispielen, wie Elternarbeit als »Erziehungspartnerschaft« gelingen kann.

Den pädagogischen Alltag in der stationären Jugendhilfearbeit stellt Sylvia Dormann in ihrem Artikel dar. Als Leiterin eines Wohnheims für Mädchen ist es ihr besonders wichtig, dass Mitarbeiterinnen und Bewohnerinnen auf der Basis der Transaktionsanalyse ein gemeinsames Denkmodell und eine gemeinsame Sprache entwickeln. So erleben die Mädchen Kommunikation auf Augenhöhe, Eigenverantwortung und Selbststeuerungskompetenz. Anhand von Alltagsbeispielen verdeutlicht die Autorin, wie sie die TA-Modelle in der Einzel- und Gruppenarbeit, aber auch in der Zusammenarbeit mit ihren Mitarbeiterinnen einsetzt. Sie stellt heilsame Rahmenbedingungen dar, die den Kindern zu wachsen erlauben. Dabei bezieht sie sich theoretisch auf verschiedene Autoren wie Bettelheim, Tudor und Weiß.

Die französischen Autor\*innen Jean-Pierre Quazza und Brigitte Evrard beschäftigen sich in ihrem dreiteiligen Artikel »Die Metamorphosen der Anerkennung« mit der transaktionsanalytisch-philosophischen Konzeptualisierung der Anerkennung. Sie erhielten für diese Arbeit die EATA-Goldmedaille für Forschung.

In dem ersten Teil der Artikelserie verdeutlichen Quazza und Evrard die Bedeutung der Spiegelung und reziproken Beziehung im Säuglings- und

Kleinkindalter als Ausdruck der anerkennenden Bezugnahme auf das Kind. In der Tradition von Berne und mit aktueller Referenz auf Damasio und Benjamin legt dieser Artikel die thematische Grundlage des Hefts.

Aufgrund des thematischen Bezugs haben wir uns entschieden, diesen ersten Teil der Artikelserie als Zweites zu veröffentlichen. Teil drei erschien bereits in der ZTA-Ausgabe 1/2020. Die Veröffentlichung des zweiten Teils ist für 2022 geplant.

Mit ihrem Beitrag zur Trias Verwundbarkeit, Verbundenheit und Verantwortung möchte Nora Borris zum Nachdenken und zur Weiterentwicklung des transaktionsanalytischen Menschenbildes anregen. Sie stellt dar, warum sie diese drei Konzepte als Grundlage des Menschseins und Schlüssel zur Entwicklung versteht und fordert zur Erweiterung des TA-Konzepts der Autonomie um die Themen gegenseitige Angewiesenheit und existenzielle Verbundenheit auf.

Norbert Nagel beschäftigt sich in seinem Denkanstoß mit den Veränderungen von Macht in virtuellen Begegnungen und digitalen Austauschformen. Der Verleitung zur digitalen Machtausübung stellt er die Macht der Authentizität, Klarheit und Stimmigkeit und der daraus entstehenden Beziehung gegenüber und fragt: »Was hält zusammen in der digitalen Begegnung?«

In dieser Ausgabe stellen wir drei anregende und thematisch passende Neuerscheinungen vor:

Adelheid Kühn rezensiert das Buch »Ich gehe ein Stück Deines Weges mit Dir« von Peter Rudolph, Sylvia Dormann und Gudrun Jecht.

Gudrun Hielscher hat sich mit dem Buch »Die Therapie des Inneren Kindes« von Roland Kachler auseinandergesetzt.

Gudrun Jecht bespricht das Buch »Jugendliche in der Psychodynamischen Psychotherapie« von Inge Seiffge-Krenke.



Der Wandel der ZTA (auch eine Art Metamorphose) ist inzwischen zu unser aller Freude gelungen: Wir haben mit Dr. Daniel Masch als Herausgeber und Eyke Greve als Co-Herausgeberin zwei kompetente und engagierte TA-Kolleg\*innen gewinnen können. Herzlich willkommen! Ich wünsche ihnen viel Freude und gutes Gelingen bei ihrer spannenden Aufgabe!

Liebe\*r Leser\*in, ich hoffe, ich konnte Sie mit meiner Vorschau in freudige Erwartung auf die Inhalte dieser ZTA-Ausgabe versetzen, und wünsche Ihnen nun inspiriertes Lesevergnügen.

Herzliche Grüße  
Adelheid Kühn

# EDITORIAL

## Begrüßung der Herausgebenden

Seit Anfang des Jahres sind wir, Dr. Daniel Masch und Eyke Greve, Herausgeber und Co-Herausgeberin der ZTA.

Unser Start als Herausgebende ist nicht nur für uns ein spannender Neuanfang; auch die Zeitschrift für Transaktionsanalyse hat mit der digitalen Herausgabe einen weiteren Schritt in die »Moderne« gemacht. Es gibt die neue Zusammenarbeit mit dem Verlag Beltz Juventa, der Fachbeirat der ZTA hat sich weiter professionalisiert, neue Abläufe und Verfahren sind in der Entwicklung. Aktuelle Fragen sind beispielsweise das Gendern in unseren Artikeln, Begutachtungsprozesse, die Qualitätssicherung und unsere vielseitige Wertschätzungskultur. Ein besonderes Anliegen ist uns, zukünftig noch mehr Menschen als Autor\*innen für die ZTA zu gewinnen. Auf diese Weise kann die Vielseitigkeit der Transaktionsanalyse und ihrer Anwender\*innen noch sichtbarer werden. Auch die Festlegung von Schwerpunktthemen unter Einbeziehung der Mitglieder und Gremien soll zukünftig transparenter und frühzeitig erfolgen.

Wir freuen uns auf die Herausforderungen und wissen gleichzeitig, dass alle Aufgaben nur Schritt für Schritt umgesetzt werden können. Dank der enga-

gierten Unterstützung des Beirats der ZTA und des Vorstands der DGTA sind die ersten Ziele erreicht. Gemeinsam schauen wir in die Zukunft und prüfen, wie Bewährtes erhalten werden kann und Neues gestaltet werden soll.

Wir freuen uns auf eure Gedanken und Artikel. Publikationshinweise und Unterstützung könnt ihr über [zta@dgta.de](mailto:zta@dgta.de) anfragen.

Dr. Daniel Masch und Eyke Greve

# FOCUS



**Gudrun Jecht** (Foto: privat)

## **Persönlichkeitsstörungen bei Jugendlichen aus transaktionsanalytischer Sicht**

### **Einführung**

In der deutschsprachigen psychotherapeutischen Literatur sind die Persönlichkeitsstörungen (PS) von Jugendlichen ein relativ ›junges‹ Arbeitsfeld. Es gab die Übereinkunft, bei Kindern und Jugendlichen diese Diagnosekategorie nicht anzuwenden, da die Persönlichkeit bei ihnen noch nicht entwickelt sei und daher diese Diagnose unangemessen. Inzwischen gilt, dass die Diagnose der PS ab dem 16. Lebensjahr gegeben werden darf. Oft wird den Patient\*innen zuerst eine symptomatologische Diagnose gegeben, um diese nicht zu stigmatisieren, da die PS früher als nicht behandelbar galten. Die PS werden inzwischen häufiger diagnostiziert, sodass die Beschäftigung mit diesem Thema nicht nur für Psychotherapeuten, sondern für alle, die mit Jugendlichen zu tun haben, an Bedeutung gewonnen hat. Dieser Artikel bezieht sich überwiegend auf die Beschreibung des Störungsbildes und die diagnostischen Möglichkeiten, die die Transaktionsanalyse bietet; in einem späteren Artikel wird der Schwerpunkt auf der therapeutischen Arbeit mit entsprechenden Beispielen liegen.

Die Entwicklung von Behandlungsansätzen der PS hat im englischsprachigen Bereich früher begonnen als bei uns, zum Beispiel hat Paulina Kernberg (2000) ein umfassendes Werk dazu geschrieben. Rudolf (2006) hat die Struktur der Persönlichkeit bei PS in das Zentrum des psychotherapeutischen Ansatzes gerückt, dadurch sind Veränderungen im Verständnis der PS und der Therapie entstanden. Das machte deutlich, dass die theoretischen Ansätze, die auf unbewussten neurotischen Konflikten beruhen, für die Psychotherapie von PS nicht geeignet sind, da die Betroffenen diese Konflikte aufgrund der Persönlichkeitsentwicklungsstörung nicht entwickeln können (Seiffge-Krenke 2020). Der nach außen deutliche Unterschied besteht darin, dass die Jugendlichen mit PS ihre Problematik im Außen verorten: »Die anderen sind ungerecht, gemein oder abwertend.« Eine Person mit neurotischer Störung könnte eine solche Problematik so beschreiben: »Ich komme mit anderen nicht zurecht. Ich finde niemanden, mit dem ich mich verstehe. Ich bin unglücklich.« Geeignete Ansätze sind zum Beispiel die Objektbeziehungstheorie, die Theorie der Mentalisierung, die Transaktionsanalyse und die Verhaltenstherapie. Sie ermöglichen Diagnose und therapeutische Strategien. Die Gemeinsamkeiten dieser Therapiestrategien hat Hüsgen-Adler (2017) dargestellt.

In den letzten Jahren sind spezifische Therapieansätze für Jugendliche entwickelt worden: zum Beispiel der verhaltenstherapeutische Ansatz DBT-A (Dialektisch-behaviorale Therapie für Adoleszente), das integrative Therapiekonzept AIT (adolescent identity treatment), die mentalisierungsbasierte Therapie und das kognitiv-analytische Konzept HYPE (helping young people early; nachzulesen etwa in Kaess & Brunner 2016 oder in Heft 6/2017 der Zeitschrift *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*).

Diese Entwicklungen machen einen früheren spezifischen Behandlungsbeginn möglich. Dies hilft, Leid und Fehldiagnosen zu vermeiden, und ist auch präventiv wirksam. Eine spezifische Psychotherapie bei Menschen mit PS verlangt viel Zeit und Geduld. Sie ermöglicht aber eine Verkürzung der Krankheitsdauer. Die Erfahrung zeigt, dass eine ambulante, auf klarer Diagnostik basierende Therapie bei der Behandlung von PS erfolgreich sein kann. Stationäre und medikamentöse Behandlung sollte möglichst nur zum Beispiel in suizi-

dalen oder depressiven Krisen durchgeführt werden. Es ist wichtig, auch die Bezugspersonen miteinzubeziehen, denn die Zusammenarbeit mit den Eltern kann eine Unterstützung für die Jugendlichen sein.

Bei der Diagnosestellung ist es wichtig, zu beachten, dass die Adoleszenz eine sehr sensible Phase ist, in der Jugendliche eine Reihe von Aufgaben zu bewältigen haben, die zu unterschiedlichen Schwierigkeiten führen können. Daher ist eine intensive Beschäftigung mit dem\*der Jugendlichen notwendig, um die äußere und innere Situation möglichst umfassend zu erkennen. Die Aufgabe des\*der Therapeut\*in ist es, in einem sorgfältigen diagnostischen Prozess Pubertätskrisen von strukturellen Störungen zu unterscheiden. Aufgrund des hier zur Verfügung stehenden Platzes kann ich einige Themen nur erwähnen und nicht ausarbeiten.

### Krankheitsbild

Die überwiegende Forschung zu PS bei Jugendlichen bezieht sich auf die Borderline-Persönlichkeitsstörung, die in ihren Grundzügen als Grundlage für die unterschiedlichen Störungsbilder in dieser Krankheitsgruppe gesehen werden kann. Nach Kaess und Brunner (2016) sind folgende Symptome typisch für Persönlichkeitsstörungen:

- tiefgreifende Muster der Instabilität in den Bereichen der Emotionen, der Beziehungen und des Selbstbilds,
- impulsives Verhalten,
- Selbstverletzung, Substanzmittelmissbrauch, Suizidalität,
- unkontrollierbare Wut,
- Beziehungen wechseln zwischen Idealisierung und Entwertung.

Weitere wichtige Merkmale sind:

- Empfindlichkeit gegenüber Zurückweisung,
- Schwierigkeiten mit Vertrauen und Kooperation,
- negative Selbst- und Körperwahrnehmung,
- intermittierende Feindseligkeit.

Die Patient\*innen haben Schwierigkeiten in ganz unterschiedlichen Bereichen: In der Familie gibt es oft große Probleme. Beziehungen zu Peers sind schwierig und wechselhaft. Die Leistungen zum Beispiel in der Schule sind inkonstant und führen häufig zu Schulversagen. Es fehlen stützende Beziehungen sowie Flexibilität und eine gesunde Anpassungsfähigkeit. Die innerpsychischen Probleme sind laut Kernberg (2000) die Identitätsstörung, der veränderte Denkstil und die gestörte Realitätsprüfung. Eine Persönlichkeitsentwicklungsstörung entsteht oft auf dem Boden einer Bindungsstörung.

Ich werde das prinzipielle Phänomen der PS beschreiben, nicht einzelne Diagnosen nach der ICD oder dem DSM. Für diese Störungsgruppe hat die TA hilfreiche Theorie und Konzepte zu bieten.<sup>1</sup> Die Diagnose wird einerseits in den Gesprächen im Kontakt und andererseits mithilfe von Testverfahren gestellt. Hier werde ich mich auf den Bereich der Gespräche beziehen, um aus diesen Informationen das Verhalten einzuordnen und Hypothesen über die innerpsychische Situation zu entwickeln, da sich die Umgangsstrategien bei den unterschiedlichen Strukturniveaus der Persönlichkeit unterscheiden.

**1** Zum Verständnis: Im Folgenden setze ich TA-Grundlagenwissen voraus und gebe Hinweise, wo dieses nachzulesen ist.

## Diagnostische Werkzeuge

Der Begriff ›strukturelle Störung‹ beschreibt, dass wichtige Entwicklungsschritte der Persönlichkeit in Bezug auf Identität, Autonomie und Emotionsregulierung nicht gemacht werden konnten. Diese Versäumnisse können im aktuellen Leben der Hintergrund von Problemen sein. Um eine Vorstellung vom Strukturniveau des Gegenübers zu bekommen, bedarf es einer Reihe von Gesprächen mit einer sorgfältigen Anamnese: Dabei geht es einerseits um den Kontaktaufbau und andererseits darum, die Situation des Gegenübers aus dessen Verhalten und aus dem, was und wie die Themen präsentiert werden, zu erfassen.

Die Persönlichkeit von Menschen mit PS befindet sich häufig auf dem Entwicklungsstand des Borderline-Strukturniveaus. Ware (1992) hat unterschiedliche Anpassungstypen der Persönlichkeit beschrieben. Divac-Jovanovic und Radojkovic (1990) haben diese zum Strukturniveau in Beziehung gesetzt und damit deutlich gemacht, dass die verschiedenen Störungsbilder, etwa Depressionen, auf unterschiedlichen Funktionsniveaus der Persönlichkeit zu finden sein können. Die Matrix von Hennig und Pelz (1997, S. 161) macht das deutlich.

	paranoid	schizoid	antisozial	passiv aggressiv	zwanghaft	hysterisch
normal						
neurotisch						
borderline						
psychotisch						

Abbildung 1 Matrix nach Hennig & Pelz (1997)

Jugendliche mit PS erleben die Welt im Wechsel in Schwarz oder Weiß. Dies zeigt sich in Aussagen wie: »Mein neuer Freund ist super, der vorher ist völ-



lig daneben.« – »Meine erste Therapeutin hatte keine Ahnung, aber Sie wissen, wovon Sie sprechen.« – »Ich bin der letzte Dreck und dauernd bekifft.« Der innere Hintergrund dieser Polarisierung ist das Phänomen der Spaltung in ›gut‹ oder ›böse‹. Dies ist im Ursprungsmodell der Ich-Zustände von Berne (2006) beschreibbar. Gooss (1994) hat ein Modell (siehe Abbildung 2) entwickelt, in dem er zeigt, dass es dabei drei unterschiedliche Ich-Zustandssysteme gibt, die situationsbezogen aktiviert werden und nicht im Kontakt miteinander stehen.

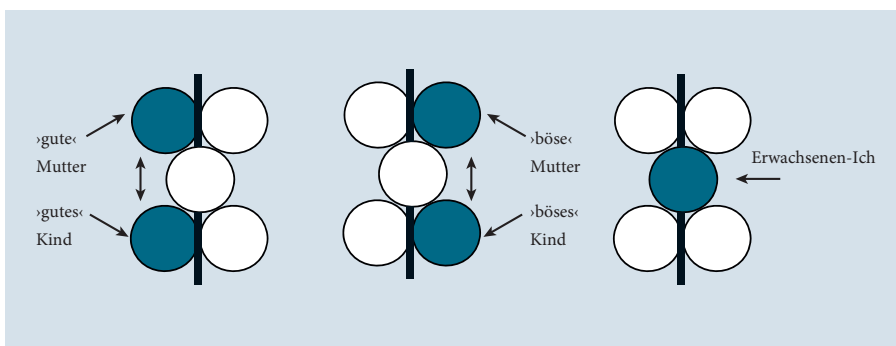


Abbildung 2 Modell der Ich-Zustandssysteme nach Gooss (1994)

Der ›gute‹ bzw. ›böse‹ Eltern-Ich-Anteil bildet auf dem Boden der frühen Erfahrungen eine Dyade mit dem korrespondierenden Kind-Ich, die abgespalten ist und nur in bestimmten Situationen wirksam wird. Dieses Modell ermöglicht es, den Aspekt der Spaltung deutlich zu machen und damit die Komplexität der Störung zu zeigen, da dadurch sowohl die Ich-Zustandsgrenzen als auch der Energiefluss gestört sind. In dieser Darstellung wird auch deutlich, dass die Ich-Zustandsgrenzen und die Besetzung der Ich-Zustände mit Energie eine große Rolle spielen.

Bernes (2006) Beschreibung der Grenzen und der Energiebesetzung von Ich-Zuständen macht es möglich, Anteile der Pathologie der PS zu verstehen und diagnostisch anzuwenden. Jeder Ich-Zustand ist mit einer ihm eigenen Energie ausgestattet, die dort stationär ist. Zusätzlich gibt es Energie, die innerhalb der Person bewegt werden kann und zur situationsgerechten Besetzung

der Ich-Zustände dient. Berne (2006) sagt, dass Menschen sich in ihrem realen Selbst erleben oder sich mit dem Begriff von Winnicott (1974) in ihrem »wahren Selbst« befinden und erleben, wenn sie in der Lage sind, die gesamte bewegliche Energie in einem Ich-Zustand zu versammeln. Das Modell von Gooss macht deutlich, dass Menschen, die das Phänomen der Spaltung entwickelt haben, dazu nicht oder selten in der Lage sind. Die Energie ist häufig im Eltern-Ich und dem korrespondierenden Kind-Ich fixiert und steht somit zur Besetzung des zur Situation passenden Ich-Zustandes nicht zur Verfügung. Das ist wahrnehmbar, wenn Jugendliche zum Beispiel auf eine Frage aus dem Erwachsenen-Ich nach einer Schulsituation so reagieren: »weinend – ich war so brav, ich hab alles gemacht – schluchzen« oder »was wollen Sie von mir, Schule ist Sch..., die sind doch voll beknackt, ich hab alles verkackt.«

Die Grenzen von Ich-Zuständen vergleicht Berne (2006) mit einer semipermeablen Membran. Sind die Grenzen zwischen den Ich-Zuständen sozusagen »undicht«, kann es sein, dass der Energiefluss sehr schnell und plötzlich stattfindet. Das kann zur Folge haben, dass eine Person ganz schnell ein vehementes Gefühl zeigt, sich bestimmend verhält oder von einem Gedanken zum anderen springt. Das Gegenüber ist dann oft überrascht und kann so schnell kaum folgen oder fühlt sich überrannt. Dies ist bei Jugendlichen mit PS häufig der Fall. Im Gespräch werden sie ohne erkennbaren Zusammenhang wütend oder massiv ängstlich. Eine andere Variante ist die »Verdichtung« der Grenze, zum Beispiel der Grenze zu den abgespaltenen Anteilen. Wenn die Energie zäh von einem Persönlichkeitsanteil zum anderen bewegt wird, haften diese Menschen zum Beispiel an einem Thema, wirken zwanghaft und starr, sodass das Gegenüber oft ungeduldig oder ärgerlich wird.

Die Polarisierung zieht sich durch viele Lebensthemen. Es besteht keine Bewusstheit über dieses Phänomen. Deshalb ist es in der diagnostischen Phase nicht sinnvoll, dieses aufzunehmen oder zu konfrontieren. Das würde den Kontakt und damit die Beziehung erschweren. Die beschriebene Dynamik in der Gestaltung der Beziehungen mit dem Wechsel von Idealisierung und Entwertung wird oft schon in den ersten Gesprächen deutlich, dabei werden wir als Therapeut\*innen mit Aussagen konfrontiert wie: »Haben Sie für mich nichts

Besseres auf Lager als Reden.« – »Sie sind der erste Mensch, der mich versteht!« –  
 »Ich hasse meine Mutter und will nichts mit ihr zu tun haben.«

Im diagnostischen Prozess der Beobachtung der Ich-Zustände haben sich die Begriffe bewährt, die Kahler (1978) im Verhaltens- bzw. Funktionsmodell eingeführt hat. Er differenziert in seinem Modell das Eltern-Ich in negative und positive Anteile, in Abhängigkeit davon, welche Elternfiguren erlebt wurden; meistens besteht eine Mischung aus beiden Anteilen. Weiterhin differenziert Kahler Kind-Ich-Anteile: das freie Kind-Ich, sowie die, die auf positives oder negatives Eltern-Ich reagieren, in: das positiv angepasste Kind-Ich und die negativ angepassten Anteile: das überangepasste, das verzweifelte, das unangepasste und das vorwurfsvolle bzw. rachsüchtige Kind-Ich. In der Arbeit mit den Jugendlichen erleben wir häufig negativ kritisches Eltern-Ich und negativ angepasstes Kind-Ich.

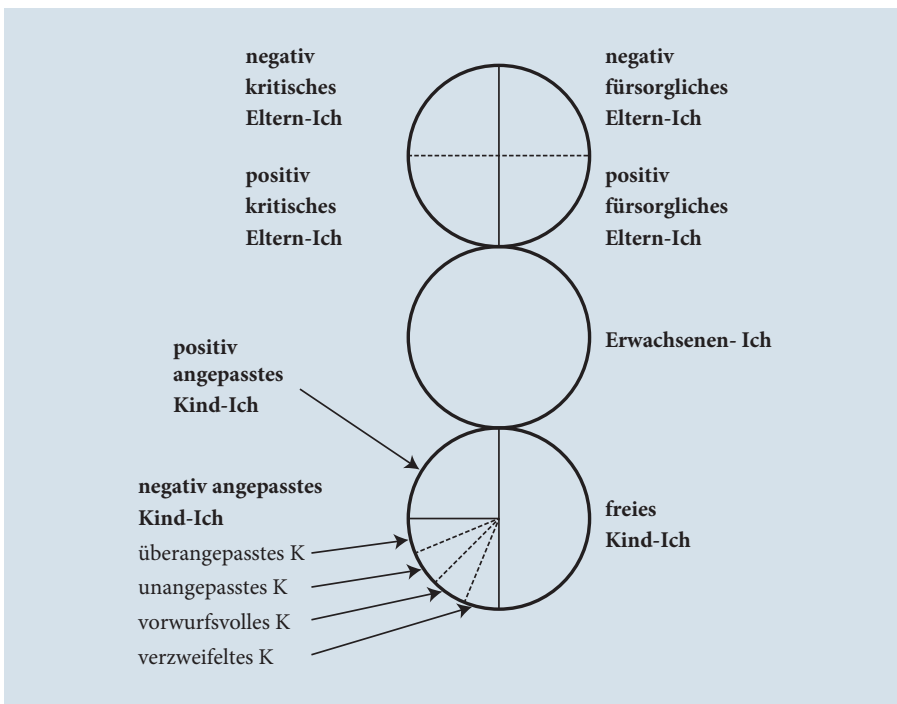


Abbildung 3 Funktions- bzw. Verhaltensmodell von Kahler (1978)

Das negative, kritische und entwertende Eltern-Ich wird im inneren Dialog, der oft nach außen gebracht wird, hörbar, wenn zum Beispiel jemand zu sich selbst sagt und es mitteilt: »Da hast du wieder kompletten Schrott gemacht, du lernst es nie!« Die Reaktion des verzweifelten Kind-Ichs darauf: »Ich mach immer alles falsch, keiner mag mich.« Oder Aussagen über andere: »Meine Eltern sind krass, die kriegen nichts auf die Reihe, hängen nur am Computer, die sind zum Kotzen.« – »Ich schmeiße meine Sachen einfach auf den Boden, dann flippen sie aus.« – »Ich mach doch zu Hause alles, ohne mich kämen sie nicht zurecht, ich räume doch sogar den Keller auf und keiner lobt mich!« Wir haben es nicht nur mit dysfunktionalen Ich-Zustandsanteilen zu tun. Oft ist auch das Erwachsenen-Ich erreichbar, wenn zum Beispiel klare Fragen inhaltlich beantwortet werden. Auf positive Eltern-Ich-Interventionen sind die positiven reagierenden Kind-Ich-Anteile mit adäquater Anpassung oder Rebellion erlebbar. Das freie Kind kommt bei Fragen aus einer fürsorglichen Haltung nach Dingen, die die Jugendlichen gern tun, vorsichtig zum Vorschein.

Für die Arbeit mit schwer gestörten Patient\*innen hat sich der Ansatz der Cathexis (Begriff für psychische Energie) von Schiff et al. (1975) bewährt. Jackie Lee Schiff hat ein differenziertes Theorie-, Diagnose- und Behandlungskonzept entwickelt. Sie stellt die Verbindung innerer Prozesse zu beobachtbarem Verhalten her und bezeichnet das innere System, das jemand lebt, als Bezugsrahmen. Dieser beschreibt die Sichtweise auf sich selbst, auf andere Menschen und die Welt im Allgemeinen. Der Bezugsrahmen zeigt sich in typischen Verhaltensweisen und in der Beziehungsgestaltung. Dadurch werden die inneren Prozesse deutlich. Er kann massiv einschränkend und pathologieauslösend sein. Menschen verteidigen unbewusst ihren Bezugsrahmen, da das Vertraute ihnen Sicherheit gibt. Menschen mit einer anderen Weltsicht empfinden diese Überzeugungen oft als unlogisch, nicht nachvollziehbar oder irritierend. Typische Sätze von Jugendlichen mit PS könnten sein: »Die Welt ist kaputt.« – »Die anderen sind Angreifer.« – »Für mich interessiert sich keiner.«

Diese Überzeugungen führen in vielen Situationen zu abhängigen Beziehungen. Diese sind von Schiff et al. (1975) im Modell der Ich-Zustände als ungesunde oder pathologische Symbiose dargestellt worden. Das heißt im Modell

der Ich-Zustände, dass in dieser Form der Symbiose zwei Personen, hier Mutter und Kind, die Beziehung so gestalten, als wären sie zusammen nur eine Person. Sie besetzen gemeinsam nur drei Ich-Zustände von den sechs zur Verfügung stehenden Persönlichkeitsanteilen. Diese Form der Beziehung kommt dann zustande, wenn die Bezugsperson Persönlichkeitsanteile im Umgang mit ihrem Kind ausblendet. Eine solche Situation kann so beginnen, dass eine Mutter aus Angst heraus ihr Kind dauernd ›überwacht‹, sodass das Kind keine Gelegenheit hat, seine eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und deutlich zu machen. Die Mutter stellt ihre eigenen Bedürfnisse zurück, wird unzufrieden, ärgerlich und hat das Gefühl, immer zu kurz zu kommen. Kinder nehmen eine solche Situation wahr und fangen an, in irgendeiner Weise für die Mutter zu sorgen, indem sie sich zum Beispiel bedürfnislos zeigen, ein stilles, ›pflegeleichtes‹ Kind zu sein versuchen und dafür ihre Bedürfnisse verdrängen. Es kann sich auch ein Schreikind entwickeln, das die Mutter immer wieder an den Rand ihrer Möglichkeiten bringt und Verzweiflung auslöst. Auf diese Weise entsteht eine für beide Seiten schädigende Situation in Abhängigkeit.

In diesem Fall sind beide Personen nicht in der Lage, in der Beziehung alle drei Ich-Zustände zu aktivieren. Jecht und Kauka (2017) stellen die Entwicklung dieser Beziehungsgestaltung dar. Wie beschrieben, ist die frühe Bindungsbeziehung zwischen Säugling und Mutter, also die primäre Beziehung, entscheidend für die Gestaltung von Beziehungen im weiteren Leben. Die Betrachtung der Beziehung unter dem Aspekt der Symbiose macht deutlich, dass die physiologische oder gesunde Symbiose, das heißt die natürliche Abhängigkeit des Kindes von der Mutter, dem Kind eine sichere innere und äußere Basis ermöglicht (siehe dazu die Bindungstheorie; etwa Brisch 2005). Die gesunde Symbiose bedeutet, dass die Bezugspersonen dem Kind das zur Verfügung stellen, was es selbst noch nicht zu leisten oder bereitzustellen imstande ist, und dabei keinen ihrer Ich-Zustände ausblenden. Ziel ist die Entwicklung zur Autonomie.

Über das Verhalten werden die inneren Überzeugungen und die abhängige Beziehungsgestaltung wahrnehmbar. Schiff et al. (1975) definieren passive Verhaltensweisen so, dass die Lösung einer Aufgabe oder Situation durch diese

Aktionen unmöglich wird. Dieses Verhalten hat je nach Störung unterschiedliche Schweregrade:

- ›Nichts tun‹ bedeutet, dass die Person auf Äußeres und Inneres nicht reagiert, zum Beispiel zieht sich eine Jugendliche in der Hoffnung in ihr Zimmer zurück, dass die Probleme mit den Eltern danach gelöst sind, oder lernt die Vokabeln nicht, obwohl sie gute Noten haben will, und bekommt erneut eine schlechte Note. Sie ärgert sich, dass es schon wieder passiert ist.
- Die ›Überanpassung‹ ist so beschrieben, dass jemand das Eigene nicht wahrnimmt und das tut, was er\*sie glaubt, was andere von ihr\*ihm in dieser Situation erwarten. Zum Beispiel geht ein Junge joggen, um seine Aggression loszuwerden und wieder gut gelaunt nach Hause zu kommen, wie es der Vater immer wieder vorschlägt und erwartet. Viele dieser inneren Sätze fangen an mit: »Du musst doch nur ...«
- Die ›Agitation‹ im Sinne von Schiff et al. ist eine Aktivität, die zur Erledigung der Aufgabe nicht geeignet ist. Diese Aktionen dienen dazu, die innere Spannung zu reduzieren. Anstatt ihr Zimmer aufzuräumen, wie die Mutter es von ihr erwartet, tobt die Jugendliche zum Beispiel herum, schreit und weint, macht der Mutter Vorwürfe und rennt schließlich aus dem Haus und kommt erst spät zurück. Selbstverletzung ist Agitation, die häufig das Ziel hat, zum Beispiel im Schmerz gesehen zu werden oder Beruhigung und Entlastung zu erleben. Auch sie löst das innere Thema nicht. Dies führt zu dauernder Wiederholung.
- ›Außer-Gefecht‹-Setzen oder ›Gewalt‹ ist die gravierendste Stufe des passiven Verhaltens. In diesen Situationen denkt die Person nicht nach, übernimmt keine Verantwortung für das eigene Handeln. Die vertrauten Beziehungen sind zusammengebrochen. Dazu gehört zum Beispiel, in unangenehmen Situationen plötzlich in Ohnmacht zu fallen. Nach der Ohnmacht ist das anstehende Thema in der Regel nicht erledigt. Das Koma-Trinken gehört auch dazu – nach dem Koma und dem Aufenthalt

auf einer Intensivstation ändern sich die Probleme in Freundschaften oder die Konflikte mit den Eltern nicht.

Je häufiger gravierendes passives Verhalten zu beobachten ist, desto schwerer ist die Störung, das bedeutet, dass eine PS vorliegen kann.

Die inneren Denkprozesse, die zu diesen Verhaltensweisen führen, werden als Abwertung (discounting), Grandiosität und Denkstörungen (thinking disorders) beschrieben.

- a) Unter Abwertung oder Missachtung wird eine Fehlwahrnehmung bzw. eine entwertende Interpretation des Selbst, der Anderen oder einer Situation verstanden.

Es gibt drei Typen: Abwertung des Reizes, des Problems sowie möglicher Alternativen, und vier Arten: Abwertung der Existenz, der Bedeutung, der Änderbarkeit und der persönlichen Fähigkeit, Alternativen zu nutzen.

Aus diesen Typen und Arten ist eine Hierarchie entwickelt worden, mit deren Hilfe Hinweise auf die Schwere der Störung deutlich werden. Die gravierendste Abwertung ist die, einen Stimulus auszublenden, zum Beispiel, wenn sich jemand grenzüberschreitend wütend verhält und sagt: »Es ist doch alles in Ordnung, ich habe dir nichts getan, ich habe nur meine Meinung gesagt, ich bin nicht wütend!« Die leichteste Form der Abwertung ist die Überzeugung, Alternativen nicht nutzen zu können, zum Beispiel: »Meine Freundin kann mit Karteikarten Vokabeln lernen, ich kann das nicht.« – »Ich habe meine Skills zur Vermeidung selbstverletzenden Verhaltens nicht angewendet, die anderen aus der Gruppe können das!« Je schwerer die Störung ist, desto mehr gravierende Abwertungen sind beim Gegenüber wahrnehmbar. Zu Beginn der Beziehung ist es wichtig und sinnvoll, die beobachtete Abwertung nicht mitzuteilen, da der\*die Jugendliche dafür noch keine Wahrnehmung hat und dadurch der Aufbau einer wirksamen therapeutischen Beziehung massiv beeinträchtigt werden könnte.

- b) Grandiosität im Sinne von Schiff et al. ist ein innerer Mechanismus, der Aspekte des Selbst, Anderer und Situationen durch Maximierung und Minimierung eskaliert. Dadurch versuchen Menschen, ihre Situation zu rechtfertigen oder zu erklären. Zum Beispiel erklärt eine Jugendliche auf der einen Seite ihr Unglück damit, dass sie immer an allem Unglück in der Familie Schuld sei: »Wenn ich nicht da wäre, ginge es allen besser!« (Maximierung des Gefühls Schuld) Auf der anderen Seite sieht sie sich total ausgeliefert: »Ich kann gar nichts ändern.« (Minimierung der eigenen Möglichkeiten) Weitere Beispiele sind Aussagen wie: »Alle finden mich toll!« (Maximierung der Fantasie dessen, was die anderen denken) – »Keiner mag mich!« (Minimierung der fantasierten Gedanken der anderen) Häufig sind im Alltag die Minimierung der eigenen Fähigkeiten (»Ich kann nichts.«) und die Maximierung im Bereich der Herausforderungen (»Das Problem ist zu groß für mich.«) beobachtbar.
- c) Die Denkstörungen führen zur Konfusion. Sie haben unterschiedliche Ausprägungen:
- Das Problem wird selegiert, um das Erlebte in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen.
  - Überdetaillieren: Zu einem Fakt immer mehr Einzelheiten dazudenken und damit den Sinn zu verlieren.
  - Übergeneralisieren: Konfusion durch eine übermäßige Menge an Details.
  - Unterscheidungsschwierigkeit von Fantasie und Realität.

Die Denkstörungen werden durch überfordernde Situationen, durch inhaltliche Fehlinformationen, durch Vermittlung von »Pseudoinformationen« aus Trübungen des Erwachsenen-Ichs der Eltern heraus und durch Denkverbote wie »Mädchen können nicht denken« oder »Denken ist gefährlich« verursacht.

Durch die beschriebenen Mechanismen wird der Bezugsrahmen immer wieder bestätigt. Die inneren Prozesse beeinträchtigen das Erwachsenen-Ich in seiner Funktion massiv. Diese Störungen werden einerseits bedingt durch die Durchlässigkeit der Ich-Zustandsgrenzen und andererseits durch Fehlinformationen,



die von außen aufgenommen werden. Diese Pathologie wird von Berne (2006) als Trübung beschrieben. Das Erwachsenen-Ich wird entweder von den Emotionen des Kind-Ichs ›durchsetzt‹ und somit am klaren Denken gehindert oder zum Beispiel durch Vorurteile aus dem Eltern-Ich behindert, die in das Erwachsenen-Ich ›hineinschwappen‹.

Das Konzept des Skripts ermöglicht es, die Gefühle, die beschriebene unkontrollierbare Wut, die Stimmungsschwankungen einzuordnen, zu verstehen und Verständnis für das Gegenüber zu entwickeln. In therapeutischen Sitzungen werden immer wieder Impulsdurchbrüche, massive Gefühlsausbrüche und emotionale Entgleisungen in der Gefühlswelt der Jugendlichen mit PS beobachtet. Auch Berichte über als unangemessen erlebte Gefühle werden häufig in den Therapiestunden präsentiert. Zur Einordnung von ursprünglichen, zur Situation passenden und unangemessenen Gefühlen ist das Maschenkonzept hilfreich. Nach der Definition von Goulding und Goulding (1981) sind Maschengefühle Gefühle, die nicht zum Hier und Jetzt gehören, dies kann im Gespräch eine erste Orientierung sein und somit deutlich von Selbstvorwürfen und Selbstverletzung entlasten. Der lebensgeschichtliche Aspekt – Maschen sind Gefühle, die in der Kindheit gelernt werden und das ursprüngliche Gefühl überdecken (English 1971) – ermöglicht Fragen, die sich auf die Lebensgeschichte beziehen und damit bei Therapeut\*in und Jugendlichen ein Verständnis zum Beispiel für die emotionalen Ausbrüche möglich machen.

Die typischen Antreiber (Kahler 1978) sind beobachtbar, sie dienen der Abwehr und der Stabilisierung im aktuellen Leben. Daher ist es wichtig, sie erst einmal zu beobachten und eher Fragen aus dem Erwachsenen-Ich dazu zu stellen wie: »Ist es notwendig, an dieser Stelle so eilig zu sein, oder gibt es ausreichend Zeit?«

Steiner (1982) stellte typische Skriptmuster zusammen, die in unterschiedlichen Lebensgeschichten deutlich werden. Bei Menschen mit PS zeigt sich oft das »Haltlos-Skript«, dessen Häufigkeit in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, dies oft in Kombination mit dem »Lieblos-« oder dem »Freudlos-Skript«.

Skripttyp	lieblos	kopflös	freudlos	haltlos
verlorene Funktion	Intimität	Bewusstheit	Spontaneität	Bindung/ Beziehung
typische Einschärfungen	Sei nicht! Sei nicht nahe!	Denk nicht! Sei nicht du selbst!	Fühle nicht! Schaff es nicht!	Sei nicht du selbst! Schaff es nicht!
typische Beschwerden	Mangel an Zuwendung und Anerkennung; starke Einsamkeit	Verwirrung; Angst, verrückt zu werden; Ab- wertungen von sich und anderen	Verlust von Körperemp- findungen; Körpermiss- empfindungen; Gefühllosigkeit	Unruhe innen und außen; ADHS; Bulimie; Selbstverletzung
Endauszahlung (1) banales Skript; (2) tragisches Skript	(1) Depression;  (2) Selbstmord	(1) Konfusion;  (2) Psychose	(1) Langeweile;  (2) Abhängig- keit/Sucht	(1) Rastlosigkeit;  (2) Außenseiter/ Versager
therapeutische Schwerpunkte	(1) Zuwendung; (2) emotions- bezogene Arbeit	(1) Erklärungen; (2) kognitive Arbeit	(1) Zentrierung; (2) körper- bezogene Arbeit	(1) Halt; (2) beziehung- orientierte Arbeit

**Tabelle 1** Skripttypen nach Steiner (1982), erweitert durch Jecht-Hennig (2014)

Diese einschränkenden Entwicklungen und Entscheidungen sind Maßnahmen, mit dem Leben klar zu kommen. Häufig sind es Überlebensstrategien, da viele Jugendliche mit PS sich in ihrem Leben bedroht erlebt haben.

## Behandlung

In der TA gibt es bisher kein spezifisches Behandlungskonzept von Jugendlichen mit PS. Die TA bietet wirksame und hilfreiche, in der Arbeit mit Erwachsenen erprobte Konzepte, die sowohl im ambulanten als auch im stationären Setting angewendet werden. Auch gibt es Erfahrungen mit TA in der Arbeit von Therapeut\*innen und Berater\*innen, die mit Jugendlichen mit PS ambulant arbeiten. Im Folgenden werde ich kurz prinzipielle Themen der Therapie vorstellen.

Die Hauptziele in der Psychotherapie von Jugendlichen, die unter einer PS leiden, sind die Persönlichkeitsentwicklung, das Nachreifen, um die frühen Beeinträchtigungen zu verarbeiten und durch neue Beziehungserfahrungen Skript- bzw. Bezugsrahmenänderungen möglich zu machen. Die Therapie kann als eine ›Nach‹-Beelterung beschrieben werden, da die Hauptursachen, wie erläutert, in der frühen Eltern-Kind-Beziehung begründet sind. Kouwenhoven et al. (2002) definieren als wichtige Ziele die Anpassung an die Realität, die Akzeptanz von Grenzen und die innere Ablösung von den Eltern, das heißt bei Jugendlichen: Ausstieg aus der ungesunden abhängigen, symbiotischen Beziehungsgestaltung.

## Vertrag

In der diagnostischen Phase haben die Jugendlichen und ihre Bezugspersonen Gelegenheit, die Therapeut\*innen kennenzulernen und in einem Klärungsprozess festzustellen, ob der\*die Jugendliche therapiebedürftig und therapiewillig ist. Es ist notwendig, die Eltern, sofern dies möglich ist, miteinzubeziehen. Ein Therapieangebot zu machen bedeutet, einen Therapievertrag einzugehen. Der Therapievertrag ist ein die Behandlung begleitender Prozess (Hennig & Pelz 1997). Es geht darum, zum Entwicklungsstand des Gegenübers passende Vertragsziele anzubieten und herauszufinden, welche Themen der\*die Jugendliche bereit ist, zuerst anzugehen. Ein Vertrag gibt Sicherheit für beide Seiten und dadurch Halt: Er definiert, worum es geht, und er ist in Absprache änderbar. Das therapeutische Setting bietet einen Schutzraum für den angestrebten Entwicklungsprozess.

Der Anfangsvertrag beinhaltet die Übereinkunft, dass beide Seiten gesprächsbereit sind. Empfehlenswert ist, die Zielsetzungen kleinschrittig zu gestalten, da die emotionale Situation der Jugendlichen labil ist und oft von Ängsten und heftiger Wut mit massivem aggressiven Verhalten bestimmt wird. Besteht eine akute Gefährdung durch Suizidalität, ist ein Non-Suizidvertrag bzw. Lebensschutzvertrag (Hennig & Pelz 1997) erforderlich. Jecht und Kauka (2017)

zeigen, wie Verträge zu selbstverletzendem und süchtigem Verhalten erarbeitet werden können.

In der ersten Phase der Therapie ist der Beziehungsaufbau der Schwerpunkt, da die therapeutische Beziehung ein entscheidender Wirkfaktor in der Psychotherapie ist. In dieser Therapiephase geht es überwiegend um aktuelle Themen wie Schule, Beruf, Angst vor Versagen, Unstimmigkeiten in Beziehungen, das Erleben von Feindseligkeit der anderen und Zurückweisung. An diesen Themen können Probleme auf den unterschiedlichen Ebenen deutlich gemacht werden. Die Kontakte sind oft schwierig, da sie deutlich von den wechselnden Emotionen, der Sprunghaftigkeit im Wechsel der unterschiedlichen Ich-Zustände geprägt sind. Vor allem wird die Kommunikation anfangs überwiegend von den negativ kritischen Eltern-Ich-Anteilen oder den negativ angepassten Kind-Ich-Anteilen bestritten. Die therapeutische Beziehung, die wohlwollend, wenn nötig auch grenzsetzend und grundsätzlich von der OK-OK-Haltung gestaltet wird, löst bei den Jugendlichen oft Spannung aus, da sie wenig Erfahrung haben, mit einem haltgebenden Eltern-Ich mit Verständnis, Rückhalt und Schutz oder einem klaren Erwachsenen-Ich umzugehen. Gelingt es, auf diese Weise in Kontakt zu kommen, steigert dies die Motivation, weiterzumachen. Da Therapeut\*innen die unbewussten Verhaltensmuster, Denkstrukturen und Formen der Beziehungsgestaltung aufnehmen, ist es notwendig, einen Konfrontationsvertrag (Schiff et al. 1975) abzuschließen: Mit den Jugendlichen wird besprochen, dass es notwendig ist, diese unbewussten Verhaltensweisen, die Denkproblematik und die inneren Überzeugungen aufzunehmen, um Veränderungen möglich zu machen. Ein Dilemma der Konfrontation ist, dass die Jugendlichen diese oft als Feindseligkeit wahrnehmen, da sie erwarten, feindselig behandelt zu werden. Daher ist es sinnvoll, dies zum Thema zu machen und zu erläutern, dass es Teil des Konfrontationsvertrags und daher weder Kritik noch Abwertung ist.

## Therapieprozess

Die Jugendlichen pendeln anfangs häufig zwischen Idealisierung und Entwertung ihrer selbst und des\*der Therapeut\*in hin und her. Das ist der Hintergrund der immer wieder auftretenden kleineren oder auch größeren Beziehungsunterbrechungen (alliance ruptures; beschrieben von Schenk et al. 2020). Es ist wichtig, darauf eingestellt zu sein und in diesen Situationen nicht an der eigenen Kompetenz zu zweifeln, sondern die Not und Angst in Betracht zu ziehen, die dazu führen. Verlassenheitsangst ist oft der Hintergrund für die Beziehungsunterbrechung. Auf diese Weise vermeiden die Jugendlichen, sich als machtlos und ausgeliefert zu erleben. Die Macht ist auf ihrer Seite, da sie entscheiden, auch wenn diese Entscheidung selbstschädigend ist. Diese Themen der Abhängigkeit, verbunden mit der Angst, die Kontrolle zu verlieren, und Wutausbrüchen, sind in der Therapie immer wieder präsent.

## Arbeit mit den Ich-Zuständen

Wie in der Diagnostik deutlich gemacht, betreffen die notwendigen Veränderungen alle Ich-Zustände. Schiff et al. (1975, S. 99 ff.) haben in ihrem Therapiekonzept wichtige Informationen für die Entwicklung zusammengestellt, die an alle drei Ich-Zustände gerichtet sind:

- Du bist verantwortlich für das, was du sagst und tust.
- Es gibt immer Begründungen.
- Du kannst Probleme lösen.
- Es wird von dir erwartet, dass du nachdenkst.

- Niemand kann wissen, was du fühlst oder denkst, es sei denn, du zeigst es durch das, was du tust oder sagst.
- Es ist nicht okay, dich selbst, andere oder die Realität abzuwerten.

Die Stärkung und Aktivierung des Erwachsenen-Ichs gelingt durch klare Fragen und Informationen in Situationen, in denen Interesse an Informationen besteht. In der Regel ist das Erwachsenen-Ich in seiner Funktion auch durch Trübungen (Berne 2006) beeinträchtigt. Die Enttrübung ist eine der Arbeiten mit dem Erwachsenen-Ich. Über klare Informationen und Arbeit mit den Emotionen, die zu den Trübungen geführt haben, werden die Ich-Zustandsgrenzen wiederhergestellt (siehe Rudolph et al. 2021), wodurch die Energiebesetzung des Erwachsenen-Ichs wieder möglich wird.

Die Arbeit mit dem Eltern-Ich bezieht sich einerseits darauf, die dysfunktionalen, destruktiven Anteile zu entmachten, sie, wie Schiff et al. (1975) es beschreiben, zum Beispiel in einen Käfig zu sperren oder, wie Goulding (1988) es aufzeigt, die Kopfbewohner zu identifizieren und sie durch unterschiedliche Methoden zu entschärfen. Andererseits ist das Ziel die Integration konstruktiver Eltern-Ich-Anteile durch das Lernen am Modell mit den Therapeut\*innen, die in der Beziehung präsent sind und das aggressive Verhalten, Entwertungen, Unterstellungen und Feindseligkeit aushalten. Sie geben Schutz, stellen Informationen zur Verfügung und vermitteln die Erlaubnis, die eigene Grenze und die Grenze anderer zu wahren. Dadurch wird die Entwicklung des eigenen Eltern-Ichs ermöglicht, um sich selbst Schutz geben zu können.

Jugendliche reagieren häufig entweder aus der dysfunktionalen Kind-Ich-Position, zum Beispiel: »Du hast mich noch nie geliebt, wenn es nach dir geht, kann ich draufgehen.« Oder sie reagieren aus einer bestimmenden Eltern-Ich-Position, zum Beispiel: »Das ist schließlich dein Job als Mutter, mich zu versorgen, aber du machst gar nichts, du miese Mutter.« Therapeut\*innen erleben den Sog der Bedürftigkeit des Kind-Ichs oder den Widerstand gegenüber dem Druck des bestimmende Macht ausübenden, übergriffigen Eltern-Ichs.

Das Kind-Ich braucht es, gesehen, anerkannt oder besänftigt zu werden. Das Besänftigen gestaltet sich oft schwierig, da Drama und Gefühlsausbrüche häufig Überlebensstrategien waren. Für die Arbeit mit dem Kind-Ich ist wichtig, dass Bewusstheit über die Themen des Eltern-Ichs besteht und es weitgehend »entschärft« ist. Zusätzlich ist eine ausreichende Energiebesetzung des Erwachsenen-Ichs erforderlich. In der Arbeit mit dem Kind-Ich geht es einerseits um die Grundbedürfnisse, die in der Kindheit nicht erfüllt wurden, und andererseits um die Frage, wie diese nachholend befriedigt werden können (siehe Jecht & Kauka 2017). Die Arbeit mit den Emotionen bezieht sich darauf, die unterdrückten, von Maschen überlagerten Gefühle aufzudecken, sie zu erleben und neue Schlüsse daraus ziehen. Störmer-Schuppner (2015) hat das Neuentscheidungskonzept von Goulding und Goulding (1981) unter dem Aspekt der Ich-Entwicklung und der strukturellen Störungen bearbeitet und deutlich gemacht, wie wichtig der Persönlichkeitsentwicklungsprozess ist, um verändernde Entscheidungen zu treffen. Eine weitere therapeutische Möglichkeit ist das von Clarkson (1996) entwickelte »rechilding«. Dabei werden dem Kind-Ich gezielt neue Erfahrungen im therapeutischen Setting ermöglicht, die die verletzten Kind-Ich-Anteile in der Folge leichter in den Hintergrund treten lassen. Sie bewirken eine Stabilisierung der gesamten Persönlichkeit.

Infolge dieser Veränderungen gelingt nach und nach der Ausstieg aus der ungesunden Symbiose. Die Therapeut\*innen stehen vor allem in der ersten Phase der PT als Hilfs-Ich zur Verfügung und ermöglichen durch die Präsenz und das »Mitaushalten« der Emotionen den Entwicklungsprozess. Das bedeutet, dass die Jugendlichen den Halt, den sie in der Kindheit vermisst haben, in der Psychotherapie erleben und spüren können, mit dem Ziel, ihn sich dann selbst zu geben. So gelingt der Ausstieg aus dem »Haltlos-Skript« in ein selbstständiges Leben.

## Literatur

- ▶ Berne, E. (1967). *Spiele der Erwachsenen: Psychologie der menschlichen Beziehungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ▶ Berne, E. (2006). *Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- ▶ Divac-Jovanovic, M. & Radojkovic, S. (1990). Die Behandlung von Borderline-Phänomenen jenseits diagnostischer Kategorien. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 7(2), S. 50–60.
- ▶ Goulding, M. M. & Goulding, R. L. (1981). *Neuentscheidung: Ein Modell der Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▶ Goulding, M. M. (1988). *Kopfbewohner oder: Wer bestimmt dein Denken?* Paderborn: Junfermann.
- ▶ Gooss, B. (1994). Die Borderline-Persönlichkeit – Störungsbild und Heilprozesse. In: G. Kottwitz (Hrsg.): *Integrative Transaktionsanalyse*, Band 3. Berlin: Institut für Kommunikationstherapie, S. 9–104.
- ▶ Hennig, G. & Pelz, G. (1997). *Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung*. Freiburg: Herder.
- ▶ Hüsgen-Adler, M. (2017). Transaktionsanalyse und strukturelle Störungen. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 34(1), S. 6–25.
- ▶ Jecht-Hennig, G. (2014). Kinder in Schwierigkeiten brauchen Schutz. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 31(2), S. 121–164.
- ▶ Jecht, G. & Kauka, E. (2017). *Spielerisch arbeiten*. Paderborn: Junfermann.
- ▶ Kaess, M. & Brunner, R. (2016). *Borderline-Persönlichkeitsstörungen im Jugendalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ▶ Kahler, T. (1978). *Transactional analysis revisited*. Little Rock: Human Development Publications.
- ▶ Kernberg, O. F. (1978). *Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Kernberg, P. F., Weiner, A. S. & Bardenstein, K. (2000). *Personality Disorders in Children and Adolescents*. New York: Basic Books.
- ▶ Kernberg, P. F. et al. (2001). *Persönlichkeitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.



- ▶ Kouwenhoven, M., Kiltz, R. & Elbing, U. (2002). Schwere Persönlichkeitsstörungen. Transaktionsanalytische Behandlung nach dem Cathexis-Ansatz. Wien und New York: Springer.
- ▶ Rudolf, G. (2006). Strukturbezogene Psychotherapie. Stuttgart: Schattauer.
- ▶ Rudolph, P. et al. (2021). Ich geh ein Stück Deines Weges mit Dir. Transaktionsanalytische Pädagogik zwischen Heilung und Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- ▶ Schiff, J. L. et al. (1975). Cathexis Reader: Transactional Analysis Treatment of Psychosis. New York: Harper & Row.
- ▶ Schenk, N. et al. (2020). Alliance Ruptures in der Psychotherapie von Jugendlichen mit Borderline-Persönlichkeitspathologie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 69(1), S. 60–81.
- ▶ Seiffge-Krenke, I. (2020). Jugendliche in der Psychodynamischen Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▶ Steiner, C. (1982). Wie man Lebenspläne verändert. Die Arbeit mit Skripts in der Transaktionsanalyse. Paderborn: Junfermann.
- ▶ Störmer-Schuppner, A. (2015). Welche Selbstkompetenzen braucht das ICH, um neu entscheiden zu können. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 32(2), S. 141–164.
- ▶ Taubner, S. (Hrsg.) (2017). Psychotherapie mit adolescenten Patienten mit Borderline-Persönlichkeitsstörung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 66(6).
- ▶ Taubner, S. et al. (2017). Mentalisierungsbasierte Therapie bei Adolescenten mit Borderline-Persönlichkeitsstörung – Konzept und Wirksamkeit. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 66(6), S. 423–434.
- ▶ Ware, P. (1992). Anpassungen der Persönlichkeit – Türen zur Therapie. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 9(4), S. 183–197.
- ▶ Winnicott, D. W. (1974). Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Zusammenfassung:** Die Autorin informiert über das bisher in der Theorie und in der psychotherapeutischen Praxis randständig gebliebene Feld der Persönlichkeitsstörungen. Sie zeigt die transaktionsanalytischen Grundsätze zur Diagnostik und Therapie für diesen Bereich auf und illustriert mit prägnanten Beispielen die Symptomatik der Patient\*innen und deren diagnostische Einordnung, um so eine adäquate Therapiestrategie zu entwickeln.

**Schlüsselwörter:** psychische Instabilität, Realitätsbezug, Selbstentwertung, Beziehungsstörung, Bezugsrahmen, Skriptmuster, Selbstdestruktivität, Veränderungsprozess

**Abstract:** The author informs about personality disorders of adolescents with particular respect to diagnostic and psychotherapeutic methods specifically aspects of transactional analysis. The characteristic examples of typical symptoms are provided for developing, together with the clients, therapeutic strategies with adequate goals.

**Key words:** psychic lack of stability, regarding reality, discount of self, concerning relational disturbances, frame of reference, script pattern, self-destructiveness, change process

### **Kontakt**

Gudrun Jecht  
jecht-hennig@online.de

# FOCUS



**Eyke Greve** (Foto: privat)

## **Beschämung und Retraumatisierung**

*Wie Schule zu einem sicheren Ort für traumatisierte Kinder und Jugendliche werden kann*

Für traumatisierte Kinder scheint Schule oft nicht der richtige Ort zu sein. Ihre soziale Entwicklung, ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten sind uns weniger vertraut und passen nicht in den schulischen Alltag. Pädagogische Interventionen scheitern oft. Die Innenwelt dieser Kinder, ihr Erleben, ihre Gefühle erscheinen uns verschlossen. Ich möchte darstellen, dass Beschämung für traumatisierte Kinder und Jugendliche zu einer Retraumatisierung führen kann. Ich halte es für sehr wichtig, ein größeres Verständnis für das soziale Gefühl der Scham traumatisierter Kinder und die erneuten Beschämungen zu entwickeln, denen sie in Institutionen und durch pädagogische Interventionen ausgesetzt sein können. Ich sehe einen Bedarf an passenden Interventionskonzepten, die Pädagoginnen und Pädagogen befähigen, diesen Kindern die Teilhabe an schulischer Bildung zu ermöglichen. Hilfreich sind dafür Konzepte aus der Traumapädagogik.

## Panische Scham und Retraumatisierung

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist der Zusammenhang, der bereits in dem Artikel von Greve und Köhn in der ZTA 4/2013 hergestellt wurde: »Je existentieller die ursprünglich beschämende Situation wirkt und je panischer die Scham zum Ausdruck kommt, desto größer ist die tiefsitzende Angst, aus der menschlichen Gesellschaft ausgestoßen zu sein und den totalen Beziehungsverlust zu erleiden. Die Beschämung gleicht einer traumatisierenden Situation, im gegenwärtigen Erleben zeigen sich Reflexe einer Retraumatisierung. Entsprechend gewaltig erscheinen die möglichen Formen der Schamabwehr.« (Greve & Köhn 2013, S. 272)

Die panische Scham (der Opfer) wird auch als pathologische Scham bezeichnet. Sie ergreift die Betroffenen mit ungeheurer Wucht und erzeugt ein extremes Gefühl von Einsamkeit und Verlassenheit. »Pathologische Scham ist mit einer viel tieferen Angst als der vor Strafe verbunden. Sie ist die Angst von der Gesellschaft ausgestoßen zu werden. Die Angst vor psychischer Vernichtung.« (P. Hultberg, zitiert in: Marks 2008, S. 3) »Akute Scham wirkt wie ein Schock, der höhere Funktionen der Gehirnrinde zum Entgleisen bringt. Vernunft, Gedächtnis, Sprachvermögen oder Affektregulierung sind dann nicht verfügbar. Der Betroffene fühlt sich wie ein Nichts.« (Marks 2008, S. 3)

Nach neuesten Studien, in denen Erwachsene in Deutschland zu ihren eigenen Kindheitserfahrungen befragt wurden, ergeben sich erschreckende Zahlen: Körperliche Misshandlungen von Kindern haben zwar leicht abgenommen, aber emotionale Misshandlungen haben zugenommen. 7,1 Prozent der befragten Erwachsenen berichten von solchen Misshandlungen in der Kindheit. 2,3 Prozent geben an, nach enger Definition schwerem sexuellen Missbrauch zum Opfer gefallen zu sein (Fegert 2018, S. 4). 9 Prozent aller Kinder in Deutschland sind vier oder mehr belastenden Erlebnissen ausgesetzt. Dazu zählen: Verlust, Armut, Alkohol, Drogen, Misshandlungen, Vernachlässigung, sexueller Missbrauch usw. (Fegert 2018, S. 4).

## Externalisierendes und internalisierendes Verhalten in der Schule

Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihres Lebens in Krippen, Kindergärten und Schulen. Diese sozialen Institutionen sollten diesen Kindern Schutz, Halt und sichere Bindungen ermöglichen.

In diesen Institutionen werden ihre emotionalen Schwierigkeiten und Entwicklungslücken, ihr Skriptverhalten, ihre Spiele und Ersatzgefühle sichtbar.

Schule ist also auch ein Ort, an dem tatsächlich korrigiert werden kann. Pädagoginnen und Pädagogen sind nah an den Kindern, manchmal die ersten, die einen Eindruck von den Schwierigkeiten eines Kindes erhalten, die im Rahmen eines Systems unterstützende Haltungen entwickeln können, die nicht allein handeln müssen, sondern eingebunden sind in ein Kollegium, in Beratungs- und Unterstützungsnetzwerke.

Schulen sind ein enormes Feld für das Ausprobieren von produktiven Beziehungen, von Lernen, von Entwicklung.

Lehrkräfte können »Agenten der emotionalen Abrüstung« (Neufeld 2008, S. 41) sein – wenn sie es schaffen, mit einer Haltung von Verbundenheit, Vertrauen, Führung und Schutz den entsprechenden Kontext herzustellen. Das gelingt nicht immer, ist auf alle Fälle eine wahre Sisyphusarbeit für Pädagoginnen und Pädagogen. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass in einer Hamburger Beratungsstelle in einer Gruppe von fünf Grundschulern, die unterrichtersetzend beschult wurden, alle Kinder frühkindlichen traumatisierenden Erfahrungen ausgesetzt waren, zum Teil Alkohol- und Drogenmissbrauch der Eltern. Sie waren lerngestört und aggressiv. Einige lebten in Pflegefamilien. Alle waren schon im Alter von neun Jahren mehrmals umgeschult worden, weil Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern sich beschwert hatten. Die Beschwerden lauteten etwa so: Er hält sich an keine Regel, reagiert nicht auf Sanktionen, im Gegenteil, die Eskalationen nehmen zu. Andere Kinder sind gefährdet. Immer wenn er vom Sportunterricht ausgeschlossen wird, rastet er aus. Wenn er für zehn Minuten vor die Tür soll, läuft er ganz weg, wenn er jemanden geschlagen

hat, hat er kein Unrechtsbewusstsein, er schlägt auch Lehrkräfte, die sich mittlerweile weigern, ihn zu unterrichten.

Andere Kinder wiederum zeigen keine externalisierenden Verhaltensweisen.

Ein Beispiel: In meiner Tätigkeit als Schulberaterin wurde ich von Lehrkräften einer Hamburger Stadtteilschule um Unterstützung gebeten. Es ging um P., der seit einem Jahr mit seiner Mutter und einem kleinen Bruder in Hamburg lebte und in der besagten Schule die 5. Klasse besuchte.

Er machte keine Hausaufgaben, hatte schulische Unterlagen nicht in der Schultasche, wollte nicht in die Pause gehen, wurde lange vor Schulbeginn schon auf dem Schulhof in schwer zugänglichen Ecken gesehen, hatte keine Freunde, beteiligte sich nicht am Unterricht, redete kaum. Die Lehrkräfte machten sich Sorgen, gaben ihm gut gemeinte Ermahnungen: Er solle in die Pause gehen, um Freunde zu finden, solle sich melden, seine Hausaufgaben machen. Sie führten Gespräche mit der alleinerziehenden Mutter (Lehrerin), die beteuerte, sie würde jeden Tag seinen Ranzen kontrollieren, der sei immer vollständig, und P. wolle unbedingt so früh in die Schule.

Im Unterricht zeigte sich ein völlig verschüchtertes Kind. Im Gespräch mit der Mutter erfuhr ich familiäre Umstände, die der Schule nicht bekannt waren: Die Mutter war vom Vater geschlagen worden. P. war oft Zeuge. Inzwischen hatte sie sich getrennt und war nach Hamburg gezogen. Zum Vater hatten die Kinder keinen Kontakt mehr. Aufgrund des Drängens der Lehrkräfte habe die Mutter den Jungen zur Therapie angemeldet. Der Therapeut habe der Mutter gesagt, das würde sich schon zurechtwachsen. Von den Gewalterfahrungen hatte sie ihm nichts erzählt.

Im Weiteren war die Mutter einverstanden, dass ich die Lehrkräfte über die Vergangenheit der Familie und über die Möglichkeit einer posttraumatischen Belastungsstörung informiere. Mit der Mutter und den Lehrkräften wurden pädagogische Interventionen abgestimmt: P. bekam in der Schule eine

Erwachsene als Ansprechperson, die regelmäßig auf ihn zugehen sollte. Entgegen der Schulregel durfte er in der Pause in der Klasse bleiben – mit einem anderen Kind, wenn er wollte. Den Ranzen musste er in der Schule lassen und von Hausaufgaben war er befreit. Am Unterricht durfte er teilnehmen, ohne sich zu melden. Es wurde ihm zugesichert, dass er nicht »drangenommen« wird, wenn er sich nicht meldet.

Alle Interventionen dienten dem Ziel, ihm Sicherheit, das heißt Schutz vor Beschämungen, zu geben. Er erhielt die Erlaubnis, im eigenen Tempo wachsen zu dürfen. Die Beziehung zu den Pädagoginnen wurde gefestigt. Das Verhältnis zwischen Mutter und Lehrkräften entkrampfte sich. Die Mutter sorgte für den Wechsel zu einer Traumatherapeutin, die auch ihr selbst Unterstützung anbot, ihre eigenen traumatischen Erfahrungen zu bearbeiten. P. entspannte sich zusehends. Er fing zu Hause an, mit seinem kleineren Bruder Hausaufgaben zu machen, wollte seine Gitarre mit in die Schule bringen, und die Lehrkräfte berichteten von einer positiven emotionalen Entwicklung.

### **Belastende Kindheitserfahrungen und Überlebensreaktionen**

Eine Hamburger Traumatherapeutin benannte im Rahmen eines Vortrags die Bedeutung des Problems: »Belastende Kindheitserfahrungen stellen das grundsätzliche Gesundheitsproblem der Nation dar. Oft lassen sich ADHS, Schulleistungsstörungen, Depressionen, Zwangssymptome, Risikoverhalten, Suizidalität, Essstörungen, Drogenkonsum auf frühe Traumatisierungen zurückführen.« (Berner 2011)

Beim Entwicklungstrauma bzw. bei komplexen Traumatisierungen werden infolge der bedrohlichen Erlebnisse »Überlebensreaktionen« im Denken, Fühlen und Handeln durch sich verstärkende Bahnungen zu immer stärkeren Mustern im neuronalen Netzwerk festgelegt. Das Gehirn strukturiert sich traumaplastisch (Besser 2007, S. 22), das heißt, es automatisiert Überlebensreaktionen, auf die es später auch reflexartig zurückgreift. Diese frühe Bahnung der

Notfallmuster bildet dann das Fundament der Hirn- bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Die Wissenschaft benennt dazu folgende Symptome:

- erhöhte bis extreme Stressanfälligkeit (erhöhte Wachsamkeit/Kontrolle, erhöhte Reizbarkeit, vermehrte Ängste, Instabilität in Krisen- und Belastungssituationen),
- Störung der Selbstregulationsfähigkeiten (Impulsivität, Unruhe, Emotionsdurchbrüche),
- dysfunktional geprägtes Bindungsverhalten (Bindungspersonen sind nicht vertrauenswürdig oder sogar bedrohlich, müssen befriedigt oder beschützt werden),
- gestörte Aufmerksamkeitssteuerung,
- mangelnde Empathiefähigkeit und mangelnde soziale Kompetenzen,
- Störung des Selbstwerts,
- Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung (Lernen und Speichern).

Der Organismus befindet sich in ständiger Alarmbereitschaft. Leben bedeutet »in Gefahr sein«. Bereits kleinste Anlässe aktivieren dann die Notfallmuster: Kampf, Flucht, Unterwerfung oder Dissoziation bei gleichzeitiger Aktivierung des Bindungssystems.

Durch Schlüsselreize – sogenannte »Trigger« – sind diese abgespaltenen Fragmente jederzeit abrufbar und auslösbar. Gerüche, Geräusche, Farben, körperliche Berührungen, Ähnlichkeiten mit dem Täter, Überforderung, Konfliktsituationen oder Beziehungsabbrüche können die alten Erfahrungen reaktivieren und den Schutzschalter hin zu den Traumaverhaltensweisen Kampf, Flucht oder Erstarrung umlegen.



Wenn elementare Entwicklungs- und Beziehungsbedürfnisse nicht befriedigt werden, entwickeln schon Säuglinge Strategien, um mit Beziehungsabbrüchen umgehen zu können. Es ist mittlerweile bekannt, dass sozialer Schmerz und physiologischer Schmerz in benachbarten Hirnregionen angesiedelt sind. Das erklärt, warum auch sozialer Schmerz als lebensbedrohlich empfunden wird.

### **Störung im Bindungssystem, Skriptmuster und Abwehrverhalten**

Eine Traumatisierung stellt immer eine Störung im Bindungssystem dar. Die frühkindliche Bindungserfahrung ist die wichtigste Erfahrung in unserem Leben. Durch sie werden unser Selbstwertgefühl, unsere Emotionskontrolle und unsere erwachsene Bindungsfähigkeit entscheidend und nachhaltig geprägt.

Die entstehenden Beziehungsmodelle verstärken sich im Weiteren, werden ausgearbeitet und bilden unter anderem die Grundlage für das Lebensskript. »Lebensskripts sind eine komplexe Ansammlung von unbewussten Beziehungsmustern, die auf physiologischen Überlebensreaktionen, auf Erfahrungen beruhenden impliziten Schlussfolgerungen, expliziten Entscheidungen und/oder selbstregulierenden Introspekten basieren, die in jedem Entwicklungsalter unter Stress entstanden sind.« (Erskine 2018, S. 11)

Aus den gestörten Bindungserfahrungen entwickeln sich Skriptmuster, Beziehungsmuster, die den ursprünglichen Schmerz verbergen sollen, die eine Sicherheit vorgaukeln, dass alle Bedürfnisse befriedigt werden. Hochgradig destruktive psychologische Spiele werden »provziert«. Somit steigt das Risiko der Kinder, erneut geschlagen oder zurückgewiesen zu werden. Traumatherapeutisch betrachtet hat dieser Wiederholungszwang die positive Funktion, die traumatisierende Situation möglicherweise kontrollieren und damit den Schmerz verhindern zu können.

Möglich ist die Veränderung »falsch konditionierter« neuronaler Netzwerke in der Amygdala und in anderen Gehirnregionen durch positive Erfahrungen und/oder Therapie. Die Amygdala »lernt« in den ersten Lebensjahren allerdings sehr gut und wird dann zunehmend resistent gegen weitere Veränderungen. Wahrscheinlich »vergisst« die Amygdala traumatische Erlebnisse nicht oder nur schwer. »Hat das Gehirn ein Kind gegen emotionale Verletzungen geschützt, ist die Abwehr aufgebaut, sind die Kinder auch gegen die Gefühle geschützt, die sie für psycho-emotionale Reife benötigen.« (Neufeld 2008, S. 14)

Neufeld benennt die Auswirkungen des »blockierten psycho-emotionalen Integrationsprozesses« und der fehlenden Bindung zu Erwachsenen im Lern- und Sozialverhalten sehr plastisch: fehlendes Interesse an nicht vertrauten Themen oder Tätigkeiten, fehlendes Bestreben, Dinge selbst zu lösen, Fehlen eines Sinnes für Mitgestaltungsmacht und -verantwortung, fehlendes Anerkennen adäquater Grenzen, fehlende Beziehung zum eigenen Selbst, hohe Ablenkungsbereitschaft, hoher Bewegungsdrang, einseitiges Erinnern an Erlebnisse, Verdrängen von unkontrollierten Extremreaktionen, fehlende Bereitschaft, für ein attraktives Ziel Opfer zu bringen, Unfähigkeit zu echtem Mut und wahrer Geduld, fehlende Entwicklung moralischer Werte, fehlende Sozialkompetenz, Adrenalinschübe ohne Angst, das heißt Selbst- und Fremdgefährdung, oppositionelles Verhalten, Mobbing als Täter oder Opfer.

Er stellt die Bindung zu diesen Kindern in den Vordergrund und erläutert eindringlich, dass für diese Kinder nur Bindung der Anlass für Lernen ist. »Für das Gelingen von Bildung ist Bindung der vorrangige Unterrichtbarkeits-Faktor. [...] Wir können niemanden »reif« machen. Was wir tun können ist jedoch, einen fruchtbaren Lehr- und Lernkontext zu kultivieren, in welchem wir mit den Unreifen erfolgreich arbeiten können.« (Neufeld 2008, S. 2)

Womit in Unterricht und Erziehung zu rechnen ist, wenn die Bindung fehlt, benennt er in aller Deutlichkeit: Die Kinder sind nicht gewillt, auf uns angewiesen zu sein, und wollen unsere Hilfe nicht. Sie nutzen uns nicht als Vorbilder oder Orientierungshilfe, um in ihrer Welt zurechtzukommen. Sie sind nicht empfänglich für unsere Werte und Normen. Sie sind nicht motiviert, uns

ihre Aufmerksamkeit zu schenken. Sie haben kein Interesse, uns gefallen zu wollen. Sie sind nicht spontan motiviert, mit uns zu kooperieren.

### **Regeln und Sanktionen können zu Eskalationen führen**

Oft gibt es an Schulen bei Pädagog\*innen eine Haltung von Überforderung und Hilflosigkeit, die in die »Verfolgung« herausfordernder Schülerinnen und Schüler oder Eltern umgewandelt wird.

Einen Ausweg aus der Not der Überforderung soll auch die Aufstellung von Regeln mit entsprechenden Sanktionen bieten. So sollen die Kinder und Jugendlichen dazu gebracht werden, gewünschtes soziales Verhalten zu zeigen.

Die Anwendung von Regeln, Konsequenzen und Sanktionen, wie sie in der Schule üblich sind, führt bei diesen Schülerinnen und Schülern eher dazu, dass die Probleme verschärft werden. Ermahnungen und Sanktionen werden als Beschämungen empfunden, weil sie die Frustrationsgefühle der Kinder steigern, die negativen Bindungsmuster werden aktiviert. Noch so freundlich gemeinte Ermahnungen wie »Sei bitte leise!« oder »Melde dich das nächste Mal!« erinnern an den Makel, nicht zu genügen, nicht dazuzugehören. Bei Kindern mit heftigen Schamerfahrungen sind diese Ermahnungen wirkungslos, weil sie nur wieder auf den Fehler verweisen und erneut Schamabwehrhalten erzeugen – ein Teufelskreis.

Bei traumatisierten Kindern sind diese Interventionen nicht nur nicht wirksam, sondern können zu einer Eskalation des Verhaltens führen. Konsequenzen auf Regelverstöße wie zum Beispiel ein Verweisen aus dem Klassenraum, Verbot der Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, Information der Eltern oder öffentliche Ermahnungen im Unterricht beschämen sie und bestätigen die negative Selbstwahrnehmung.

Die verschiedenen Formen der Schamabwehr lassen sich beobachten. Diese Mechanismen der Schamabwehr sind stärker als die Angst vor Strafe.

Scham ist ein machtvolleres Gefühl, weil es mit Erfahrungen von Verlustangst verbunden ist. Erskine (1995, S. 36) erläutert, dass wir die Scham erträglich machen, indem wir unser Selbstbild nach der Abwertung ausrichten, die wir erfahren: Ich bin es nicht wert, dass man sich mir zuwendet. In Anpassung an diese Herabwürdigung übernehmen wir die Zuschreibung des anderen. Wir fixieren diese Transaktion, indem wir diese Person in unserem Eltern-Ich abbilden. Wir bilden ein Organisationsmuster, das jetzt Gefühle, Verhalten und Wahrnehmung prägt. Der Konflikt zwischen »dem Bedürfnis nach Beziehung einerseits und der Abwehr dieses Bedürfnisses andererseits« (Nagel 2009, S. 134) ist im Kind-Ich-Zustand angesiedelt. Die Introjekte im EL-Zustand stimulieren ihn und erhalten ihn aufrecht. »Mit mir stimmt etwas nicht!« wird zum Kernskriptglaubenssatz.

### **OK-Haltung als Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen**

Verletzungen, Kränkungen, Beschämungen sind in hierarchischen Beziehungen oft ungewollt und manchmal gewollt effektive Mittel der Machtdemonstration. »Beschämung ist die vorherrschende Form sozialer Kontrolle.« (R. Sennett, zitiert in: Neckel 1991, S. 187) Machtdemonstrationen durch Beschämung und damit Ausübung von sozialer Kontrolle finden sich zahlreich in unserem Schulsystem. Es werden nicht überall Mittel und Wege gefunden werden, um mit Hilflosigkeit und Nichtverstehen, mit Macht und Ohnmacht angemessen umzugehen.

Auch in den Erwachsenen entstehen Gefühle wie Wut, Hilflosigkeit, Scham und in der Folge Schamabwehr, denn diese Kinder tun alles, um uns auf die Probe zu stellen. Sie irritieren, lassen uns Hilflosigkeit, Ärger und Wut spüren. Sie zeigen das Verhalten, das ihnen Schutz im Rahmen ihrer Überlebenskonzepte, ihres Skripts, sichert.

In den übergeordneten Rollen, die Pädagoginnen und Pädagogen Kindern und Jugendlichen gegenüber einnehmen, entsteht eine besondere Verantwortung, eine OK-Position einzunehmen. Dies erfordert die Beschäftigung mit den eigenen Erfahrungen von Beschämung, dem bevorzugten Schamabwehrverhalten und beschämenden Verhaltensweisen. Wenn wir selbst Scham empfinden, verlassen wir leicht die OK-Position. Es braucht ein hohes Maß an Reflexion, um die empfundene Scham nicht in eine Beschämung anderer zur eigenen Schamabwehr zu verwandeln. Besonders in der übergeordneten Rolle besteht die Verantwortung, die eigenen Formen der Schamabwehr zu erkennen, um die mit der Beschämung ausgesprochene Nicht-OK-Botschaft und die Angst des anderen vor einem Beziehungsverlust wahrzunehmen und die Beziehung wieder aufbauen zu können.

Es braucht Stärke, um scheitern zu können und zu dürfen, um sich verzeihen zu können, um die Grenzen des eigenen Einflusses akzeptieren zu können – und um immer wieder neue Versuche zu unternehmen, produktive pädagogische Interventionen zu entwickeln.

Je weniger Bindung und Beziehung in einer Schulkultur gelebt werden, desto hilfloser agieren oft Pädagoginnen und Pädagogen in Stresssituationen und desto mehr wird auf die Einhaltung der Regeln gepocht bzw. bei Regelverstößen an den Sanktionen gearbeitet. Es werden Verbote – häufig im Affekt – ausgesprochen. So werden neue Konflikte hervorgerufen, Wut wird aktiv gehalten, die Beziehung wird weiter belastet.

Bei der Festlegung von Regeln gehen wir davon aus, dass andere in der Lage sind, sie einzuhalten, und dass dazu Motivation und Interesse bestehen. Sinnvolle Regeln sind notwendig. Mit ihnen sind viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Diese Kinder haben in der Regel eine eigene Motivation, zu lernen oder sich sozial einzupassen. Manchmal werden sie sozusagen erfolgreich beschämt, Anpassung wird erreicht, das (hierarchische) System funktioniert.

Bei Schülerinnen und Schülern, die aufgrund von Traumatisierungen in die sonderpädagogische Kategorie des sozialen und emotionalen Förderbedarfs

fallen und/oder eine psychologische bzw. psychiatrische Diagnostik erhalten, funktioniert dieses System von Regeln nicht bzw. erst dann, wenn eine sichere Beziehung zu den Handlungspartnern besteht.

Emotional massiv beeinträchtigte Kinder sind häufig mit der Einhaltung von Regeln überfordert. Die Sanktionen, die üblicherweise bei Nichteinhaltung angewandt werden, verstärken das Skriptmuster. Sie können Flashbacks provozieren bzw. Trigger darstellen, die die ursprünglich traumatisierende Situation reaktivieren. So können zum Beispiel Auszeiten (Time-outs) die Verlassensängste und Trennungserfahrungen aus der Ursprungsfamilie verstärken. Es kann zu immer eskalierenderen Situationen kommen.

### Regeln dürfen keine Macht demonstrieren

Hinter sinnvollen Regeln stehen ethische Werte und Haltungen. Diese können nicht »durchgesetzt« werden, sondern müssen internalisiert sein, um ein Leben in Gemeinschaft zu ermöglichen. Traumatisierte, beschämte und vernachlässigte Kinder kommen aber oft aus einem Umfeld, in dem gegen diese Werte und einen respektvollen Umgang miteinander verstoßen wurde. Sie müssen sich den Glauben an und das Vertrauen in menschliche Beziehungen neu erarbeiten. Zur Herstellung einer sicheren Beziehung müssen Regeln sinnvoll sein, dürfen ausgehandelt werden, können auch individualisiert sein. Sie sollten nicht dazu dienen, Macht zu demonstrieren. Regeln müssen also abhängig von der Beziehung gesehen und entwickelt werden. Regeln, deren Durchsetzung zu Eskalationen beiträgt, können überprüft werden, zum Beispiel: Ist es während des Unterrichts erlaubt, zu essen oder zu trinken? Darf Kaugummi gekaut werden? Darf man sich in der Klasse bewegen und wenn ja, wann? Sind Käppis und Mützen im Unterricht erlaubt?

Für Kinder mit emotionalen und sozialen Störungen ist ein individueller Umgang mit Regeln und Sanktionen wichtig. Es sollte immer wieder gefragt werden, ob derjenige überhaupt über eine ausreichende Selbststeuerung ver-

fügt, sie auch einhalten zu können. Wir sollten es aushalten, wenn die Kinder sich nicht in unserem Sinne verändern, zumindest nicht so schnell, wie wir es gern hätten. Wir sollten aufhören mit solchen Sätzen wie: »Das hab ich dir doch schon dreimal gesagt, du weißt doch, dass du nicht schlagen darfst, nun reicht es aber.«

Konsequenzen bzw. Sanktionen bei Nichteinhaltung von Regeln sind dann gut, wenn sie Beziehungen reparieren, wenn sie Vergebung initiieren, wenn sie Gemeinschaft wiederherstellen. Sie dürfen also nicht beschämen, nicht die Verzweiflung über das eigene Versagen bestärken. Sie dürfen keine Trennungssängste verursachen oder wiedererleben lassen. Die Verbindung abreißen zu lassen, versetzt das Bindungssystem im Gehirn in höchste Alarmbereitschaft. Alle möglichen Reaktionen der Kinder entstehen dann aus Angst, nicht aus Einsicht.

Unsicheren Pädagoginnen und Pädagogen fällt es besonders schwer, Regeln in der Beziehung zu leben. Oft fallen Sätze wie: »Das ist aber die Regel, und wenn du die Regel nicht einhältst, dann muss ich das oder das tun ...« Kinder und Jugendliche brauchen ein Gegenüber, das die Regeln glaubhaft vertritt bzw. die Werte, zu deren Schutz die Regeln wichtig sind.

## Beziehungsgestaltung

Aus traumapädagogischer Sicht lautet der höchste Grundsatz: Beziehung, Beziehung, Beziehung. Wenn Gespräche mit dem Kind geführt werden, dann können günstige Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, indem nie im eigenen Erregungszustand oder in der eskalierten Situation argumentiert wird. Der Ort des Gesprächs sollte für das Kind ein sicherer Ort sein. Die eigene Haltung sollte geklärt bzw. überprüft sein (OK – OK). Das Senden von Ich-Botschaften, das Spiegeln von Gefühlen und das Erfragen von Absichten unterstützt die Stärkung des ER. Der Regelübertritt kann ohne Verallgemeinerungen beschrieben werden. Das gewünschte Verhalten wird benannt und die Sinnhaftigkeit beschrie-

ben. Dem Kind sollte die Möglichkeit gegeben werden, selbstbestimmt gute Absichten zu zeigen. Individuelle Regeln können ausgehandelt werden. Vor jeder Regel sollte die Frage stehen, wie hoch der Preis für das Einhalten der Regel ist, wie hoch das Risiko der Eskalation wäre.

Auch in Regelschulen – mit einer geringeren Ressourcenausstattung als in Sonderschulen – haben Lehrkräfte mit entsprechenden Kenntnissen und einem Verständnis für die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, Beziehung anzubieten, zu leben und diagnostische Fragestellungen einzusetzen, um das Kind zu verstehen: Welches Verhalten beobachten wir in welcher Situation und in welcher Umgebung? Wie lebt das Kind? Was wissen wir über die Lebensgeschichte? Was berichtet das Kind über seine Wahrnehmungen und Erfahrungen?

In der Rubrik »Wiedergelesen« (ZTA 1/2019) stellt Heidrun Peters die Skepsis von Fritz Wandel gegenüber verhaltenstherapeutischen Ansätzen in der Schule dar, die darauf beruht, dass mit diesen Ansätzen zwar Wirkung erzielt werden könne, aber auch vieles übersehen werde. »Übersehen würden vor allem die Nebenwirkungen auf der Beziehungsebene. Und das liege vor allem im Verzicht auf Verstehen. [...] Man verzichtet prinzipiell darauf, die subjektive Bedeutung zu berücksichtigen, die dieses Verhalten für den Schüler haben könnte.« (Peters 2019, S. 59)

In Schulen haben Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit, jedes Kind entsprechend kennenzulernen und so die Beziehungsgestaltung und die Interventionen abzustimmen.

Dazu braucht es die Idee eines Dorfes: Pädagoginnen und Pädagogen der Schule entwickeln ein gemeinsames Bild und gemeinsame Interventionen. Eltern werden einbezogen (nicht vor den Kopf gestoßen oder beschämt). Es kann geprüft werden, ob sie Teil des Problems sind, ob sie imstande sind, Sicherheit zu bieten. Beratungsstellen, Schulpsychologen, Jugendämter werden einbezogen. Gemeinsam kann man sich dem Verstehen nähern und Interventionen abstimmen, um so Führung und Schutz zu bieten und die Beziehung zu halten.



## Literatur

- ▶ Becker, A. (2010). Die Bedeutung des Skripterlebens im pädagogischen Alltag. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 27(4), S. 283–291.
- ▶ Berner, C. (2011). Entstehung und Auswirkung von Traumata bei Kindern und Jugendlichen. Vortrag in Hamburg
- ▶ Besser, L. U. (2007). Trauma, Gehirn und Persönlichkeitsentwicklung. In: NÖ Kinder & Jugend Anwaltschaft & EMDR Institut Austria (Hrsg.): *Trauma bei Kindern und Jugendlichen*. St. Pölten: Eigenverlag, S. 19–31.
- ▶ English, F. (1998). *Transaktionsanalyse. Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen*. Salzhausen: Iskopress.
- ▶ Erskine, R. G. (1995). Scham und Selbstgerechtigkeit. *Transaktionsanalytische Sichtweisen und klinische Interventionen. Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 12(1-2), S. 29–60.
- ▶ Erskine, R. G. (2018). Lebensskripts und Bindungsmuster. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 35(1), S. 5–30.
- ▶ Fegert, J. M. (2018). Prävalenz von Kindesvernachlässigung, Kindesmisshandlung und sexuellem Missbrauch in Deutschland. Kompetenzentrum Kinderschutz in der Medizin, Baden-Württemberg.
- ▶ Greve, E. & Köhn, W. (2013). Beziehung ohne Beschämung. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 30(4), S. 297–276.
- ▶ Krüger, A. (2007). *Erste Hilfe für traumatisierte Kinder*. Düsseldorf: Patmos.
- ▶ Lang, B. et al. (Hrsg.) (2013). *Traumapädagogische Standards in der Kinder und Jugendhilfe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- ▶ Marks, S. (2008). Scham, Ehre und der »Kampf der Kulturen« – Tabuisierte Emotionen und ihre Bedeutung für die konstruktive Bearbeitung von Konflikten. Vortrag in der Akademie für Konflikttransformation, Bonn.
- ▶ Nagel, N. (2009). Beziehung als Schlüssel zum Lernen. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 26(2), S. 128–141.
- ▶ Neckel, S. (1991). *Status und Scham – Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- ▶ Neufeld, G. (2008). *Reaching Troubled Kids. Die Relevanz der modernen Entwicklungspsychologie in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern*. Fortbildungsskript, Offenbach.

- ▶ Peters, H. (2019). Wiedergelesen ›Erziehung im Unterricht‹ von Fritz Wandel. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 36(1), S. 57–62.
- ▶ Reddemann, L. & Dehner-Rau, C. (2006). Trauma: Folgen erkennen, überwinden und an ihnen wachsen. Stuttgart: Trias.

**Zusammenfassung:** Der Umgang mit traumatisierten Kindern in Schulen ist geprägt von extremen Gefühlen aller Beteiligten. Das Erleben dieser Kinder, ihre panische Scham und ihr Schamabwehrverhalten werden dargestellt. Reaktionen und Sanktionen im System Schule kommen oft einer Retraumatisierung, einem erneuten Beziehungsabbruch und einer Verstärkung der Skriptüberzeugung »Ich bin nichts wert, mit mir stimmt etwas nicht« gleich. Lehrkräfte brauchen die Auseinandersetzung mit ihrem Skript, ihren Mustern von Scham und Schamabwehr. So können sie Verantwortung für eine positive Beziehungsgestaltung und ein Umfeld, das Lernen und emotionales Wachstum möglich macht, wahrnehmen. In Verbindung von Transaktionsanalyse und Traumapädagogik werden Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

**Schlüsselwörter:** Beschämung, Bindung, Retraumatisierung, Schule, Skriptverhalten, Traumapädagogik

**Abstract:** Dealing with traumatised children in schools is characterised by extreme feelings of all involved. The experience of these children, their panic shame and shame defence behaviour are presented. Reactions and sanctions in the school system often are tantamount to re-traumatisation, renewed relationship breakdown and reinforcement of the script conviction »I am not worth anything, there is something wrong with me«. Teachers need to confront their script, their patterns of shame and shame defence. In this way they can take responsibility for positive relationship building and an environment that makes learning and emotional growth possible. Possibilities for action are shown in connection with transactional analysis and trauma pedagogy.

**Keywords:** shaming, attachment, re-traumatisation, school, script behaviour, trauma pedagogy

**Kontakt**

Eyke Greve

Eyke.Greve@t-online.de

**Eyke Greve**, Hamburg, Pädagogin und Transaktionsanalytikerin, CTA-E.

# FOCUS



**Christiane Dittmann** (Foto: privat)

## **Beziehung und Struktur – Schulleitung mit TA: Gestaltung der Arbeit mit dem Elternbeirat am Gymnasium**

Die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule als lebendige Kommunikation ernst zu nehmen und zur Förderung und Weiterentwicklung von Schule zu nutzen, war mir schon als Lehrkraft ein großes Anliegen und wurde essenziell, als ich vor zehn Jahren begann, ein achtjähriges Gymnasium mittlerer Größe im ländlichen Raum als Schulleiterin zu führen.

Der Elternbeirat, die gewählten Vertreter\*innen der Eltern und deren Vorsitzende\*r, ist wichtiger Gesprächspartner der Schulleitung.

Wie könnte ich als Transaktionsanalytikerin die Grundkonzepte der TA nutzen, um einen wertschätzenden Dialog zwischen Elternbeirat und Schulleitung zu fördern?

Auf eine Belastungsprobe ist unsere Kommunikation im letzten Jahr durch die COVID-19-Pandemie gestellt worden. Würden sich die Strukturen,

die wir gemeinsam aufgebaut hatten, bewähren und uns helfen, die Schule mit Fernunterricht gut durch die Krise zu steuern? Welche Strukturen haben sich als hilfreich erwiesen?

## Beziehung und Struktur

Als Schulleiterin führe ich die Schule nach den Vorgaben, die im Schulgesetz für Baden-Württemberg (Fassung vom 1. August 1983) festgelegt wurden. Hier regelt § 41 die Aufgaben der Schulleitung und § 55 die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule. Nach diesen Vorgaben werden Elternvertreter\*innen, Elternbeirat und Elternbeiratsvorsitzende\*r gewählt. Klassenpflegschaftsabende finden mindestens zweimal pro Jahr statt, der Elternbeirat tritt ebenfalls zweimal pro Jahr mit der Schulleitung zusammen, um seine Anliegen zu besprechen.

Dieser Abstand erwies sich als viel zu groß, um die Bedürfnisse nach Austausch und gegenseitiger Erklärung der unterschiedlichen Perspektiven und Anliegen stillen zu können. Dass die Beziehungsbedürfnisse auf der Ebene Elternbeirat und Schulleitung nicht gestillt waren, wurde spürbar in einer angespannten Atmosphäre und der Erkenntnis, dass zwei Treffen nicht annähernd genügten, um Themen sowohl tiefgründig zu erfassen als auch Strukturen zu verändern.

Die Liste der *Beziehungsbedürfnisse nach Erskine und Trautmann* (1999) erweist sich als ein sehr wirksames Instrument, um Veränderung zu initiieren, zu beobachten und zu reflektieren.

Welche Bedürfnisse sollten in den Blick genommen werden für eine gelingende Beziehung zwischen Schule und Eltern?

## 1 Das Bedürfnis nach Schutz

Nur im geschützten Rahmen werden beide Seiten authentische Gespräche führen können, die von Ehrlichkeit getragen sind und schließlich auch hilfreiche Lösungen für beide Seiten produzieren.

Das Konzept des *Bezugsrahmens* (Stewart & Joines 1990) bietet ein großes Potenzial, Schutz zu generieren. Durch aktives Nachfragen im Gespräch wird das je eigene Verständnis benannt, Motive und Werthaltungen werden deutlich. Der jeweils eigene Ort wird umgrenzt. Gleichzeitig wird deutlich, wo sich die Unterschiede in unserer Haltung befinden. Mit dem Wahrnehmen und der Anerkennung dieser Grenzen wird Schutz für beide Seiten erfahrbar.

Zur Vorbereitung von Gesprächen mit Eltern ist es für mich als Schulleiterin daher wichtig, mir über meine Rolle (Schmid 2003, S. 96) klar zu sein und sie benennen zu können. Die Rolle definiert sich über die Kenntnis der gesetzlichen Vorgaben, das Aussprechen meines Berufsethos, die Kenntnis der Vorgaben der Bildungspläne und darüber, mir meiner Werthaltung bewusst zu sein, Schule so gestalten zu wollen, dass sie förderlich für die Bildung und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen wirkt.

Wichtig für mich ist, im Blick zu haben, dass Schulleitung, Lehrkräfte und Elternbeirat mit unterschiedlichen Bezugsrahmen aufeinander zugehen. Im Kontakt mit den Elternvertreter\*innen spreche ich daher aktiv über meinen Bezugsrahmen: meine Aufgabe als Schulleiterin und die Bedingungen, die Lehrkräfte und ich »als Schule« haben. Hierunter fallen auch die rechtlichen Rahmenbedingungen, meine Verantwortung und Fürsorgepflicht den Kolleginnen und Kollegen gegenüber und die organisatorischen Wege einer demokratisch geführten Schule mit den Vorgaben des Bildungsplans. Die Rahmenbedingungen meiner professionellen Rolle klar im Blick zu haben, verschafft mir Schutz und gibt mir die Gelassenheit, aus einer OK/OK-Haltung heraus auf die Ereignisse zu schauen.

## Wie entwickeln wir an der Schule unser Verständnis unserer Rollen?

Unsere Schule hat sich im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses in der Zusammenarbeit mit Eltern und dem Kollegium ein *Leitbild* gegeben, in dem wir die Rolle der Schule und der Eltern knapp in den wesentlichsten Punkten skizzieren.

Wir Lehrkräfte verpflichten uns darin, eine wertschätzende Lehr- und Lernkultur zu leben. Wir setzen uns für ein respektvolles Miteinander ein, mit dem Ziel, die Persönlichkeit der Schüler\*innen zu fördern. Strukturell wird dies dadurch unterstützt, dass wir uns alle zwei Jahre ein »Motto« nach den Vorgaben des Leitbilds wählen (mit Elternbeirat und Schüler\*innen-Mitverwaltung) und in den nächsten beiden Jahren Projekte im Unterricht zu diesem Thema durchführen und uns selbst als Lehrkräfte mit dem Thema auseinandersetzen. Themen waren bisher zum Beispiel »Respekt«, »Gute Kommunikation« und »Denk-nach-haltig«. Bleibend entwickelt hat sich daraus für unsere Schule zum Beispiel eine *Feedback-Struktur*, über die sich die Lehrkräfte jährlich ein Feedback zu ihrem Unterricht von den Schüler\*innen einholen, in dem auch nach der empfundenen Wertschätzung und dem Klassenklima gefragt wird. Das Feedback wird von der Lehrkraft anonym eingeholt und sie wertet es auch aus. Die Schulleitung bekommt nur die Rückmeldung, in welcher Klasse das Feedback gemacht wurde. Durch diese niederschwellige Methode hat sich die Feedback-Struktur gut etabliert: Den Lehrkräften ist es wichtig, wie sie wahrgenommen werden.

Auch eine Struktur »Gut ankommen am Gymnasium« wurde entwickelt: Die Fünft- und Sechstklässler bekommen einen Fragebogen nach Hause, den sie zusammen mit den Eltern ausfüllen. Es wird danach gefragt, wie sie in der Klasse angekommen sind, ob sie Freunde gefunden haben, wie sie mit den Anforderungen des Lernens zurechtkommen. Anschließend dient dieser Fragebogen als Grundlage für ein Gespräch mit Schüler\*in, Eltern und Klassenlehrkraft, aus dem Handlungsziele entwickelt werden.

Diese Werkzeuge wurden aus dem Kollegium heraus entwickelt. Die Arbeit daran macht es notwendig, dass wir Lehrkräfte uns mit unseren ethischen Prinzipien auseinandersetzen: Wie schauen wir auf uns? Wie sehen wir unsere Rolle im Klassenraum? Kennen wir die Lernbedürfnisse unserer Schüler\*innen? Welche Haltung nehmen wir ihnen gegenüber ein?

Wichtig ist mir dafür auch der »Pädagogische Tag«, um uns zu den abgesprochenen Themen (z. B. »Gute Kommunikation«) Input in Form von Workshops und Vorträgen von außen zu holen. So schaffen wir einen *Diskurs*, der durch die Themen, die die *Eltern einbringen*, uns nicht nur in der eigenen »Blase« bewegen lässt.

Seit ein paar Jahren haben wir auch Unterstützung durch eine *Schulsozialarbeiterin*, an die wir Lehrkräfte uns wenden können, wenn wir zum Beispiel Fragen zum Arbeiten mit der Gruppe haben.

Ein anderer Punkt, der den gegenseitigen *persönlichen Austausch* förderte, war die Einführung der Lehrer-E-Mail. Sie macht die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften direkter und leichter verfügbar.

Die Aufgabe des *Elternhauses* sehen wir darin, die Bedingungen für häusliches Lernen zu setzen: den Arbeitsplatz des Kindes zu gestalten, den Medienkonsum im Blick zu haben und falls nötig einzuschränken, sich für die Arbeit des Kindes zu interessieren, für gute Ernährung und angemessene Schlafenszeiten zu sorgen. Zu Hause werden idealerweise auch gute Gewohnheiten erlernt, um die Hausaufgabenpraxis zu unterstützen, die Schulsachen in Ordnung zu halten und die Vorbereitung auf den nächsten Schultag zu fördern. Ich spreche offen aus, dass es nicht reicht, »es« dem Kind zu sagen, auch nicht bei über 10-Jährigen, wie sie bei uns am Gymnasium beginnen. Ich empfehle ein gemeinsames Tun, und das möglichst aus einer positiven Haltung heraus.

Ebenso spreche ich den »Bezugsrahmen der Eltern«, wie ich ihn sehe, offen an: Dass die Eltern mit ihren Anliegen und Bedürfnissen geschützt sind durch die Rolle, die sie im Erziehungsprozess übernehmen, und die Eltern-



rechte, die ihnen fest zugesprochen sind. Denn ihnen ist das oftmals ebenso nicht klar. Im Sinne der TA begegnen mir häufiger Eltern aus einer getriebenen Erwachsenen-Ich-Haltung. Im Gespräch höre ich heraus, dass ihre Sichtweise verwoben ist mit alten Erfahrungen von Abwertung und Nichtgenügen aus der eigenen Schulzeit. Sie sind oftmals »aktive Eltern«, weil sie vorher eingreifen wollen und ihren Kindern diese schlechten Erfahrungen von Demütigung ersparen möchten. Hier ist ein Gespräch wichtig, das diese Haltung anerkennt und dann überprüft, wo Schutz nötig ist und wie er geleistet werden kann.

Und nicht zuletzt: Die Eltern und die Schule als Institution haben schon von den Ausgangsbedingungen her sehr unterschiedliche Bezugsrahmen. Die Schulpflicht setzt die Schule strukturell in eine überlegene Position. Das Konzept des Dreiecksvertrags (English 2008, S. 211 f.; Hay 2009, S. 28) kann hier Klarheit schaffen, denn es beeinflusst das Gespräch massiv, wenn sich ein Gesprächspartner von vornherein in die unterlegene Rolle gedrängt fühlt und nicht ausgesprochen wird, dass wir zwar gewisse Bedingungen nicht ändern können, ich aber an einem *Austausch auf Augenhöhe* und an einer guten gemeinsamen Lösung interessiert bin. Die Eltern suchen Lösungen für ihre Erziehungsarbeit und die Schwierigkeiten, die sich in den individuellen Konstellationen für sie ergeben. Der Ausgleich zwischen individuellen, sehr aner kennenswerten Bedürfnissen und den Strukturen einer Schule, die einer Vielzahl von Menschen Regeln setzt und nicht allen Bedürfnissen gerecht werden kann, ist ein wesentlicher Aspekt der Kommunikationsarbeit. Hier hilft es, einen gemeinsamen »höheren Wert« zu suchen, nach Kompromissen, die die förderliche Erziehung und Bildung der Schüler\*innen ermöglichen.

Neben dem Bezugsrahmen ist das Konzept des »Vertrags« (Hay 2009, S. 20) eines der wesentlichen und bietet beiden Seiten Schutz: Absprachen zu Themen werden gemeinsam festgelegt (wer macht was und bis wann?); ein Protokoll der gemeinsamen Sitzungen ist grundlegend und bietet »Schutz« im Sinne der Zusicherung der Verlässlichkeit der Zusammenarbeit.

## 2 Anerkennung und Wertschätzung der Beziehung

Die OK/OK-Position ist *die* professionelle Grundhaltung, um ins Gespräch zu kommen und eine gemeinsame Gesprächsbeziehung aufzubauen. Allein schon, wenn ich Gesprächsbereitschaft signalisiere, zuhöre, aussprechen lasse, nachfrage, ob ich das Anliegen richtig verstanden habe, einen Termin anbiete oder zeitnah auf eine E-Mail antworte, ist die Entspannung bei meinem Gegenüber oft spürbar. Das Bedürfnis nach Anerkennung und die Wertschätzung unserer durch den Schulzusammenhang begründeten Beziehung werden durch diese Haltung gestillt.

Die Anliegen und Gefühle von Eltern sind OK, auch wenn sie im Ton einer Unmutsbekundung daherkommen. Gerade im vollgepackten Alltag einer Schulleiterin kostet es mich Bewusstheit und manchmal auch Kraft, in die OK-Haltung zu gehen, innerlich den Schritt zu tun, Kritik und Problemanzeigen nicht als »lästiges Kritteln« aufzufassen, sondern mich erst einmal »einzupendeln« in die von Berne beschriebene »schwebende Kommunikationshaltung«. Wenn es gelingt, erfrage ich aus den förderlichen Modi (Temple 2008) der Gesprächsführung heraus die Anliegen, und wir können konstruktiv nach Lösungen suchen.

Meine Gefühle als Schulleiterin sind ebenso OK. Ich achte auf mich, mache mir meine professionelle Haltung bewusst. Das Nachfragen verschafft mir Zeit. Ich darf mir Zeit zum Nachdenken nehmen. Ich kann sagen, dass ich noch keine Lösung habe, kann einen weiteren Gesprächstermin vereinbaren. Ich gebe mir selbst die Erlaubnis (permission; Crossman 2002) zu dieser Haltung. Auf meinem Schreibtisch habe ich ein kleines »Spielzeugfahrrad« stehen, um mich daran zu erinnern, dass »es« leicht gehen darf, wie Fahrradfahren, das ich auch nie mehr verlernen werde.

### 3 Identität und Integrität

Ich habe das Bedürfnis, authentisch zu sein, wenn wir über Veränderungen verhandeln. Im Kontakt mit mir zu sein, ist mir aber nur möglich, wenn ich gelassen und im OK mit mir bin. Im professionellen Rahmen ist es daher notwendig, dass ich mich selbst kenne und auch selbst anerkennen kann (Stroke-Konzept):

- in meiner Rolle als Schulleiterin, die das große Ganze und auch die Belastungsgrenzen der Kolleg\*innen im Blick hat,
- in meiner Erfahrung als Lehrkraft,
- dafür, dass und wie ich mich grundsätzlich bemühe, eine sinnvolle Lösung für Probleme zu finden.

Im fordernden Alltag fällt diese Selbstfürsorge häufig »hinten runter«. Der volle Alltag, der permanente Zeitdruck laden einen immer wieder dazu ein, sich selbst hintanzustellen und in die Einschärfungsfalle des »Nimm dich nicht wichtig« (Goulding & Goulding 2006) zu treten. Daher ist es eine echte »dienstliche« Aufgabe, für die Selbstanerkennung zu sorgen und mit wachen Ohren auf die eigenen körperlichen, seelischen und ästhetischen Bedürfnisse zu hören. Regelmäßige Supervisionstreffen gehören auf der beruflichen Seite dazu.

Hagehülsmann und Hagehülsmann (2014) haben in Ergänzung zu den drei Grundbedürfnissen (»S«; Stimulus, Struktur, Strokes) von Berne, die man auch hier in meinen Ausführungen unschwer wahrnehmen kann, noch ein viertes »S« formuliert: das »Standing« der Führungsperson. Die Führungsperson übernimmt Verantwortung. Sie ist die Person, die »Rede und Antwort« steht in Veränderungs- und Kommunikationsprozessen. Eine Schulleiterin mit »Standing« ist aus einer OK/OK-Haltung heraus bereit, sich den Anfragen und Fragen der Eltern, ihrem begründeten oder unbegründeten Ärger zu stellen und die Hintergründe zu erklären.

Besonders, wenn es in der Pubertät der Kinder mit den Anforderungen der Schule schwieriger und anstrengend wird, plagen die Eltern Zweifel, Sorge um das Kind und seine Zukunft. Die Schule wird noch nicht als Ort erlebt, wo man sich Rat holen kann. Eher ist die Regel, dass Eltern erfahren, dass sie abgewertet werden, ihre Kinder nicht richtig erzogen zu haben. Hier liegt noch viel Veränderungsarbeit vor Schulleitungen und Lehrkräften. Jetzt in den Home-schooling-Wochen ist das doppelt zu spüren: Eltern sind oftmals am Ende ihrer Kräfte mit der Situation, neben dem eigenen Homeoffice und der Betreuung von jüngeren Kindern auch noch sicherzustellen, dass die Aufgaben der Schule bewältigt werden.

Die Sichtweise der Eltern auf die Schulwelt als bedeutsam anzuerkennen, ist grundlegend. Die Funktion der Emotionen zu erspüren, die mir entgegengebracht werden, und dort Wertschätzung für die Erziehungsmühen auszusprechen, ist ein Zweites. Auf den Begriff der »Erziehungspartnerschaft« nehme ich besonders Bezug und sichere die grundlegende Unterstützung der Schule zu. Aktive Anerkennung der »kleinen Dinge«, die so leicht für selbstverständlich gehalten werden, wie die Tatsache, dass sich Eltern die Mühe gemacht haben, eine E-Mail zu schreiben, zu telefonieren, zu einem Termin zu kommen, sind wertvolle Türöffner ins Gespräch.

#### 4 Stabilität und Verlässlichkeit

Den größten Beitrag für die Gesamtstruktur haben wir durch die Erweiterung der *Kommunikationsstrukturen* geschaffen.

Wie oben schon angesprochen, reichen die gesetzlich festgelegten Strukturen nicht aus, um die Bedürfnisse nach Austausch zu stillen. Wir haben daher die Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule wesentlich erweitert. Die Erweiterungen finden sowohl auf der Ebene der Schule als auch auf der Ebene der Elternvertretung statt. Damit verteilen wir die Verantwortlichkeiten gleichmäßig auf alle Beteiligten (50/50-Regel).

## Eltern: Die Leitbildgruppe

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung an Schulen wurde an unserer Schule eine kleine, aus Eltern und einer leitenden Lehrkraft bestehende Gruppe gegründet. Bei uns heißt sie »Leitbildgruppe«, weil sie sich bei der Gründung mit der Erstellung und den Aktivitäten zur Umsetzung des Leitbilds für unser Schule beschäftigte. Für diese Arbeit, die jeden Monat einen Abend in Anspruch nimmt, setzt die Schule aktiv Ressourcen ein: Die Lehrkraft erhält eine Deputatsstunde für die Leitung der Gruppe. Die Gruppe trifft sich einmal pro Monat für circa 1,5 Stunden. Sie ist offen für Lehrkräfte, Schüler\*innen und Eltern. Meist hat sie eine festen »Stamm« von drei, vier engagierten Eltern, und je nach Thema kommen Referenten und weitere Personen dazu. Die Anliegen der Leitbildgruppe werden im Schulleitungsteam besprochen und dann auch in die Gesamtlehrerkonferenz (GLK) eingebracht.

Diese Gruppe hat sich als »Motor« für die Entwicklung unserer Schule herausgestellt. Die Leitbildgruppe macht jährlich Vorschläge, welche Aspekte des Leitbilds im laufenden Jahr strukturell in das Curriculum eingebracht und umgesetzt werden sollen. Die Vorschläge werden in der GLK von den Lehrkräften besprochen, modifiziert, angepasst und dann umgesetzt. So ist zum Beispiel unser »Umweltcurriculum« entstanden, ein Programm zur Förderung des Umweltbewusstseins der Schüler\*innen, das sich mit unterschiedlichen, fest im Curriculum einzelner Fächer verankerten Einheiten durchzieht von der 5. bis zur 10. Klasse und jährlich in einen gemeinsamen »Umwelttag« mit Exkursionen und anderen Aktivitäten mündet.

Die Eltern der Leitbildgruppe stellen aber nicht nur Anträge. Besonders wertvoll ist ihr Potenzial, eine Vielzahl von Ideen zur Lösung von Problemen zu generieren. So war unsere Mensa ein einziges Trauerspiel. Vier Betreiber konnten sich nicht halten, weil die Qualität nicht stimmte und die Schüler\*innen die Mensa nicht annahmen. Die Leitbildgruppe erstellte Fragebogen zu den Bedürfnissen der Schüler\*innen, wertete sie aus, entwickelte das Konzept einer Beteiligung von Restaurants, die Essen liefern könnten, und sprach mit den Restaurantbetreibern über deren Bedingungen. Diese Aufstellung wurde

der Kommune vorgelegt, und so wurde hier der Blick geweitet, wie Schulessen realisiert werden könnte. Schließlich ergab es sich, dass ein Restaurantbetreiber eine größere Küche für seine Vorproduktion suchte. Die leerstehende Mensaküche war geeignet, und seitdem versorgt ein Koch vor Ort auch noch unsere Schüler\*innen – und es schmeckt. Ohne die Vorarbeit der Leitbildgruppe wäre diese Lösung wahrscheinlich gar nicht in den Wahrnehmungshorizont gerückt.

### Elternbeiratsvorsitzende\*r und Schulleitung

Mit dem\*r Elternbeiratsvorsitzenden treffe ich mich (im Moment virtuell) regelmäßig alle 4 bis 6 Wochen. Auch hier gab es also eine Erhöhung der Frequenz. In Corona-Zeiten standen wir beinahe wöchentlich im Austausch. Anliegen können zeitnah eingebracht werden, Briefe an die Eltern gebe ich vor der Herausgabe mit der Absprache der Vertraulichkeit an den Vorsitzenden, um Feedback einzuholen. Aus Elternsicht klingt manches, was mir im Schulalltag selbstverständlich ist, unscharf, zu fordernd oder bedarf weiterer Erklärungen. Wir machen dies inzwischen wechselseitig, denn zum Beispiel Formulierungen eines Projektmanagers aus der Industrie mit ganz anderen hierarchischen Strukturen, als sie an der Schule üblich sind, können auch einem Kollegium sehr aufstoßen. Hier gebe ich vorher einen Hinweis, und durch vorherige Klärung beider Seiten sparen wir richtig viel Arbeit, bevor Missverständnisse aufgebaut werden, die wichtige Ziele blockieren könnten.

Der größte Vorteil aber ist, dass wir die Zeit aufbringen, im Voraus zu schauen, was anstehen könnte. Wir gestalten Zukunft und laufen nicht nur den Problemlösungen hinterher. Das Wissen um die Verlässlichkeit der Treffen ist ein wesentlicher Punkt, der die Kommunikation fördert.

## Elternbeirat

Auch der Elternbeirat hat noch eine Ebene eingezogen: In sogenannten »Stufentreffen« befragt der\*die Elternbeiratsvorsitzende zweimal im Jahr die Elternvertreter\*innen aller Klassen nach den Anliegen der Unter-, Mittel- und Oberstufe. Der Vorteil hiervon ist, dass die Anliegen den Fokus der Stufe haben, Einzelanfragen werden gefiltert und es kommen die Dinge zur Sprache, die jeweils eine größere Gruppe betreffen und deren Veränderung einen wesentlichen Beitrag ausmachen könnte. Diese Treffen finden ohne Schulleitung statt, was unterstützt, dass die wirklichen Anliegen genannt werden.

Wichtig ist mir festzuhalten, dass diese Kommunikationsplattformen als Struktur unserer Schule verankert sind und damit Transparenz und Verlässlichkeit, zwei wichtige ethische Prinzipien der TA, generieren.

## 5 Selbstwirksamkeit

Durch die oben beschriebenen Maßnahmen erreichen wir ein großes Gefühl der Selbstwirksamkeit. Beide Seiten wissen darum, dass sie sich gegenseitig beeinflussen können. Es gibt Raum für die Sichtweise des anderen. Dazu haben die gemeinsamen Gesprächstermine in kürzeren Abständen wesentlich beigetragen. Und inzwischen haben wir auch eine gemeinsame Geschichte, und Eltern, Lehrkräfte und Schulleitung blicken mit Stolz auf die erreichten förderlichen Veränderungen.

Die Gestaltungskraft unserer Strukturen zeigte sich besonders im Aufbau und der Weiterentwicklung des Homeschoolings: Mit dem ersten, sehr plötzlichen Lockdown hatten wir als Lehrkräfte erste Strukturen für den Fernunterricht aufgebaut. Mithilfe unserer Kommunikationsplattformen ließen wir uns danach Feedback geben über die Wirksamkeit dieser Unterrichtsformen. Von September 2020 bis zur zweiten Schließung im Dezember 2020 veränderten wir Wesentliches: Lehrkräfte stimmten zu, die Aufgaben für die Schüler\*innen

bis zu einer festen Uhrzeit eingestellt zu haben. Wir nutzen nur noch eine Plattform für das Einstellen von Materialien. Dies geschah besonders, um den Eltern die häusliche Strukturierung des Homeschoolings zu erleichtern. Sie mussten verlässlich nur eine Plattform checken, um die Arbeitsaufgaben für ihr Kind zu finden und eventuell vorzubereiten. Wir haben uns als Lehrkräfte intern und gegenseitig fortgebildet in der Methodik des Fernunterrichts. Vor allem führten wir nochmals alle, besonders aber die jüngsten Schüler\*innen in die Nutzung der digitalen Plattform ein. Den Elternvertreter\*innen gaben wir ein Seminar zum Konferenztool BigBlueButton. Durch vorstrukturierte, aber individuell veränderbare PowerPoint-Folien gaben wir Support zur Leitung der Elternabende. Als der zweite Lockdown kam, konnten wir virtuell in Verbindung bleiben – mit allen an der Schulgemeinschaft Beteiligten. Die Gremien konnten tagen, die Rückmeldungen liefen ein, der Veränderungsprozess konnte weitergehen.

## 6 Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung

Der letzte Punkt der Beziehungsbedürfnisse nach Erskine und Trautmann betrifft den Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung. Der Ausdruck von gegenseitiger Wertschätzung ist erlaubt. Beide, die Vertreter\*innen des Elternbeirats und auch die Schulleitung, sprechen sich gegenseitig offen ihre Anerkennung und Wertschätzung aus, sowohl ritualisiert zu bestimmten Gelegenheiten als auch in freier Form. Anerkennung wird nicht als Manipulationsversuch gesehen. In meinen regelmäßigen Elternbriefen findet die Anerkennung der Doppel- und Dreifachbelastung der Eltern in dieser Zeit ihren Ausdruck. Dass sie zusätzlich die Initiative ergriffen haben, uns zu sagen, was stört, was gebraucht wird, schätze ich sehr und sage es auch.

Aber auch von Elternseite wurde gesehen, was die Lehrkräfte investiert und geleistet hatten. Viele Eltern haben anerkennende Worte gefunden für die Arbeit der Lehrkräfte und der Schulleitung in der Corona-Zeit. Das hat die Lehrkräfte und mich sehr gestärkt.



Die gegenseitigen Beziehungsbedürfnisse in den Blick zu nehmen und nach ihrer Erfüllung zu streben, hat das Schulklima wesentlich beeinflusst und schon viele Strukturen in der Schule verändert. Es ist aber noch sehr viel zu tun. Die Liste der Beziehungsbedürfnisse ist ein wertvoller Begleiter auf dem Weg einer Schule, die sich selbst verändern und zu einem Ort werden möchte, der nach den Bedürfnissen von Schüler\*innen, Lehrkräften und Eltern fragt. Ziel ist es, Schule zu einem Ort zu entwickeln, an dem einerseits viel Expertenwissen versammelt ist, wenn es um Lernen und Persönlichkeitsentwicklung geht, und an dem andererseits diese Kompetenzen in einer Kommunikation auf Augenhöhe geteilt und zur Verfügung gestellt werden.

## Literatur

- ▶ Berne, E. (2007). Was sagen Sie, nachdem Sie »Guten Tag« gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens. 20. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- ▶ Crossmann, P. (2002). Permission and Protection. Transactional Bulletin, 19(5), S. 152–154.
- ▶ English, F. (2008). Transaktionsanalyse. Schwäbisch Gmünd: iskopress.
- ▶ Erskine, R. G. & Trautmann, R. L. (1996). Methods of an Integrative Psychotherapy. Transactional Analysis Journal, 26(4), S. 316–328.
- ▶ Goulding, M. M. & Goulding, R. L. (2006). Neuentcheidung: Ein Modell der Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▶ Hagehülsmann, H. & Hagehülsmann, U. (2014). »Standing« – das vierte »S« neben Stimulation, Struktur und Strokes. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 31(1), S. 47–56.
- ▶ Hay, J. (2009). Transactional Analysis for Trainers. Hertford: Sherwood Publishing.
- ▶ Schmid, B. (2003). Systemische Professionalität und Transaktionsanalyse. Bergisch Gladbach: EHP.
- ▶ Stewart, I. & Joines, V. (1990). Die Transaktionsanalyse. Freiburg: Herder.

- ▶ Temple, S. (2008). Bringing up the Child: The Importance of Functionally Fluent Parents, Carers and Educators. In: K. Tudor (Hrsg.): The Adult is Parent to the Child. Lyme Regis Dorset: Russel House Publishing, S. 217–227.

**Zusammenfassung:** Die von Erskine und Trautmann aufgestellten Beziehungsbedürfnisse Schutz, Anerkennung und Wertschätzung der Beziehung, Stabilität und Verlässlichkeit, Integrität, Selbstwirksamkeit und Ausdruck von Wertschätzung haben sich in der Anwendung zur Gestaltung von Elternarbeit als sehr hilfreich erwiesen. Sie sind wegweisend für Gespräche mit Eltern oder Elternvertreter\*innen und für die Selbstinstruktion der Schulleitung vor Gesprächen. Angewendet auf eine größere Organisationsstruktur, haben sie das Potenzial, die gesamte Struktur zu beeinflussen und Hinweise zu geben, an welchen Stellen diese weiterentwickelt werden kann. Sie bilden die Bedürfnisse der beteiligten Personen in einer »Erziehungspartnerschaft«, wie sie zwischen Schule und Elternhaus besteht, in geeigneter Weise ab und ermöglichen es an vielen Stellen, mit der Gestaltungsarbeit zu beginnen.

**Schlüsselwörter:** organisierte Elternarbeit in der Schule, Beziehungsbedürfnisse in Organisationen

**Abstract:** The relational needs, protection, recognition of relational needs, stability and reliability, integrity, self-efficacy, and expression of appreciation that have been established by Erskine and Trautmann have proven to be immensely helpful when used in the design of parental work. They point the way for discussions with parents or parents' representatives and for the school management to instruct themselves before discussions. Applied to a larger organizational structure, they have the potential to influence the entire structure and provide information on where it can be further developed. They represent the needs of the people involved in an »educational partnership«, as it exists between school and parental home, in a suitable manner and enable the creative work to be started in many places.

**Keywords:** relational needs in organizations, parental work

**Kontakt**

Christiane Dittmann

Christiane\_dittmann@t-online.de

**Christiane Dittmann**, Schulleiterin, CTA-E.

# FOCUS



**Sylvia Dormann** (Foto: privat)

## Transaktionsanalyse im stationären Jugendhilfealltag

Vor einiger Zeit wurde ich von einem TA-Kollegen um ein Interview zum Thema Skriptarbeit in der Jugendhilfe gebeten. Dabei wurde mir wieder einmal bewusst, wie selbstverständlich ich die Modelle der Transaktionsanalyse im stationären Gruppenalltag meiner beiden Mädchengruppen nutze. Und nicht nur in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, die in meiner Einrichtung leben, nutze ich die Transaktionsanalyse, sondern auch in der Elternarbeit, in der Elternberatung, in Gesprächen mit Mitarbeiterinnen und in meiner unterrichtlichen Tätigkeit an einer Fachschule für Sozialpädagogik.

Seit 20 Jahren arbeite ich im stationären Jugendhilfealltag – und seit ich 2004 die Transaktionsanalyse kennengelernt habe, nutze ich die Modelle in meiner Arbeit in den jeweiligen Kontexten. In meiner Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung erkläre ich sie auch den Kindern und Jugendlichen, damit wir eine Sprache sprechen. Hilfreich ist, dass die Modelle der Transaktionsanalyse auch für Kinder gut zu verstehen sind.

In diesem Artikel möchte ich anhand von Beispielen aus meinem Alltag deutlich machen, wie ich die Modelle der TA im pädagogischen Alltag, in Einzelgesprächen und in Gruppen nutze. Ich möchte einen Einblick geben, wie ich mit meinen Teams im stationären Jugendhilfealltag mit den Mädchen arbeite. Und ich zeige auf, welche Möglichkeiten uns bei der Diagnostik mit den Modellen der Transaktionsanalyse zur Verfügung stehen.

Ich empfinde die Transaktionsanalyse als ein hilfreiches Rahmenwerk zum Verständnis meiner Arbeit mit den Mädchen in meinen Wohngruppen. Zu meinem heilpädagogischen Grundverständnis habe ich im Laufe der Jahre die Modelle und Theorien der TA hinzugefügt, habe sie zusammengeführt, und nur so ist es für mich stimmig und passend.

### **Haltung und Verhalten führen zu Erleben und Verändern**

Durch die Lektüre von Bruno Bettelheims *Liebe allein genügt nicht* (1971) habe ich verstanden, welche große Bedeutung eine nährenden Haltung gegenüber verunsicherten Kindern und Jugendlichen für einen gelingenden Prozess hat. Die TA verhilft mir über Modelle wie das der 3 Ps (protection, permission, potency; Crossman 2002) zu einem tieferen Verständnis dessen, was die Kinder bewegt und was sie von mir/uns brauchen, und zu Kraft und Überzeugung (potency) beim Einnehmen meiner Rolle.

»Junge Menschen verdienen es, gehört zu werden und Heilung für ihr inneres Kind zu erhalten, damit sie durch den Prozess der Bindung unabhängig und zu wechselhafter Bezogenheit fähig werden können. Der Einsatz der Transaktionsanalyse als kohärentem und konsistentem Ansatz trägt dazu bei, dass dies möglich ist.« (Tudor 2015, S. 127)

Berne (1968) spricht von den Heilkräften der Natur, wenn er vom Vertrauen in die Selbstentwicklungskräfte (Physis) und in die Selbstverantwortlichkeit der Klienten spricht. Dies war ein wesentlicher Aspekt für ihn. Diesen Aspekt der Selbstheilung betont Berne auch, indem er die Physis als eine Wachstums-

kraft der Menschen darstellt, die Menschen und Organismen dazu bewegt, sich weiterzuentwickeln und ihre Potenziale zu entfalten.

Ich biete den Mädchen in meinen Wohngruppen einen Raum, in dem sie sich spüren und ihre Autonomie entwickeln können. Sie mussten lange wichtige Anteile ihrer Persönlichkeit, eigene Bedürfnisse und Gefühle unterdrücken. Mein Bestreben ist es, dass sie die unterdrückten Anteile wahrnehmen, sich damit ausprobieren und somit die eigene Persönlichkeit entfalten. Ich ermutige sie, dass sie die Verantwortung für sich übernehmen, dass sie durch meine erlaubnisgebende und authentische OK-OK-Haltung ihnen gegenüber in ihrem Selbstbild gestärkt werden. Zudem ist es mir wichtig, dass sie realistisch ihre Zukunft planen, dass sie bestärkt werden, sich Wissen und Bildung anzueignen, um später eigenständig und unabhängig leben zu können.

»Ein positives Selbstbild und Selbstbewusstheit sind die Voraussetzungen für die Möglichkeit der Selbstkontrolle. Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeitserfahrungen sind Bestandteile von Autonomie. Selbstwirksamkeit entsteht, wenn Kinder das Gefühl haben, auf ihre Umwelt einwirken und diese gestalten zu können.« (Weiß 2004, S. 89)

In meiner Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ist mir wichtig, dass sie erleben, dass sie OK sind. Sie leiden unter Schuldgefühlen, sie geben sich die Schuld an der Aufnahme in der Wohngruppe. Weil sie so schlimm sind, so ihre subjektive Sicht, haben die Eltern sie weggegeben. Ich unterstütze die Kinder und vermittele ihnen die Erlaubnis, sie selbst zu sein, Aufgaben anzugehen, Hilfe einzufordern und anzunehmen. Ich ermutige sie, zu fühlen, was sie fühlen, anstatt die alten Einschärfungen weiterzuleben. Zuwendung und Ermutigung schaffen emotionale Sicherheit. Der Bezugsrahmen, meine erlaubnisgebenden und ermutigenden Interventionen fördern bei den Mädchen das Gefühl des Wohlbefindens. Ich ermutige sie, an die Entfaltung ihres Potenzials zu glauben, bestärke sie, neue Erfahrungen zu machen, Altes zu verstehen und schließlich anzunehmen.

## Heilsame Rahmenbedingungen

Keith Tudor schreibt in seinem Buch *Erwachsen dem Kind Eltern sein*: »Kinder haben das Recht, in Sicherheit und Geborgenheit aufzuwachsen und die Erfüllung all ihrer Entwicklungsbedürfnisse zu erleben. Dazu gehört eine positive, gesunde und kompetente Beelterung, denn nur so kann die vollständige Entwicklung des Kindes gewährleistet werden.« (Tudor 2015, S. 65)

Wir Pädagogen ersetzen die Eltern nicht. Ich bin nicht die Mutter. Ich bin ein Modell (auch für Mütterlichkeit), ich lade die Kinder ein, von mir zu nehmen. Die Wohngruppe einschließlich aller Mitarbeiterinnen wird eine Zeit lang zum Familiensystem. Weiterbildung, fortwährende Unterstützung und stetige Fachberatung der meist noch sehr jungen und unerfahrenen Mitarbeiterinnen sind nötig, um angemessene beelternde Interventionen zum Einsatz zu bringen und den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, neue, positive Eltern-Ich-Zustände zu introjizieren. Und es bedarf einer sicheren Umgebung, in der sich Kinder und Jugendliche sicher genug fühlen, um ihrem Schmerz Ausdruck zu verleihen, anstatt sich vor diesem durch Ausagieren zu schützen. In einem ungeschützten Umfeld kann Heilung nicht stattfinden.

Die Kinder sollen in meiner Einrichtung die Möglichkeit erhalten, sich zu autonomen Persönlichkeiten zu entwickeln. Dazu gehört aus meiner Sicht, dass sie ihre Gefühle und ihre Bedürfnisse spüren, verstehen, in guter Weise integrieren und lernen, für sich zu sorgen. In diesem Zusammenhang arbeite ich gern mit dem Modell der Racketgefühle (English 2003).

### Beispiel Johanna<sup>1</sup>

Johanna hatte bei ihrer leiblichen Mutter keinen Halt und keinen Trost erfahren. Sie hatte nicht gelernt, sich mit ihren Gefühlen zu zeigen, nicht mit ihrer Angst, nicht mit ihrer Trauer. Streit war etwas, was den beiden vertraut war, darüber waren sie in Beziehung. In meiner Einrichtung provozierte sie oft Streit mit den Betreuerinnen, besonders vor oder in für sie schwierigen Situationen. Darüber war sie dann mit uns im Kontakt. Dann spürte sie die darunterliegende Angst nicht. Sie schützte sich so vor den Verletzungen, vor den Enttäuschungen, die sie im Umgang mit Erwachsenen befürchtete. Es war wichtig, gemeinsam mit den Pädagoginnen aus dem Team zu schauen, wie diese sich zur Verfügung stellen konnten, wie sie Johanna ihr Verhalten spiegeln konnten, damit sie ihr Verhalten verstehen und neues ausprobieren konnte. Während der Zeit, in der Johanna in meiner Einrichtung lebte, erhielt sie entweder in Konfliktsituationen oder danach von uns Pädagoginnen eine Rückmeldung, wie wir sie erlebt hatten oder was unserer Meinung nach hinter dem Konflikt stand. Es fiel Johanna oft schwer, dahin zu schauen, meistens reagierte sie meckernd und motzend. Jedoch gelang es ihr auch einige Male, die Situation zu reflektieren, und wir erlebten sie entlastet, wenn sie verstand, dass sie aus einem alten Muster heraus agiert hatte.

### TA-basierte Interventionen

Ich erkläre den Kindern im Alltag, wie ich Transaktionsanalyse praktiziere, und erzähle beim Abendessen von den unterschiedlichen Bindungsstilen oder von Rackets. Die Ich-Zustände visualisiere ich mit den russischen Matroschka-Püppchen, die in der Gruppe an verschiedenen Orten stehen. Manchmal gebe ich ihnen ein kleines Püppchen, ihr Kind-Ich, mit, wenn schwierige Situationen in der Schule oder zu Hause anstehen oder ein Hilfeplangespräch mit dem Ju-

**1** Alle Namen und identifizierenden Daten wurden zum Schutz der Mädchen verändert.



gendamt. Dann rate ich ihnen, dieses in der Hosentasche aufzubewahren oder unterm Kopfkissen schlafen zu lassen. Manchmal tauschen wir beim Essen die Rollen: Ich spreche mit der Stimme der Kinder oder führe bestimmte Körperbewegungen aus, oder die Kinder imitieren die Betreuerinnen, und wir raten dann, wer wer ist, und wir sind ausgelassen und lachen. Und dann geschieht es, dass eines der Kinder mich imitiert und meine Worte aufgreift und in der TA-Sprache spricht. Dann wird deutlich, wie vertraut die Transaktionsanalyse den Kindern und Jugendlichen ist.

In meiner Einrichtung biete ich gemeinsam mit einer Mitarbeiterin, die sich in der Weiterbildung zur TA-Beraterin befindet, eine wöchentlich stattfindende TA-Kleingruppe an. In dieser Gruppe sind jeweils zwei Mädchen aus der Gruppe der Jugendlichen und aus der Gruppe der jüngeren Kinder. Halbjährlich wechseln die Teilnehmerinnen. Hier nutze ich auch TAPACY, den TA-Instrumenten-Kasten, der vor einigen Jahren von der Fachgruppe Bildung der DGTA vorgestellt wurde. TAPACY ist ausgelegt für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Schulen, jedoch kann ich viele Ideen daraus auch bei der Arbeit in stationären Wohngruppen aufgreifen. Ich nutze zum Beispiel die Schablonen, um Gefühle und Transaktionen darzustellen.

Die Kinder mögen die Gruppe, die Themen. Jedes Mädchen hat sich schon ein TA-Püppchen gebastelt und darin die drei Ich-Zustände aufgeklebt. Sie haben ihre Puppen selbst gestaltet, mit Haaren aus Wolle und Kleidung in bunten Farben. Wir haben das Funktionsmodell in Menschengröße an die Wand geklebt, sodass es immer für alle präsent ist. Wir sprechen in der Gruppe über Gefühle und über Ersatzgefühle. Die Kinder lernen zu unterscheiden, was ein positiv-bedingter Stroke ist und was ein unbedingtnegativer Stroke, und wie es uns geht, wenn wir negative Strokes erhalten. Wir erklären, warum es für Kinder oft noch wichtig ist, negative Strokes zu sammeln, auch wenn sie schon längere Zeit hier in der Wohngruppe leben. Den Kindern macht es Spaß, wenn wir dazu Rollenspiele spielen, auch den älteren. Wir spielen verschiedene Situationen nach, die die Kinder in der Schule erlebt haben, oder auch solche aus dem Wohngruppenalltag. Die Kinder überlegen sich Situationen, die sie nachspielen wollen, und suchen sich einen Ich-Zustand aus. Die anderen müssen dann den

Ich-Zustand erraten. Es fällt ihnen leicht, sich im Rollenspiel auszuprobieren, und sie haben Spaß daran, die verschiedenen Ich-Zustände darzustellen.

In einer Übung bat ich die Kinder, sich Sätze zuzuwerfen, die ihrer Meinung nach aus dem Kritischen Eltern-Ich kommen. Sie sagten Sätze wie »Deine Haare sehen heute aber ungekämmt aus!« oder »Was zappelst du schon wieder auf deinem Stuhl herum!«. Dann schaute Andrea Birgit an und sagte zu ihr: »Du bist nichts wert!« Ich sah, wie die Gesichtszüge von Birgit förmlich »entgleisten«, man sah ihr ihr Erschrecken deutlich an. Schnell kehrte sie zurück ins Hier und Jetzt, lächelte und sagte erleichtert: »Einen Moment dachte ich, ich sei wirklich gemeint.« Ich hatte unwillkürlich den Atem angehalten. Diese Botschaft war sehr mächtig und ich hatte Sorge, wie Birgit mit diesem Satz umgeht.

Hier hatte ein Ich-Zustandswechsel stattgefunden. Birgit war vermutlich eingetaucht in die Erfahrungen des Kind-Ichs von Andrea, in das Gefühl, nichts wert zu sein, und wechselte dann relativ schnell ins Erwachsenen-Ich, mit einer deutlichen Erleichterung im Gesicht und in der Haltung. Und Andrea hatte hier möglicherweise eigene Erfahrungen mit ihren Eltern ausgedrückt und damit eine Gegenübertragungsreaktion von Birgit ausgelöst.

Obwohl die Botschaft so mächtig war, konnte ich an diesem Satz und an der Reaktion von Birgit den Kindern verdeutlichen, was ich damit meine, wenn ich davon spreche, dass wir »ins Kind-Ich rutschen«. In der Situation erklärte ich Birgit und den anderen Kindern, was meiner Meinung nach passiert war, damit sie sich und ihr Fühlen, ihr Denken und ihr Handeln besser verstehen. Es ist eine Entlastung für die Kinder und Jugendlichen und es macht Hoffnung, wenn sie erfahren, dass sie »reinrutschen« können – sie jedoch auch wieder rauskommen aus den alten, oft schmerzhaften Erfahrungen und dass sie es lernen können, zu spüren, wenn sie drin sind, im Alten.

## Beispiel Fiona

Fiona, 16 Jahre alt, seit zwei Jahren in meiner Einrichtung, befindet sich in einer schulischen Ausbildung und möchte diese nach einem Jahr abbrechen. Sie hat sich am beruflichen Gymnasium beworben und könnte dort einen Schulplatz erhalten. Die Pädagogin der Wohngruppe hat einen Termin mit der Klassenlehrerin vereinbart, an dem auch die Mutter von Fiona teilnehmen wird. Obwohl sie sicher ist, die Ausbildung nicht weiterführen zu wollen, und von den Pädagoginnen auch gestärkt und ermutigt wurde, hat Fiona große Angst vor dem Gespräch. Sie fürchtet sich vor der Reaktion der Lehrerin, noch mehr aber fürchtet sie die Reaktion der Mutter. Diese hat Fiona in der Vergangenheit immer wieder vor Augen geführt, dass alle in der Familie mindestens mittlere Reife haben und Fiona nur die Hauptschule besucht hat. Die Mutter hat Fiona gegenüber immer wieder ihre Skepsis darüber gezeigt, dass Fiona eine Ausbildung macht, und war erstaunt, als Fiona sich zu der schulischen Ausbildung entschlossen hatte. Und nun wollte sie ihrer Mutter sagen, dass sie die Ausbildung auf keinen Fall weiterführen würde.

Schon Tage vor dem Termin merkte man Fiona ihre Angst an. Einige Stunden vorher fragte ich sie, ob sie sich vorstellen könnte, ohne die kleine Fiona zum Termin zu fahren. Fiona hatte schon einige Modelle der TA kennengelernt und wusste, was ich meinte, konnte sich jedoch nicht vorstellen, wie sie das bewerkstelligen sollte. Sie sagte: »Ich kann mir das vornehmen, Sylvia, aber ob ich das schaffe? Ich weiß, wenn ich da nachher sitze und meine Mutter kommt rein, dann fang ich zu zittern an und werde vermutlich gar nichts mehr sagen können. Wahrscheinlich fang ich dann auch noch an zu heulen. Und meine Mutter wird sauer sein, das weiß ich, die wird völlig ausflippen.«

Fiona kannte das Ich-Zustandsmodell. Sie wusste, was ich meine, wenn ich vom Kind-Ich sprach. Sie kannte die russischen Matroschka-Puppen. Ich hatte ihr und den anderen schon oft die Ich-Zustände an der Puppe demonstriert. Ich schlug ihr Folgendes vor:

»Was hältst du davon, wenn ich dir jetzt die kleinste der Püppchen gebe, die kleine Fiona, und du bringst sie nachher zu mir? Ich bin hier, ich habe Zeit. Ich kann sie im Büro lassen oder wenn du willst, trage ich sie auch bei mir. Du weißt, bei mir hat sie es gut, hier ist ein guter Ort.« Fiona sagte nichts dazu. Sie schaute mich an, es war aber keine Skepsis in ihrem Blick, es war eher ein sehr kindlicher, ängstlicher Blick. Sie willigte ein und ich gab ihr die kleinste Puppe aus dem dicken Bauch der großen Matroschka. Fiona brachte sie mir kurz vor der Abfahrt und sagte dazu, dass ich die Kleine am Körper tragen solle. Ich steckte sie in meine Hosentasche.

Als Fiona von dem Gespräch kam, strahlte sie. Die Lehrerin hatte es gut aufgenommen, auch die Mutter hatte nicht viel dazu gesagt. Die begleitende Pädagogin war begeistert. Sie berichtete, dass Fiona von Anfang an sehr klar aufgetreten war und ihre Entscheidung überzeugend dargestellt hatte. So habe sie Fiona noch nie erlebt ...

An diesem Beispiel wird deutlich, dass es Kindern und Jugendlichen oft noch nicht gelingt, im Erwachsenen-Ich zu bleiben, und es sie unterstützt, wenn sie das Kind-Ich für eine Zeit an ein Hilfs-Eltern-Ich »weggeben« können.

## Die Stroke-Kultur

Ziel meiner pädagogischen Arbeit ist es, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, ihr Erwachsenen-Ich angemessen zu besetzen und aus diesem heraus ihre Wirklichkeit zu gestalten. Ich erlebe, dass es für die Kinder und auch für ihre Eltern oft entlastend ist, wenn sie eine Erklärung für ihr Verhalten erhalten. Anfangs sind die Kinder durchgehend skeptisch, jedoch beobachte ich, dass sie diese Erklärung nach einiger Zeit annehmen und in ihren Alltag übernehmen, sie übertragen. Ein Kind, das sich angenommen und zugehörig fühlt, das erlebt, dass es ernst genommen wird, wird es selbstverständlich finden, diese Grundhaltung auch im Rahmen seiner Familie, in der Schule und in seiner Peergroup einzunehmen.

Gemeinsam mit den Teams und den Kindern und Jugendlichen habe ich in meiner Einrichtung eine gute Stroke-Kultur entwickelt. Sie ist die Basis der Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit und befriedigt zugleich ein Grundbedürfnis. Die Art und Weise, wie wir Zuwendung geben und annehmen, wird bestimmt vom Maß unserer Autonomie bzw. wie wir es in unserem Skript gespeichert haben. In unseren Gruppen leben Kinder und Jugendliche, denen positive Strokes meist fremd sind. Sie wurden nicht oder selten gelobt, sie sind häufig entmutigt, wenn ich sie hier bei mir aufnehme. Sie wurden abgelehnt, sie denken, dass sie schuld sind, dass sie mit ihrem Verhalten dazu beigetragen haben, jetzt im »Heim« zu leben. Die Kinder in meiner Einrichtung sind zu Beginn der Maßnahme sehr verunsichert. Sie verhalten sich anfangs oft sehr angepasst, vorsichtig, und häufig verlassen sie in Konfliktsituationen den Raum. Sie zeigen ein unsicheres Bindungsverhalten, haben in ihren Ursprungsfamilien keine Erwachsenen erlebt, die ihnen adäquate Beziehungsangebote gemacht haben. Indem ich den Kindern mit einer +/- -Position begegne, erleben sie mit mir eine Frau, mit der sie neue Erfahrungen machen können. Sie erleben mit mir eine Frau, mit der sie streiten können, ohne abgewertet und niedergemacht zu werden, und gleichzeitig gebe ich ihnen Sicherheit, Schutz und Geborgenheit. Ich werde – bzw. mein von diesen Kindern verinnerlichtes Bild wird – so zu einem Teil der Persönlichkeit der Mädchen und in ihrem Eltern-Ichzustand gespeichert. Sie verinnerlichen mich als eine Frau mit einer bestimmten verlässlichen, wohlwollenden affektiven Besetzung.

## Die Murmelrunde

Neben der Beachtung der allgemeinen Kommunikation wie Begrüßung, Hausaufgaben, Mahlzeiten wird in meiner Einrichtung regelmäßig ein Ritual praktiziert – das ›Murmeln‹. Gemeint ist hier nicht leises Sprechen, murmeln, sondern es handelt sich dinglich um Murmeln (kleine Glaskugeln), die von den Kindern gesammelt werden können, um sie zu einem späteren Zeitpunkt gegen einen bestimmten Wunsch einzulösen. In der Murmelrunde geht es darum, dass die Kinder Strokes nehmen und geben, dass sie es lernen und einüben und es nach

einer Zeit in den Alltag übertragen. Wir murmeln regelmäßig. Wir sitzen zusammen am Tisch, auf dem die leeren Marmelgläser stehen. Eins der Mädchen ist die Marmelfee. Diese Rolle übernehmen die Kinder sehr gern, die Marmelfee darf die Marmeln in die Gläser werfen.

Die Kinder werden der Reihe nach bemurmelt. Wenn sie noch neu sind und das Ritual nicht kennen, sind sie oft noch zurückhaltend. Sie hören den erfahrenen Kindern und den Pädagoginnen zu und nehmen ihre Marmeln schweigend, manchmal sogar beschämt an. Es ist wichtig, dass die Pädagogin die Marmelrunde führt, die Marmelrunde ist kein Selbstläufer. Hier findet ein Prozess statt, der die Kinder tief in ihrer Person berühren kann. Wenn man als Unbeteiligter dabeisitzt, scheint es so, als säße da eine Gruppe gutgelaunter Kinder, die sich bemurmeln, und der Ernst, die Tiefe dessen, was da passiert, wird nicht bewusst. Gerade neue Mitarbeiterinnen brauchen hier Ermutigung und Unterstützung bei der Moderation der Marmelrunde. Die ersten Male machen sie es zusammen mit erfahrenen Kolleginnen.

Als Leiterin dieses Rituals muss ich präsent und aktiv sein und ein gewisses Standing haben. Ich muss auf die Gruppe achten, vor allem auf das, was nebenbei passiert. Es ist notwendig, für Schutz zu sorgen – Schutz zum Beispiel im Umgang mit negativen, neidvollen Blicken oder gegen ein abfälliges Kichern. Es ist nicht erlaubt, Nebengespräche zu führen. Alle Sinne, alle Augen, alle Aufmerksamkeit gelten dem Kind, das bemurmelt wird. Ich erwarte von den Kindern und Jugendlichen Ernsthaftigkeit, Respekt und Wertschätzung. Es ist wichtig, dass wir uns bewusst sind, dass in dieser Runde etwas passieren kann, vor dem die Kinder sich fürchten und bei dem sie unseren Schutz, unseren Halt benötigen. Sie probieren sich aus und müssen die Sicherheit erhalten, dass sie nicht ausgelacht, nicht beschämt werden. Die Kinder und Jugendlichen treffen eventuell eine neue Entscheidung, wenn sie es zulassen, dass sie gelobt werden, oder wenn sie sich das erste Mal selbst strotzen. Das bedarf einer sicheren Atmosphäre und Pädagoginnen, die Schutz bieten vor den verheerenden Folgen, die das Kind-Ich befürchtet (siehe ausführlich Rudolph et al. 2021, S. 149).

Es ist mir gelungen, unter anderem mit der Murmelrunde eine Stroke-Kultur zu etablieren, die die betreuten Kinder, die Mitarbeiterinnen und mich fördert und in unserer Entwicklung stimuliert. Die eigene Arbeit wertschätzend zu sehen und wertschätzend gesehen zu werden, ist auch für uns Pädagoginnen eine gute und wertvolle Erfahrung.

### Beispiel Luisa

Luisa, 11 Jahre alt, wird bemurmelt, weil sie am Nachmittag den Gruppenputz super erledigt hat. Zudem hatte sie es das erste Mal geschafft, nach der Schule pünktlich am Essenstisch zu sitzen. Luisa wurde während des Murmelns immer stiller, saß da mit gesenktem Kopf. Sie fing zu weinen an. Sie sagte, sie habe die Murmeln nicht verdient, sie habe den Vormittag über in der Schule nur Ärger gemacht und nun würde sie dafür auch noch Murmeln bekommen. Ihre Mutter habe Recht, sie sei ein schlimmes Kind. Hier zeigt sich die tiefgreifende Konfrontation einer Einschärfung durch das Bemurmelt-Werden sehr deutlich.

In solchen Situationen ist es wichtig, dass die Kinder von mir, einer erwachsenen Person mit einem Standing, hören, dass ich sie weiterhin positiv stroke, weil ich nicht dafür verantwortlich sein möchte, dass sie auf positive Zuwendung und Anerkennung verzichten müssen.

### Vertragsarbeit

Es geht mir darum, die Kinder und Jugendlichen darin zu unterstützen, die Kraft, die Fähigkeiten, die Verantwortung und ihre Rechte für sich aktiv zu nutzen, darum, dass sie lernen, die Verantwortung für sich und ihren Prozess, für ihr Skript zu übernehmen. Die Kinder, die bei mir leben, sind meistens nicht freiwillig zu mir in die Einrichtung gezogen. Viel lieber wären sie bei ihrer Familie. Sie ziehen bei mir ein und die Freiwilligkeit, ihre Mitarbeit werden vorausge-

setzt. Jedoch ist die Freiwilligkeit eine vermeintliche Freiwilligkeit. Sie sagen Ja zu einem Vertrag, den die Erwachsenen schließen, weil das Jugendamt und/oder die Sorgeberechtigten dies wünschen. Sie sagen Ja zu Zielen, die in der Hilfeplanung festgelegt werden, bevor sie in meine Einrichtung ziehen. Der Mangel an Wahlfreiheit der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Unterbringung erschwert die Vertragsarbeit.

Mir ist es wichtig, dass die Kinder nach einiger Zeit ihre eigenen Ziele formulieren, dass sie über ihre Wünsche sprechen, über ihre Pläne und Vorstellungen. Mir ist es wichtig, dass sie im Alltag Ziele formulieren und dass wir Verträge vereinbaren, die schnell zu erfüllen sind, vor allem bei den jüngeren Kindern. Gemeinsam überlegen wir: Was würde dir helfen, dein Anliegen zu erreichen?

Den Kindern und Jugendlichen hilft es, wenn sie mit mir ihr Verhalten reflektieren und ich ihnen verdeutliche, dass es möglich ist, ihr destruktives Verhalten zu verändern.

### Beispiel Maja

Maja ist von ihrer Mutter geschlagen und eingesperrt worden. In meiner Einrichtung zeigt sie fast durchgehend destruktives Verhalten: Sie stiehlt, sie lügt, sie ärgert die anderen Mädchen und die Tiere. Oft läuft sie weg. Sie kommt zu mir mit der Bitte, einmal die Woche zusätzlich Zeit mit dem Pony zu bekommen. Ich spiegle ihr ihr Verhalten und frage sie, was sie bereit ist, dafür zu tun. Maja macht mir am nächsten Tag folgenden Vorschlag: Sie laufe nicht mehr weg, sie lüge und stehle nie mehr.

Ich mache ihr deutlich, dass sie meiner Meinung nach diesen Vertrag nicht einhalten können wird. Mir war klar, dass Maja ihr Verhalten nicht einfach so würde ablegen können, und mir war es wichtig, dass sie es schaffte, ihr Versprechen zu halten, den Vertrag zu erfüllen. Der Vertrag musste für Maja



sinnvoll und realistisch sein, der Vertrag musste von allen Ich-Zuständen offen und positiv bejaht werden. Das bedeutete, dass das Erwachsenen-Ich von Maja und mir die Sinnhaftigkeit und die Machbarkeit überprüfte, zustimmte, das freie Kind-Ich von Maja musste Lust haben, sich auf den Vertrag einzulassen, und Majas Eltern-Ich musste prüfen, ob es Einwände hatte.

Die Weglauftendenzen erlebte ich bei Maja als größtes Problem, daher schloss ich mit ihr folgenden Vertrag: Sie erhält noch in dieser Woche eine Extrazeit mit dem Pony und verspricht, bei einem Konflikt nicht wegzulaufen. Stattdessen wird sie zu einer Person ihres Vertrauens gehen und sich Unterstützung holen, sollte das nicht möglich sein, läuft sie eine Runde ums Haus. Mir war es wichtig, dass Maja sich selbstwirksam erlebt und dass sie erlebt, dass sie ernst genommen wird. Ich habe sie in ihrem Erwachsenen-Ich gestärkt, ich habe sie ermutigt und unterstützt, eine neue Entscheidung zu treffen. Sie sollte neue Erfahrungen machen, sollte erleben, dass Erwachsene auch klar, ehrlich und verlässlich sein können.

Im pädagogischen Alltag geben meine Mitarbeiterinnen und ich den Kindern neue Elternbotschaften. Eric Berne hat von den drei Ps gesprochen, die der Therapeut/die Pädagogin für eine\*n Klient\*in bieten muss, wenn seine/ihre neuen Elternbotschaften wirksam sein sollen (Berne 1966; Schlegel 1993).

Dadurch, dass ich Erlaubnis gebe zur Veränderung, unterstütze ich die Kinder, ihre Skriptbotschaften zu verändern. Mir ist es wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen im Hier und Jetzt denken, fühlen und handeln und, soweit möglich, skriptfrei und autonom werden. Ich ermutige und unterstütze sie dabei, stufenweise das Praktizieren neuer Entscheidungsmöglichkeiten zu erlernen. Es ist mir wichtig, dass die Kinder die Erlaubnis haben, sich zu entwickeln. »Von Anfang an müssen diese Kompetenzen spürbar sein, damit sich die Kinder sicher und gut aufgehoben fühlen. Es sind Kennzeichen einer starken positiven Elternfigur, welche mit ihrem ganzen Wesen Erlaubnis zur Entwicklung und zum Lernen gibt und so einschränkende elterliche Botschaften überwinden hilft.« (Bürgiesser 2013, o. S.)

Die Kinder sollen sich ausprobieren und sollen auch Fehler machen dürfen. Oft werden Erlaubnisse und Handlungen vermittelt, die für mich selbstverständlich sind. Einmal sagte ein Mädchen zu mir: »Es ist das erste Mal, dass ich erlebe, dass Erzieher zu ihrem Wort stehen. Du sagst das nicht nur, sondern machst das dann auch. Das ist neu für mich.«

Wenn ich die Kinder in meiner Einrichtung aufnehme und sie schon Erfahrungen in der Jugendhilfe gemacht haben, gehen sie anfangs oft davon aus, dass ich hauptsächlich dazu da bin, ihnen Regeln und Grenzen zu setzen, sie zu kontrollieren und sie zu verändern und vor allem allen Beteiligten zu erzählen, »wie schlimm sie sind«. Ich bin von Anfang an bestrebt, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Transparenz aufzubauen, und mir ist es wichtig, dass die Kinder erleben, dass es mir um sie und um ihre Entwicklung geht. Zu meinem Selbstverständnis von einer gelingenden Pädagogik gehören für mich fachliche Kompetenz, Verantwortungsbewusstsein und innere Sicherheit. Die Kinder sollen spüren, dass ich von dem überzeugt bin, was ich in den Wohngruppen mache.

Mein Ziel ist es, die Kinder und Jugendlichen zu begleiten, bis sie in das Elternhaus zurückkehren, in eine weiterführende Maßnahme wechseln oder in eine eigene Wohnung ziehen. Jedoch ist es mir genauso wichtig, zu akzeptieren, wenn die Jugendhilfemaßnahme nicht mehr greift und abgebrochen wird (unabhängig von welcher Seite). Die Kinder nehmen immer etwas von uns mit: Sie haben Beziehungs- und Entwicklungsmöglichkeiten kennengelernt, und diese Erfahrungen nehmen sie mit in ihr weiteres Leben.

## Literatur

- ▶ Berne, E. (1968). A layman's guide to psychiatry and psychoanalysis. New York: Simon and Schuster.
- ▶ Bettelheim, B. (1970). Liebe allein genügt nicht. Stuttgart: Klett-Cotta.

- ▶ Bürgisser, T. (2013). Gespräche führen. Skript: Berufsschule Wohlen, Pädagogische Hochschule Luzern.
- ▶ English, F. (2003). Transaktionsanalyse – Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen. 7. Auflage. Salzhausen: Iskopress.
- ▶ Rudolph, P., Dormann, S. & Jecht, G. (2021). Ich gehe ein Stück Deines Weges mit Dir. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- ▶ Schlegel, L. (1993). Handwörterbuch der Transaktionsanalyse. Freiburg: Herder.
- ▶ TAPACY – Materialien für die Arbeit mit Kindern (aus dem Englischen). Bezug über die Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse, Konstanz (gs@dgta.de).
- ▶ Tudor, K. (2015). Erwachsen dem Kind Eltern sein. Konstanz: dgta.edition.
- ▶ Weiß, W. (2004). Philip sucht sein Ich. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

**Zusammenfassung:** Sylvia Dormann arbeitet seit 20 Jahren mit Kindern in stationären Jugendhilfeeinrichtungen und nutzt die Modelle der Transaktionsanalyse, damit die zu betreuenden Kinder und deren Familien sich und ihre Verhaltensweisen besser verstehen, um sie dann ggf. zu verändern. In dem Artikel wird deutlich, dass in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen Prozesse stattfinden, die heilend wirken und in denen die Kinder schwere Belastungen bewältigen. Die Autorin macht deutlich, dass es für die Kinder oftmals eine große Erleichterung ist, wenn sie erfahren, dass ihre (Über-)Lebensstrategien gute und kluge Verhaltensweisen auf oftmals verrückte Lebenssituationen waren, ihr Verhalten die Lösung für ihre Not war und sie entscheiden können, ob und wann sie andere Möglichkeiten ausprobieren. Die Kinder und ihre Familien sind zu Beginn der Maßnahme oft hoch belastet, erschöpft, resigniert und fast immer mit einem großen Gefühl der Schuld besetzt. Anhand der Fallbeispiele aus dem pädagogischen Alltag wird deutlich, dass die Kinder TA-gestützte Interventionen verstehen, annehmen und neue Entscheidungen treffen.

**Schlüsselwörter:** stationäre Jugendhilfe, 3P: Protection – Profession – Potency, Wohngruppe, Pädagogen, Kinder und Jugendliche, Stroke-Kultur, Murmelrunde, neue Entscheidungen

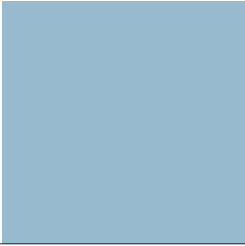
**Abstract:** Sylvia Dormann has been working with children in inpatient youth welfare facilities for 20 years and uses the models of transactional analysis so that the children in her care and their families can better understand themselves and their behaviour in order to change it if necessary. The article makes it clear that processes take place in child and youth welfare institutions that have a healing effect and in which the children cope with heavy burdens. The author makes it clear that it is often a great relief for the children when they learn that their (over)life strategies were good and clever responses to often crazy life situations, that their behaviour was the solution to their distress, and that they can decide whether and when to try other options. At the beginning of the intervention, the children and their families are often highly stressed, exhausted, resigned and almost always filled with a great sense of guilt. Based on the case studies from everyday pedagogical life, it becomes clear that the children understand and accept TA-supported interventions and make new decisions.

**Keywords:** inpatient youth care, 3P: protection – profession – potency, residential group, educators, children and adolescents, stroke culture, murmur round, new decisions

#### **Kontakt**

Sylvia Dormann  
Mozartstraße 10, 26349 Jaderberg  
sylvia.dormann@dormannshof.de

# FOCUS



Jean-Pierre Quazza & Brigitte Evrard

## Die Metamorphosen der Anerkennung

### Teil 1

#### Die Bedeutung der Anerkennung für die Entstehung der Person

Für Berne (1947 [Anm. d. Red.]) steht zu Beginn seiner Reflexion über die Arten von Anerkennung die vorrangige Bedeutung von Stimuli: ihr notwendiger Einfluss auf die Kohärenz, die Struktur und Funktion der Ich-Zustände.

Bei seinen Reflexionen geht er von zwei Achsen aus:

- Einerseits von der Art, wie die menschliche Psyche funktioniert. Dabei postuliert er, dass das neurobiologische System ständig stimuliert werden muss, damit es zufriedenstellend funktionieren kann.
- Und andererseits betont er die Bedeutung zwischenmenschlicher Interaktionen, die in seinen Augen die Hauptquelle und der unbedingte Beginn solcher Stimuli sind.

Wenn die wichtigsten Quellen für Stimulierung von anderen Menschen herrühren, also relationale sind, ist es nur logisch zu postulieren, dass sie eine zentrale Stellung in der Ausführung des Konzepts erhalten, das er entwickelt. Mit anderen Worten, Berne betrachtet »Anerkennung« (vgl. die Forschungsergebnisse von Bowlby 1960 [Anm. d. Übers.]) als zentral für seine Konzepte, die er entwickelt.

Ohne sich zu sehr dabei aufzuhalten, eine genaue Definition des Begriffs Anerkennung zu formulieren, noch deren Wirkung zu beschreiben, lässt er das Konzept links liegen, um umso schneller zu dem zu gelangen, was ihn eigentlich interessiert: die stimulierende Wirkung der Anerkennung in Form von »Zeichen«, die eine Person von einer anderen erhält. Er versucht, in seiner Argumentation gegenüber der neurologischen Stimulierung eine psychologische Gegenposition einzunehmen. Diese hatte er bei den Experimenten von Penfield [Wilder Penfield (1891–1976), US-amerikanischer Neurologe und Neurochirurg (Anm. d. Übers.)] kennengelernt. Aufgrund dessen widmet er ziemlich viel Zeit der Quantifizierung solcher »Zeichen« (Marquet & Quazza 2014). Die bis dahin erworbene Menge sollte ihm eigentlich die Garantie dafür geben, dass er eine bestimmte Quelle befriedigender Stimulationen gefunden hatte. Wohlgermerkt, die Tatsache, dass Berne das Konzept der Anerkennung in seiner Bedeutung (Semantik) verändert hatte – also die Zeichen, die es repräsentieren –, konnte nicht ohne Folgen bleiben.

Auch wenn wir durchaus anerkennen, dass sein Konzept der Stimulierung reich und in gewisser Weise fruchtbar ist, scheint es uns dennoch, dass die Assimilierung des Begriffs »Anerkennung« an eine »sublimierte Form der Stimulierung« dessen spezifische Bedeutung verwässert. Sie führt aufgrund ihrer Quantifizierung<sup>1</sup> quasi gezwungenermaßen direkt zu der Passage, die den beziehungsorientierten Aspekt des Menschlichen verbirgt, den sie impliziert. Es scheint uns auch, dass das so entstandene Problem bezüglich der Vertiefung der Anerkennung selbst infrage gestellt werden sollte. Wir halten es für wichtig, gut

1 Man muss anerkennen, dass hier Claude Steiner eine herausragende Rolle zukommt mit seinem »Märchen von den Kuscheltüchern«.

zu unterscheiden zwischen der Anerkennung selbst, dem Prozess, der dorthin führt, und den Zeichen, die ihre Existenz manifestieren. Man kann also sagen: Es wird keine Überflutung »von hinten« geben, die Anerkennung wird wieder zurückkehren, wie vorhergesagt im »Zeichen der Anerkennung«, die sie manifestiert.

So, wie Berne den Zeichen der Anerkennung in der Konstituierung des Skripts eine Schlüsselrolle zuschreibt, scheint es uns besonders wichtig, das Konzept der Anerkennung selbst zu explorieren, und zwar im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes und der Entfaltung der Möglichkeiten der erwachsenen Person.

Das Vorangegangene bringt uns nun zu folgender Feststellung: In Bernes Schriften finden wir nur einen Teil seiner Konzeption der Anerkennung oder, anders formuliert, nur eine »nicht zu Ende geführte« Theorie. Wir können uns deshalb vorstellen, das Fehlende zu ergänzen, die »Löcher« zu füllen und die verkürzten Darstellungen auszuführen. Dabei wollen wir so genau wie möglich seine Vorstellung des Konzepts beibehalten.

In diesem ersten Text (in einer Reihe von drei Texten) wollen wir Bernes Verständnis der Intuition aufgreifen. Dabei geht es uns darum, zu zeigen, dass die Anerkennung die Grundlage der Ich-Zustände ist; ausgehend von den Anleihen, die er bei Spitz macht, aber auch im Lichte der neueren neurowissenschaftlichen Entwicklungen, wie sie Autoren wie zum Beispiel Damasio (2001; engl. Orig. 1999) in ihren Büchern darlegen. Deshalb wollen wir zunächst einmal die Attribute der Anerkennung definieren, bevor wir uns der Anerkennung selbst zuwenden.

In Teil zwei werden wir den Einfluss und die Rolle der Anerkennung, wie sie sich in jedem Entwicklungsstadium des Kindes und des Adoleszenten zeigen, genau betrachten [erscheint 2022 in der ZTA; Anm. d. Red.].

Und in einem dritten Artikel werden wir uns der Entwicklung im Erwachsenenalter zuwenden und der Frage nachgehen, welche Rolle dann An-

erkennung spielt [Anm. d. Red.: Dieser Artikel erschien in der Ausgabe 1/2020]. Im Anschluss daran, werden wir uns den theoretischen und praktischen Konsequenzen zuwenden, die die Auswahl Bernes bewirkte. Diese Entwicklung wurde noch durch Claude Steiner verstärkt, der sich mehr auf die Zeichen der Anerkennung konzentriert hatte als auf die Anerkennung selbst.

### **Die Anerkennung – eine Grunderfahrung des Individuums (Berne, Spitz und Damasio)**

Wir werden als Erstes das Phänomen der Anerkennung explorieren: Wir beginnen mit den Äußerungen von Berne selbst und beschäftigen uns im Anschluss mit Autoren seiner Zeit und mit seinen Nachfahren. Es geht uns darum, auf subtilere Weise zu verstehen, welche Rolle Anerkennung bei der Konstituierung (Bildung) des Subjekts spielt. Mit anderen Worten: Es geht um den Menschen, der sein Leben aktiv gestaltet, der »autonom« ist, wie Berne sagen würde; aber vor allem ist er interdependent und im Austausch mit anderen Menschen.

Es erschien uns ganz besonders passend, mit René Spitz zu beginnen, wenn wir die Ideen Bernes vertiefen wollen, und zwar aus zwei Gründen:

- Der erste ist, dass der Psychoanalytiker Spitz nicht nur ein Zeitgenosse von Berne war, sondern Berne berief sich in seinen Schriften auch ausdrücklich auf ihn. Er kannte also die Arbeiten von Spitz.
- Der zweite Grund liegt darin, dass die US-amerikanische »psychoanalytische Kur« sich ziemlich von der europäischen unterschied, insbesondere von der französischen. Deshalb scheint es uns besonders wichtig, mit einem Autor zu beginnen, der zur selben Zeit wie Berne gelebt hatte und denselben theoretischen Strömungen ausgesetzt war.

Zudem hat Berne nie eine genaue Definition des Begriffs Anerkennung gegeben. Deshalb schien es uns nützlich, einen Begriff zu wählen, der zur transaktions-



analytischen Theorie passt und sich gleichzeitig als Gegenstand unserer epistemologischen Untersuchung eignet.

**Eine bernesche Intuition: Die Anerkennung des Kindes durch seine primären Bezugspersonen ist von Anfang an das Herzstück der kindlichen Entwicklung. Sie ist der Ursprung für die Bildung der Ich-Zustände und des Skripts**

Wie begründet Berne – ausgehend von der Beziehung zwischen dem sensorischen Wechselspiel und der Bildung der Psyche – seine Theorie der Ich-Zustände? Das folgende Zitat (aus *The Mind in Action*, 1947) soll uns darüber Aufschluss geben:

»Die Möglichkeit der menschlichen Psyche, kohärente Ichzustände dauerhaft zu bilden, scheint von dem ständigen Fluss immer neuer sensorischer Stimuli abzuhängen. Diese Beobachtung konstituiert das psychobiologische Fundament der Sozialpsychiatrie. Strukturell betrachtet, sind diese Stimuli notwendig, um die Integrität sowohl der Neopsyche als auch der Archäopsyche zu gewährleisten. Wenn dieser Fluss unterbrochen oder monoton wird, kann man feststellen, dass es allmählich zur Desintegration der Neopsyche kommt (›Die Denkfähigkeit des Individuums kommt an ihre Grenzen‹); dieser Prozess deckt die zugrunde liegende Aktivität der Archäopsyche auf (›Das sind die emotionalen und frühkindlichen Reaktionen‹). Am Ende bricht das Funktionsniveau der Archäopsyche zusammen (›Es kommt zu Halluzinationen‹). All dies ist das Ergebnis sensorischer Deprivation.

Die Arbeiten von Spitz gehen noch weiter: Sie zeigen, dass die sensorische Deprivation beim Kleinkind nicht nur psychische Veränderungen hervorrufen, sondern auch zu organischen Schäden führen kann. Das zeigt, wie wichtig es ist, dass eine lebendige sensorische Umgebung zur Verfügung steht. Zudem scheint nun ein neuer spezifischer Faktor auf: Die wichtigsten und wirksamsten sensorischen Stimulationen kommen aus dem sozialen Austausch und körperlicher Nähe. Deshalb spricht Spitz folgerichtig viel eher von der ›affektiven Deprivation‹ als von der sensorischen.«

Berne stützt sich auf die Arbeiten von Spitz, um seine eigenen Ergebnisse zu untermauern. Inwieweit kannte er den genauen Inhalt von dessen Arbeiten? Bis zu welchem Punkt hatte Spitz bereits sein Gedankengebäude entwickelt, wie es sich dann in seinem Hauptwerk *Nein und Ja – Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation* (1992; engl. Original 1957) darstellt? Diese Frage lässt sich nicht beantworten. Dennoch ist eine gleichzeitige Lektüre beider Autoren ganz besonders lehrreich.

### Die Position von Spitz

Was schreibt René Spitz selbst dazu?

»Aber der wichtigste Faktor, der es dem Kind allmählich ermöglicht, ein kohärentes Abbild seiner Welt zu entwickeln, ist insbesondere derjenige, der aus der reziproken Beziehung zwischen Mutter und Kind herrührt.<sup>[2]</sup> Und diesen Aspekt der Objektbeziehung habe ich den ›Dialog‹ genannt. [...] Der Dialog ist der fortgesetzte Reiz-Reaktions-Zyklus in der Mutter-Kind-Beziehung. Diese besondere Interaktionsform dient dazu, eine einzigartige Welt mit einem besonderen emotionalen Klima zu schaffen. Das ist der Reiz-Reaktions-Kreislauf, der es dem Säugling ermöglicht, unspezifische Stimuli in signifikante Zeichen zu transformieren.«

Beachten wir die Unterscheidung, die Spitz hier getroffen hat: Kein Stimulus ist für den Säugling ursprünglich von Wert. Es gibt Stimuli »ohne Bedeutung« und die »signifikanten«. Wir werden sicherlich zu dieser wesentlichen Unterscheidung zurückkommen.

Man kann jetzt schon feststellen, dass Berne in gewisser Weise in seinen Überlegungen hin- und hergleitet und auch zur Reduktion neigt. Denn er bezieht sich hauptsächlich auf den neurophysiologischen und organischen Aspekt in der Arbeit von René Spitz. Er hat von außen die Entwicklung des Kindes mit-

2 Das Kind erkennt sich im Glanze der Augen der Mutter (Kohut 1971) [Anm. d. Übers.].

eingeschlossen, insbesondere außerhalb von dessen erstem Austausch mit der Mutter bezüglich sensorischer Reize. Er ging nicht auf den Beziehungsaspekt zwischen Mutter und Kind ein, der für Spitz vorrangig war.

Das unterstreicht insbesondere den Primat der affektiven und relationalen Aspekte, die er »Dialog« nennt, und die Bedeutung der Rolle, die letztere in der Entwicklung des menschlichen Seins spielt. Lassen wir ihn selbst dazu noch einmal zu Wort kommen:

»Obwohl das inhärente Werkzeug dem Säugling von Beginn an zur Verfügung steht, muss man es stimulieren. Der Lebensfunke wird angefacht durch den Austausch mit einem anderen Menschen, sei es die Mutter oder eine andere primäre Bezugsperson. Nur eine wechselseitige Beziehung ist anfangs ausreichend. Nur eine solche Beziehung kann den Aspekt der Erfahrung zur rein physischen Entwicklung beisteuern. Es geht um diesen zirkulären und kontinuierlichen Austausch, bei dem die Affekte die erste Rolle spielen. [...] Dieses reziproke Feedback im Inneren der Dyade – zwischen Mutter und Kind und zwischen Kind und Mutter – verändert sich ständig. Die dyadische Beziehung ist grundsätzlich asymmetrisch. Was die Mutter zu der Beziehung beiträgt, ist vollkommen verschieden von dem, was das Kind geben kann. Sie sind jeweils komplementär zum anderen. Und wenn die Mutter das Kind nährt mit dem, was es benötigt, gibt dieses der Mutter auf seine Weise, was sie braucht. Dieser Sachverhalt ist weit weniger anerkannt.« (Spitz 2004)

Für Spitz ist also der Mutter-Kind-Austausch, der vor dem Dialog und der Interaktion stattfindet, das Primäre für die kindliche Entwicklung auf der unbewussten Ebene. Die neurologische Stimulation allein genügt nicht. Die Äußerungen Bernes zeigen, dass er seiner Epoche weit voraus war, was seine Kenntnis des Austauschs zwischen dem psychologischen und dem neurologischen Bereich betrifft. Heute ermöglichen uns die Fortschritte in den Neurowissenschaften, die Natur und den Mechanismus dieser Äußerungen auf viel subtilere Weise zu verstehen. Sie zeigen uns, an welchem Punkt diese beiden Ebenen untrennbar miteinander verbunden sind. Die neuesten Entdeckungen über die Funktionen des Gehirns untermauern Bernes Vision ... aber vielleicht nicht gerade da, wo man es erwartet.

## Die erhellenden Erkenntnisse der Neurowissenschaften

Der zeitgenössische Autor Antonio R. Damasio erlaubt uns, in unserer Exploration viel weiter zu gehen und eine Brücke zu schlagen zwischen dem Beziehungsaspekt der Anerkennung und den neurologischen Erkenntnissen. Aufgrund seiner pointierten Arbeiten in diesem Bereich erscheint er uns wie eine zweite essenzielle Referenz, auf die wir unsere Reflexionen stützen können. In seiner Arbeit *Ich fühle, also bin ich* (2001; engl. Orig. 1999) zeigt er, wie sehr Körper, Gefühle und Bewusstsein miteinander verbunden sind. Er lässt in der zerebralen Funktion die Existenz evident werden:

- 1) Es gibt ein Netz neuronaler Strukturen, die auf unterschiedliche Körperpersensationen reagieren. Wo die Aktivitäten dieser Neuronen auf dem Grund dieses Netzes sich kreuzen, entstehen die unbewussten Körperbilder, die sich nach und nach auf dem Grund dieses Netzes »eingraben«.
- 2) Es gibt ein Netz neuronaler Strukturen, das dank unserer Sinne sowohl auf die uns umgebenden Objekte reagiert als auch auf unsere Umgebung im Ganzen (für den Säugling sind diese Objekte hauptsächlich Menschen). Die Kreuzungen der neuronalen Aktivitäten auf dem Grund dieses Netzes ergeben das Bild/die Imago des Objekts und diese Bilder werden ebenfalls in dem Netz bewahrt.
- 3) Es gibt ein drittes Netz von Strukturen (Damasio spricht hier von dem »sekundären Netz«), die auf alle durch das Objekt hervorgerufenen Modifikationen des Körpers und umgekehrt reagieren und diese registrieren. In diesem Netz sind die Bilder enthalten, die die Beziehung zwischen dem Objekt und dem eigenen Körper darstellen.

Für Damasio sind die Spuren dieser »Bilder« die Basis unseres Lernens, und daraus entsteht das Bewusstsein: das Bewusstsein von sich selbst und davon, wer der andere ist. Es ist also auch ein Lernen über Beziehung. Autorinnen wie Peg Blackstone, Jenni Hine, Katarina Gildebrand haben bereits auf ähnliche Weise über die Verbindung zwischen den Ich-Zuständen und der neurologi-

schen Funktion nachgedacht. Aber wenn man sich jetzt auf die Ich-Zustände besinnt, in der Weise, wie José Grégoire (2007) sie versteht, kann man durchaus die Schatten sich abzeichnen sehen von K, ER und EL. Aus der vertieften Beschäftigung mit den ersten Schriften von Berne kommt Grégoire dazu, diese als drei interaktive Systeme zu definieren. Sie sind für ihn bereits zu Beginn des Lebens aktiv und jedes hat seine eigene Aktivität: »Das System ›Kind‹ bringt uns in Kontakt mit der subjektiven Dimension unserer Erfahrungen, seien sie bereichernd oder frustrierend. Diese beinhalten unsere frühesten Reaktionen der Anziehung und Abstoßung, unsere Wünsche, Träume und Bilder [...]. [D]ie Kind-Ichzustände repräsentieren den Pol des Selbst, und die Erlebnisse der eigenen Person.« Das Elternsystem enthält die Informationen, die von außen kommen, »es ist qua Funktion zuerst auf andere gerichtet und auf deren Reaktionen, wie sie die Person wahrgenommen hat [...]. Der Aspekt der Erfahrung, der in jedem der Systeme enthalten ist, strahlt notwendigerweise auf alle drei Ichzustände aus, vor allem, wenn es um Beziehungs-Erfahrungen geht ...« Und der Erwachsene oder der die Realität verarbeitende Bereich »ist vernünftig auf die Weise, wie die Realität funktioniert, unabhängig von den jeweiligen Erlebnissen oder unseren subjektiven Wünschen und den Reaktionen und Urteilen der anderen«. Wir können dem hier Geäußerten noch hinzufügen, dass die Information bezüglich der Art und Weise, wie die Umgebung einen Effekt auf das Subjekt und dieses wiederum einen Effekt auf seine Umgebung hatte, gleichermaßen von Bedeutung ist. Wir stellen also fest, dass die Definitionen ganz ähnliche sind wie diejenigen, mit denen Damasio die drei neuronalen Netzwerke beschrieben hat.

Darüber hinaus schreibt Damasio: »Das Bewusstsein, etwas zu begreifen, ist dasselbe wie etwas wahrzunehmen oder zu erinnern. [...] Wenn man sich an etwas erinnert und dessen Bild im Geiste erstehen lässt, ist dieser Prozess begleitet von der Rekonstruktion von Bildern, die immer undeutlicher werden, die die zutreffenden Aspekte repräsentieren. Die Rekonstruktion dieser Reihe von Anpassungen des Organismus an das Objekt, an das man sich erinnert, erzeugt eine Situation ähnlich der, die sich ergibt, wenn man ein Objekt direkt betrachtet.« (Damasio 2001, S. 104 ff.)

Wenn wir nun Damasio's Gedanken erweitern, kommen wir zu Folgendem: Wir haben nun verstanden, wie wir uns mit einer bestimmten Person in Beziehung setzen, wie sie uns beeinflusst (welchen »impact« sie auf uns hat) und dass diese Erinnerungen reaktiviert werden können, wenn wir uns an diese Person erinnern oder wenn wir heute eine ähnliche Situation erleben.

Es geht also nicht darum, die Zeichen der Anerkennung wie simple »messbare Einheiten von Botschaften« zu betrachten, die von einem Ich-Zustand eines Elternteils an einen Ich-Zustand ihres Kindes ausgesandt werden, sondern als komplexe Prozesse. Sie sind sowohl das Produkt als auch der Ursprung eines Lernprozesses, der von Anfang an das Herzstück der Beziehungsgestaltung mit der Umgebung war.

Die unterschiedlichen Weisen der Anerkennung haben etwas Zufälliges. Deshalb wird das Kind eine gewisse Art zu sein und sich in der Welt wahrzunehmen entwickeln oder, wie wir in der Transaktionsanalyse sagen: Es wird seine Glaubenssätze und Überlebensentscheidungen kreieren. Es wird eine eigene Haltung dem Leben gegenüber einnehmen und seine ganz eigenen Ich-Zustände herausbilden. Mit dem Konzept der Anerkennung haben wir nun also den Königsweg gefunden, um unsere Vorstellung von den Mechanismen des elterlichen Programms, von der Funktion des Skriptentwurfs und vom Skript selbst zu verfeinern.

Damit wir nun das »Phänomen« der Anerkennung noch besser verstehen können, scheint es uns wesentlich, das Charakteristische, seine Attribute, zusammenzufassen und dann eine Definition zu versuchen, um den unterschiedlichen Ebenen, die Anerkennung konstituieren, Rechnung zu tragen.

## Die Attribute der Anerkennung (Mead und Benjamin)

Bevor wir nun eine allgemeine Definition des Begriffs Anerkennung versuchen, wollen wir damit beginnen, herauszufinden, was dieses Phänomen charakterisiert, und die zugehörigen Attribute bezeichnen.

### Die Begegnung mit dem »signifikanten Anderen«

Bevor wir uns die Ausführungen von René Spitz ins Gedächtnis rufen, müssen wir zuerst die Bedeutung des Austausches mit einem »signifikanten Anderen« (Mead)<sup>3</sup> ins Spiel bringen. Gemeint sind die Personen, die im Austausch mit dem Kind sinnstiftend sind.

Dieser Sinn wird sich dem Kind umso tiefer einprägen, je näher der andere (etwa die Mutter) bei ihm ist. Und so entsteht der Skriptentwurf.

Diese Wahrnehmung des signifikanten Anderen, wie sie sich dem Kind manifestiert, ist ebenso bedeutsam für den Erwachsenen. Tatsächlich können wir leicht feststellen, dass die Aufmerksamkeit, die wir von unserem Vorgesetzten, unserem Lebensgefährten, unserer Mutter oder von einem Unbekannten auf der Straße erhalten, niemals denselben Wert, dasselbe Aroma haben wird.

### Eine fortlaufende Konstruktion

Wohlverstanden, wir alle begegnen im Lauf unseres Lebens mehreren signifikanten Anderen. Diese Begegnungen generieren jedes Mal aufs Neue Bedürfnisse, Wünsche und Durst nach Anerkennung, ja sogar den Wunsch nach neuen

- 3 George Herbert Mead (1863–1931) war ein Sozialpsychologe und Vorläufer der intersubjektiven Schule. Er hat den Sozialisationsprozess des Kindes erforscht über den Umweg des Spiels [man denke hier auch an das »Garnrollenspiel«, das von Freud beschrieben wurde; Anm. d. Übers.].

Formen der Anerkennung. Umgekehrt erlauben diese neuen Formen der Anerkennung eine Modifikation und Bereicherung des Sinns während des ganzen Lebens, das Erwachsenenalter miteingeschlossen.

### Eine reziproke und reflexive Beziehung

Die Anerkennung ist ein reflexiver Prozess, wie die US-amerikanische Psychoanalytikerin Jessica Benjamin betont. Sie schreibt: »Was die intersubjektiven Theorien mit den Theorien über die Entwicklung des Selbst verbindet, ist das Wissen um das Bedürfnis nach Anerkennung. Wenn eine Person sich erlebt als ›Ich bin der Handelnde, der Urheber meines Tuns«, dann ist sie mit einem anderen Menschen zusammen, der ihre Handlungen, ihre Gefühle, ihre Absichten, ihre Existenz und ihre Unabhängigkeit anerkennt.« (Benjamin 2004; engl. Orig. 1988)

Man kann die Anerkennung auch als ein dialektisches Phänomen beschreiben, also als den Austausch zwischen zwei Menschen, eine reziproke Beziehung. Sie hat allerdings nur dann einen Wert, wenn sie von einem unabhängigen anderen kommt und der deshalb auf seine eigene Art reagiert. Der andere, bei dem das Subjekt die Fähigkeit anerkennt, eigenständig für sich zu leben. Die Begegnung (Anerkennung) impliziert also die Möglichkeit und das Risiko des Sich-Verfehlens. So wird ein relationaler »Spannungsbogen« kreiert: Die Anerkennung entsteht im Gegenüber mit der Selbstbestätigung.

### Eine sinnstiftende Beziehung

Der Einzelne braucht Zeiten mit anderen und Momente, in denen er mit sich allein sein kann. Er macht sich also auf die Suche nach Menschen (beliebige und signifikante Andere), die diese beiden Bedürfnisse anerkennen und sowohl der Befriedigung als auch der Frustration Raum geben. Im Laufe des Lebens wird daraus ein Kampf um die Befriedigung der Bedürfnisse, der Rechte und Pflichten. Das ist eine andere Art, den bereits weiter oben erwähnten Spannungsbogen



zu beschreiben: Der Kampf um Anerkennung setzt eine Wahl voraus zwischen der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und Begierden (im gegenseitigen Einverständnis) und dem Wunsch, mit dem anderen übereinzustimmen und mit ihm verbunden zu bleiben.

Der Spannungsbogen dieser Bewegungen in Beziehungen mit einem oder mehreren signifikanten Anderen, dieser Prozess der Anerkennung generiert die Emotionen, deren Gewicht den Einzelnen dazu bringt, Sinn zu konstruieren: Er leitet davon ab, wer er selbst ist und wer die anderen sind und wie man in dieser ihn umgebenden Welt funktionieren muss. Er sucht nach Lösungen für diese Spannungen und wird auch zum Kampf bereit sein, um »Objekt der Anerkennung« zu werden.

### Eine Definition des Begriffs Anerkennung

Um die Natur und die Rolle der Anerkennung weiterhin in der Entwicklung der Person, aber auch in allen anderen Facetten des menschlichen Lebens explorieren zu können, ist es nun nötig, auf der Grundlage der im Vorigen herausgearbeiteten Attribute eine operative Definition dessen, was wir unter Anerkennung verstehen, zu formulieren (vielleicht ist sie auch nur vorläufig).

Für Berne ist die Anerkennung im Wesentlichen die sublimierte Form eines körperlichen Austausches. Er schreibt: »Die Fähigkeit der menschlichen Psyche, kohärente Ichzustände aufrechtzuerhalten, scheint von einem wechselnden Fluss sinnlicher Reize abzuhängen. Diese Beobachtung bildet die psychologische Basis der Sozialpsychiatrie. Strukturell gesehen, heißt das: Diese Reize sind nötig, um die Integrität von Neopsyche und Archäopsyche zu gewährleisten. Wenn der Fluss abgeschnitten wird oder zu Monotonie verflacht, kann man beobachten, wie sich die Neopsyche allmählich desorganisiert (›Das Denken des Betreffenden ist beeinträchtigt‹); dies legt die darunter liegende archäopsychische Aktivität frei (›Er zeigt kindische emotionale Reaktionen‹) und schließlich desorganisiert sich auch die archäopsychische Funktion (›Er leidet an Hal-

luzinationen« [Heron 1957]). Hierbei geht es um den experimentellen Entzug jeglichen sinnlichen Reizes (sensorische Deprivation).

Das Werk von Spitz geht noch etwas weiter. Es weist nach, dass sensorische Deprivation in der frühen Kindheit nicht nur zu psychischen Veränderungen führt, sondern auch zu organischen Schädigungen. Dies zeigt, wie lebenswichtig es ist, den Strom wechselnder Sinnesreize aus der Umgebung aufrechtzuerhalten. Ergänzend taucht ein neuer und spezifischer Faktor auf: Die wesentlichsten und wirksamsten Formen sinnlicher Stimulation werden durch soziale Kontakte und körperliche Nähe erreicht. Deshalb spricht Spitz von ›emotionaler« statt von ›sensorischer Deprivation«.« (Berne 2001, S. 81)

Aber diese vorsichtige Definition trägt den Attributen und Charakteristiken nicht Rechnung, die weiter oben im Text entwickelt wurden. Uns interessiert deshalb auch die Interpretation von Jessica Benjamin. Für sie »ist die Anerkennung die Reaktion dessen, der dem anderen ermöglicht, seinen Emotionen, Intentionen und Handlungen einen Sinn zu geben. Und es ist diese Anerkennung des anderen, die es wiederum ermöglicht, dass dem handelnden Ich seine Handlungsmacht bewusst wird. Aber diese Anerkennung kann jedoch nur von den Menschen kommen, denen das Ich auch das Recht dazu gibt.« (Benjamin 2004) Anders ausgedrückt, wenn die Anerkennung ausreichend authentische Zeichen des anderen enthält, heißt das, dass dieser andere als »bedeutsam« wahrgenommen wird und dass diese Zeichen valide sind und dem, was die Person sieht, einen Sinn geben.

Der Einfachheit halber schlagen wir für unsere Forschung folgende provisorische Definition vor: *Die Anerkennung ist ein relationaler, reziproker Prozess mit einem signifikanten Anderen, der es dem Subjekt erlaubt, den Sinn zu konstruieren und aufrechtzuerhalten, den es seinen Emotionen, Intentionen und Handlungen gibt.*

## Anerkennung und Entwicklung

Im Folgenden wollen wir nun betrachten, wie das bislang definierte Konzept sich mit den Theorien über die Entwicklung des Kindes in Einklang bringen lässt.

### Die Zeitgenossen und Nachfolger Bernes – einige große Linien

Bereits Piaget (1896–1980) stellte sich gegen die psychoanalytische Vorstellung des Kindes als »passiv«. Er hat beschrieben, dass das Kind die erhaltenen Stimuli erforscht und seine Umgebung in der Interaktion erschafft.

Bowlby (1907–1990) und andere Theoretiker wie Mahler (1897–1985), Winnicott (1896–1971) und Stern (1934–2012) haben ganz eindeutig die Beziehung als Herzstück für die kindliche Entwicklung angesehen.

Nach und nach wurde das Verständnis von den einzelnen Phasen der kindlichen Entwicklung immer größer. Oft bezogen sich die Autoren auf die Arbeiten von Margarete Mahler über die Separation-Individuations-Phase, in denen die Entwicklung des Individuums als ein fortschreitender Ausstieg aus der Symbiose betrachtet wird. Heute versteht man, ab wann es ein Prozess ist, der – wie es Jessica Benjamin beschreibt – konstant im Inneren der Beziehung stattfindet. Das Kind lernt allmählich, seinen »Tanz zwischen Annäherung und Distanz« zu regulieren. Benjamin schreibt: »[D]er Säugling will seine emotionalen Erfahrungen mit der Mutter teilen. Die Mutter soll für das Kleinkind nicht nur da sein, wenn es sich von ihr entfernt, um sich seinen Spielsachen zuzuwenden: Das Kind hat eine Freude daran, *mit dem anderen zu sein*, und deshalb sucht es die Beziehung als solche!«

Für Benjamin ist die Anerkennung der Sockel für den Entwicklungsprozess der Psyche. Diese ist nicht nur »das Feld der Triebe und der Abwehr«, sondern auch »ein Drama zwischen dem Selbst und den Objekten«. Bestätigt sie damit nicht Bernes Vorstellung, insbesondere, wenn er sagt, dass das Skript »ein

Versuch ist, das Übertragungsdrama in abgeänderter Form zu wiederholen«? Für sie ist die Beziehung auch ein Container für die Angst. Das entspricht den Konzepten von Helena Hargaden und Charlotte Sills (2002).

Auch die anderen zeitgenössischen Autoren wie Damasio, Stern, Fonagy und Benjamin vertreten diese These: Von Beginn an, ja bereits im Mutterleib tauscht sich das menschliche Wesen mit seiner Umgebung aus. Es ist aktiver Partner bei der Erschaffung des »Beziehungstanzes«.

Und dort, im Herzen diese »Tanzes«, lernt das Kind, wer es ist und wer die anderen sind; also was das Leben ist.

### Die Anerkennung und ihre Rolle bei der Begegnung der Individuen

Die zentrale Frage ist, wie wir verstehen können, wie der Mensch in Beziehung geht mit anderen und sich dort als er selbst kenntlich macht. Um dies verstehen zu können, müssen wir die theoretischen Angebote kombinieren, die die intrapsychischen und die intersubjektiven Theorien liefern. Alles Vorangegangene konstituiert in jedem Punkt das Projekt von Berne.

Wenn die Anerkennung tatsächlich ein Prozess ist, bei dem die Reaktion der/des Anderen es dem Kind ermöglicht, seiner Umgebung einen Sinn zu geben, ist es nun klar, dass bei jeder Begegnung der Bereich, in dem das Kind dies lernt, notwendigerweise das Ziel für den größten Teil des Prozesses der Anerkennung ist. Und dieser Bereich wird in seiner Funktion unterschieden sein von anderen Etappen der kindlichen Entwicklung. Gleichzeitig wird die Anerkennung ein unterschiedliches Gewicht haben, je nachdem, wer sie gibt. Denn sie muss von einer/einem signifikanten Anderen kommen, und diese\* dieser variiert in ihrer\*seiner Funktion im Leben der betreffenden Person.

In der Transaktionsanalyse und bei Berne selbst heißt es sehr oft, dass es wichtig sei, positive Zeichen der Anerkennung zu geben. Im Lichte dessen, um was es uns geht, wird man verstehen, dass solche Zeichen um ihrer selbst

willen und erst recht deren quantitative Anhäufung eher weniger Wirkung zeitigen. Wir wollen nun ein Beispiel aus dem Leben und der psychologischen Analyse aufgreifen: Wenn wir uns heute in unserem Leben nicht wohlfühlen, weil uns die Anerkennung des Vaters fehlt, wird es unseren Schmerz nicht heilen, wenn wir Zeichen positiver Anerkennung bei anderen Männern suchen (selbst wenn wir sie von allen Männern der Erde bekämen!). Unser Vater war für uns ein signifikanter Anderer und die Heilung unseres Schmerzes bedarf eines viel komplexeren Weges als der Rezeption einer Quantität positiver Zeichen der Anerkennung von anderen Männern.

Aufwachsen heißt, in der Verbundenheit mit anderen aufzuwachsen. Um für uns selbst existieren zu können, müssen wir für einen anderen existieren. Der Mensch kann sich nicht aus dieser Abhängigkeit von einem anderen herauslösen, noch aus dem Bedürfnis nach dieser Anerkennung. Um auf Augenhöhe mit anderen Menschen leben zu können, muss das Kind und später der Erwachsene in Beziehungen leben, in denen es/er anerkannt ist *und* die anderen anerkennt. Es ist dieses Gleichgewicht zwischen zwei Bewegungen, das es uns erlaubt, uns zu differenzieren, die eigenen psychischen Grenzen zu errichten und uns als Subjekt zu konstituieren.

Um die Position der Gleichheit zu erreichen, muss man die Erfahrung des Teilens gemacht haben. In einer intersubjektiven Beziehung sind beide Partner gleichermaßen aktiv; es gibt nicht einen Handelnden und einen, der sich unterwirft. »Miteinander sein« hebt den Gegensatz auf zwischen dem, der »es kann«, und dem, der es »nicht kann«; zwischen aktiv und passiv. Erwachsen zu sein heißt nicht, von anderen unabhängig zu sein, man muss aber seine Beziehungen frei wählen können. Das heißt, ich kann entscheiden, wo ich mich in Abhängigkeit begeben und wer von mir abhängig sein wird – auf welche Weise und wie lange.

## Literatur

- ▶ Benjamin, J. (2004). *Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Frankfurt am Main: Fischer.
- ▶ Berne, E. (1947). *The Mind in Action*. New York: Simon and Schuster.
- ▶ Berne, E. (2001). *Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- ▶ Blackstone, P. (1993). The Dynamic Child: Integration of Second Order-Structure, Object Relations, and Self Psychology. *Transactional Analysis Journal*, 23(4), S. 216–234.
- ▶ Damasio, A. R. (2001). *Ich fühle, also bin ich*. München: List.
- ▶ Gildebrand, K. (2002). An Introduction to the Brain and the Early Development of the Child Ego State. In: H. Hargarden & C. Sills. (Hrsg.): *Ego States. Key Concepts in Transactional Analysis*. Belper, UK: Worth Publishing.
- ▶ Hargarden, H. & Sills, C. (Hrsg.) (2002). *Ego States. Key Concepts in Transactional Analysis*. Belper, UK: Worth Publishing.
- ▶ Grégoire, G. (2007). *Les trois états du moi, trois systèmes interactifs*. Lyon: Editions d'Analyse transactionnelles.
- ▶ Kohut, H. (1971). *Narzißmus – Eine Theorie der Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Maquet, J. & Quazza, J.-P. (2014). Dits et non-dits de la théorie Bernienne: l'exemple de la reconnaissance. *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 148, S. 3–25.
- ▶ Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Piaget, J. (2010). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- ▶ Spitz, R. (1992). *Nein und Ja*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▶ Spitz, R. (2004). *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Zusammenfassung:** In dem ersten ihrer drei Artikel zum Thema Anerkennung setzen sich die Autor\*innen mit der Bedeutung der Spiegelung und reziproken Beziehung im Säuglings- und Kleinkindalter auseinander. Sie zeigen, dass bereits Berne sich der Wichtigkeit einer anerkennenden Beziehung für das Kind bewusst war, was seine Beschäftigung mit René Spitz untermauert. Die Autor\*innen führen diese Anfänge detailliert weiter, indem sie sich auch auf aktuelle Autor\*innen wie Antonio Damasio und Jessica Benjamin stützen. Der vorliegende Text bietet die entwicklungspsychologische Grundlage für die beiden nachfolgenden Artikel, von denen wir den dritten Teil bereits 2020 (ZTA 1/2020, S. 49–61) veröffentlicht haben und den zweiten Teil 2022 veröffentlichen werden.

**Schlüsselworte:** Anerkennung, neurobiologische und psychologische Stimuli, zwischenmenschliche Kommunikation, Beziehung, Ich-Zustände, Entwicklungspsychologie des Kindesalters

**Abstract:** In the first of their three articles on the subject of recognition, the authors examine the importance of mirroring and reciprocal relationships in infancy and toddler age. They show how Berne is already aware of the importance of an appreciative relationship for the child, which underpins his preoccupation with René Spitz. The authors continue these beginnings on the topic in detail by also relying on current authors such as Antonio Damasio and Jessica Benjamin. The present text provides the developmental psychological basis for the following two articles, of which we published the third in 2020 and will publish the second in 2022.

**Keywords:** recognition, neurobiological and psychological stimuli, interpersonal communication, relationships, ego states, developmental psychology of childhood

**Kontakt**

Jean-Pierre Quazza  
jean-pierre.quazza@orange.fr

**Jean-Pierre Quazza**, CTA-O.

**Brigitte Evrard**, TSTA-P.

**Übersetzerin:** Ulrike Müller, TSTA-P, [ulrike.muellerta@web.de](mailto:ulrike.muellerta@web.de)



# FORUM



**Norbert Nagel** (Foto: privat)

## Die Macht in der virtuellen Begegnung

*Statement auf dem Treffen der DGTA-Fachgruppe Bildung  
04.02.2021*

Die digitalen Austauschformen in der Pandemie eröffnen neben vielen positiven Effekten neue Formen der Machtausübung.

Der\*die Anleiter\*in, Trainer\*in oder Lehrer\*in kann zuschalten und abschalten. Er\*sie richtet den Raum, über den er\*sie verfügt. Er\*sie entlässt in den breakout-room und beendet die Gruppenarbeit mit einem Mausklick. Unliebsame Teilnehmer kann er\*sie stummschalten, die Kamera ausschalten oder die Person ganz entfernen, und jederzeit kann er\*sie das Meeting beenden.

Das gesprochene Wort zählt. Gesichtsausdruck und Gestik sind von geringerer Bedeutung. Die Reaktionen der anderen bleiben unsichtbar. Na ja: Daumen heben, Stimmung in »Mentimeter« angeben – Kunstformen der vermittelten, nicht unmittelbaren Resonanz können produziert werden.

Und die Teilnehmer? Sie können die Kamera abschalten. Haben Sie das schon erlebt, als Dozent gegen 20 Kacheln zu sprechen? Die Teilnehmer können sich zwischenzeitlich die Fingernägel schneiden, chatten oder noch schnell einen Einkauf erledigen, während der Akteur sich produziert.

Allerdings werden sie in der Parallelwelt in WhatsApp über den Trainer ablästern und sich mit brisanten Bemerkungen erheitern. Dabei entsteht dann ein Gruppengefühl: Hier bin ich nicht allein.

Gewiss haben die Schüler auch im Präsenzunterricht nicht mehr Zettelchen geschrieben, sondern WhatsApp-Nachrichten mit dem Handy unterm Tisch verschickt.

Doch mehr als das wird beim Online-Format die emotionale Betroffenheit der Teilnehmer und Lerner in eine Parallelwelt verlagert und der Unterricht wird zum störungsfreien Raum. Arbeitsatmosphäre, Klassenklima, Gruppendynamik: Luxus- oder Störfaktoren der Vergangenheit.

Man könnte meinen, das sei ein Gewinn der Pandemie.

Ich sehe es eher als gefährliche Entwicklung zur Beziehungslosigkeit mit der potenziellen Gefahr der Gewalteskalation.

Störungen gehören in die Beziehung. Störungen sind der Normalfall von Lernen. Denn es ist stets emotional erregend zu lernen – von der Begeisterung bis zur Verzweiflung ist alles angesagt. Störungen sind Aufgabe jeder Bildungsarbeit wie auch guter Führung.

Die gelungene Auseinandersetzung mit Störungen in Beziehung stärkt die personale Macht aller Beteiligten. Sie stärkt die Kraft der Selbstbehauptung und Selbsterfüllung und das Erleben von Wirksamkeit und sozialer Bezogenheit.

Es war schon immer eine der brutalsten Formen der Machtausübung, die Beziehung abzubrechen. Dies führt nicht nur zu Verzweiflung, sondern zur

Verletzung des Selbst, und damit steigt die Bereitschaft zur Gewalt in Form von Selbstgerechtigkeit und mehr.

Die Machtausübung kommt online im modernen Gewand daher: als Administrator, Host, Sysop, Superuser oder Systemmanager. Wer den Zugangscode hat, bestimmt darüber, was sichtbar wird – auf der Homepage ebenso wie auf der Eventpage. Buhrufe und Protest lassen sich einfach ausblenden.

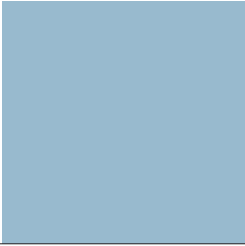
Oder sie kommt daher als Hate Speech oder Cybermobbing mit erfundener Identität oder als Shitstorm.

Die Macht der Authentizität, Klarheit und Stimmigkeit hat ihre Bedeutung in der Begegnung von Menschen. Daraus entstehen Beziehung und der Zusammenhalt einer sozialen Gruppe ebenso wie der Gesellschaft. Was hält zusammen in der digitalen Begegnung?

#### **Kontakt**

TASeminare@IPE-Nagel.de  
www.IPE-Nagel.de

# FORUM



Rolf Reiner Kiltz

## Psychodynamische Aspekte zur Demenz – Nachtrag

Leider kannte ich Peter Lüthis Artikel *Wiedergelesen: Philemon und Baucis – Eric Berne und das Alte* (Lüthi 2020a) noch nicht, als ich meinen Demenz-Artikel (Kiltz 2020) verfasste. Peter Lüthis Sicht auf die Erzählung von Philemon und Baucis und ihre Wiedergabe bei Eric Berne (1972) war für mich sehr erhellend. Ich habe sie in der Zwischenzeit in Ovids *Original* (1968) gründlich nachgelesen.

Mir ist deutlich geworden, dass E. Berne die ovidische Erzählung des alten Ehepaares aus der griechischen Mythologie nicht kannte oder aber entstellt wiedergegeben hat. Entweder hat er sie nicht im *Original* oder nicht wirklich gründlich oder auch nicht bis zu ihrem Ende gelesen – oder er hat sie nicht verstanden, das heißt seinem eigenen Vorverständnis/Bezugsrahmen angepasst.

Ich stelle nicht infrage, dass Bernes Konzept eines Ende-Offen-Skripts etwas für sich hat und auch hilfreich für das Verständnis von Zusammenhängen und deren Beeinflussung sein kann, im Gegenteil. Es passt nur das mythologische Beispiel von Philemon und Baucis ganz und gar nicht zur Illustration:

- Folgt man Ovid, so werden die beiden alten Ehepartner an ihrem Lebensende nicht in *laurel trees* (Lorbeerbäume) verwandelt, wie es bei Berne heißt, sondern in *Linde und Eiche* – sie behalten mithin eine gewisse Individualität;
- zutreffend ist allerdings, dass diese Verwandlung auch bei Ovid als Belohnung für ihre guten Taten erfolgt (Berne: *as a reward for their good deeds*).
- Bezüglich dessen, worin jedoch die guten Taten bestehen, unterscheidet sich Ovids Darstellung erheblich von Bernes Interpretation. So geht Berne davon aus, dass älter werdende Menschen, *die ihre von den Eltern übernommenen Anweisungen/Programmierungen (parental instructions/programming) ausgeführt haben, nicht wissen, was sie noch tun könnten*. Diese – skriptgebundenen – Menschen *verbringen den Rest ihres Lebens wie Gemüsepflanzen (like vegetables)* ... Hingegen ist es bei Ovid eine offenbleibende Frage, ob die bedingungslose Gastfreundschaft des Paares in seiner zweiten Lebenshälfte im Sinne einer Skriptbildung auf elterliche Einflüsse zurückgeführt werden kann.
- In Anlehnung an Maslow könnte man auch davon ausgehen, dass eine spirituelle Sinnorientierung zu den (gesunden) Grundbedürfnissen des Menschen gehört. Und wenn es bei Ovid heißt, dass das Götterpaar Jupiter und Merkur an *tausend Häusern* abgewiesen wurde, ehe es bei Philemon und Baucis Obdach und Wegzehrung bekam, so lässt sich mit einiger Berechtigung fragen, ob sich nicht gerade die »1000 anderen« in ihrer Verweigerung skriptkonform verhielten. –
- Es trifft diese »Nachbarn« jedenfalls im Verlauf der Geschichte eine furchtbare Strafe.
- Eine durchaus spirituell zu nennende Orientierung zeigen die alternden, als *redlich* charakterisierten Eheleute auch, indem sie nach dem sintflutartigen Untergehen der *ungastlichen Häuser* ihrer Stadt und dem Be-

*weinen des Schicksals der Ihrigen* sehr wohl noch den Wunsch haben, für den Rest ihres Lebens als Priester für den Tempel sorgen zu dürfen, in den ihre arme *Hütte* von den Göttern verwandelt wurde, und den Wunsch, *zur selben Stunde* zu sterben, wenn die *beschiedene Lebenszeit* vorüber ist. Beides wird ihnen von den Göttern erfüllt.

Die ovidische Erzählung von Philemon und Baucis ist ja keinesfalls wortwörtlich zu nehmen. Denn wie in den allermeisten Texten mit wirklich spirituellem Gehalt sind solche Sagen/Legenden in äußeres Geschehen gekleidete Skizzierungen innerer Prozesse. Diese psychologischen Aspekte hat Eric Berne des Öfteren sehr wohl verstanden und beschrieben. Im Falle von Philemon und Baucis hat er den Wesenskern der Erzählung allerdings ganz und gar nicht erfasst. Und das wiederum hat – und da stimme ich Peter Lüthi zu – wohl damit zu tun, dass Eric Berne selbst keine wirklich spirituelle Orientierung hatte («You only see what you know»). So hat er auch nicht verstanden, worum es in Ovids Schilderung eigentlich geht, und er lag mit seinem Ansinnen, mit dieser mythologischen Geschichte ein Offenes-Ende-Skript zu illustrieren, gründlich daneben.

Leider haben die in meinem Demenz-Artikel (Kiltz 2020, S. 310) zitierten TA-Autoren Eric Bernes verfälschende Wiedergabe der Philemon-und-Baucis-Geschichte unkorrigiert übernommen; und das traf leider auch für mich und mein Verständnis zu.

Peter Lüthi formulierte es so: »Bei deiner [...] Auseinandersetzung mit Bernes Skriptkonzepten postulierst du ein Ende-offen-Skript. Das kann ich sehr wohl auch bei verschiedenen Menschen so sehen, nur nicht im Fall von Philemon und Baucis. – So meine ich [...], dass es bei dem Paar – gemäß dem lateinischen Text der Geschichte – keine Überlebensstrategie war, sondern eine gesunde, sinnvolle Alltagsbewältigung, ein gelungener Integrationsprozess.« (Lüthi 2020b) Und dieser Sicht schließe ich mich ganz an.

*Kursiv* meine eigenen Übersetzungen/Zitate

## Literatur

- ▶ Berne, E. (1972). *What do you say after you say hello?* New York: Grove Press.
- ▶ Kiltz, R. R. (2020). Psychodynamische Aspekte zur Demenz. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 37(4), S. 307–320.
- ▶ Lüthi, P. (2020a). Philemon und Baucis – Eric Berne und das Alter. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 37(4), S. 325–328.
- ▶ Lüthi, P. (2020b). Persönliche Mitteilung von Peter Lüthi. E-Mail vom 16. 12. 2020.
- ▶ Ovid (1968). *Metamorphosen*. Sammlung Tusculum. Buch VIII. In *deutsche Hexameter übertragen und mit dem Text herausgegeben von Erich Rösch*. München: Ernst Heimeran.

## Kontakt

Rolf Reiner Kiltz  
Dr.Kiltz@onlinemed.de

# WERKSTATT



**Nora Borriss** (Foto: privat)

## Die große Lektion von Corona

### *Verwundbarkeit – Verbundenheit – Verantwortung*

*Wenn darum ein Glied leidet, leiden alle Glieder mit;  
wenn ein Glied geehrt wird, freuen sich alle Glieder mit.  
1. Korintherbrief 12,26*

Verwundbarkeit, Verbundenheit in gegenseitiger Abhängigkeit und Solidarität sowie Verantwortung sind Grundlagen des Menschseins und Schlüssel zur Entwicklung. Diese »drei Vs« sollen in der Gegenwart leitend sein, um diese angemessen wahrzunehmen und in ihr zu handeln, weltweit und praktisch in unseren Arbeits- und Lebensfeldern. Die ersten beiden Begriffe beschreiben Seinszustände, Verantwortung bezieht sich auf eine Handlung, die zum Wohl oder zum Schaden führen kann.

Ziel des Beitrags ist es, die »drei Vs« im transaktionsanalytischen Menschenbild sichtbar zu machen:



- Menschen sind verwundbar, verletzlich und fragil.
- Sie sind voneinander abhängig und miteinander verbunden.
- Von einer inneren Haltung her tragen sie universell füreinander Verantwortung – für sich, für den Anderen und für die Welt.

Ich möchte dem Menschenbild einen erweiterten Rahmen geben, der den genannten Aspekten mehr Gewicht verleiht und die grandiositätsfreie Seite menschlicher Existenz hervorhebt. Wir brauchen ein zukunftstaugliches, global emanzipatorisches Menschenbild, das ausgehend von den angloamerikanisch gepflegten Werten wie Individualität, Selbstbestimmung und persönliche Entfaltung – die zu fundamentalen Bestandteilen unserer TA-Denkweisen geworden sind – die zunehmend vernetzte und weiblich mitgeprägte Gegenwart und Zukunft ergänzt und integriert. Mehr denn je drängt der konkrete zeitgeschichtliche Kontext mit der COVID-19-Pandemie seit März 2020 zu diesen Ergänzungen.

Außer als sozial verantwortungsbewusste, leidempfindliche Zeitgenossin und als Transaktionsanalytikerin schreibe ich als christliche Theologin, für die die drei von mir gewählten Begriffe zentral sind. Ich denke an die Verwundbarkeit Gottes, die im Bild des gekreuzigten Jesus, des Gottessohns, anschaulich in die Geschichte eingegangen ist, an die (sozial)ethische Ausrichtung der für den Nächsten verantwortlichen Liebe und an die universale Geschwisterlichkeit und soziale Freundschaft, die alle politischen und räumlichen Grenzen übersteigen und uns als gemeinsame »Kinder Gottes« verbinden.

In einem Menschenbild sind grundlegende, eher implizite Orientierungen zusammengefasst; sie prägen unser Verhalten und unsere Überzeugungen. Wenn ich ein situations- und zeitgerechtes TA-Menschenbild einfordere, das der Wirklichkeit spätmoderner menschlicher Existenz gerecht wird, knüpfe ich in diesem Beitrag an Ausführungen von Kolleginnen und Kollegen an, die sich in besonderer Weise um das Nachdenken über Bernes Menschenbild verdient gemacht haben, an Heinrich Hagehülsmann, Ulrike Müller und Ingo Rath.

Heinrich Hagehülsmann weist auf die Zeitbedingtheit des transaktionsanalytischen Menschenbilds hin, das von Bernes Herkunft aus einer jüdischen Arztfamilie, seinem Erleben der protestantisch geprägten US-amerikanischen Kultur und auch durch seine Wahlheimat Kalifornien in den 1960er Jahren bestimmt ist (z. B. das Ideal der autonomen Person mit dem Recht auf Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit, die Betonung der Ausrichtung auf das Heute, auf die Veränderbarkeit von alten Rollen- und Lebensmustern; Glöckner 2011). Hagehülsmanns Verweis ermutigt mich, auf der Grundlage von Bernes Anregungen zum Weiterdenken und gesellschaftliche Überlegungen zu formulieren. Vielleicht trägt auch Bernes früher Tod im Alter von 60 Jahren dazu bei, dass er ein Thema wie das der Fragilität des Menschen nicht vertieft hat.

### Zur Verwundbarkeit

Die Verwundbarkeit des Menschen zeigt sich auf den ersten Blick: Der Mensch hat kein Fell, schon gar nicht das bekannte, gelegentlich empfohlene *dicke* Fell, keine Federn, keinen Panzer. Der menschliche Körper ist ungeschützt. Seine Haut ist empfindsam. Das unterscheidet ihn wesentlich von anderen Säugetieren, zu denen Menschen biologisch gehören. Menschen mit ihren Körpern sind unausweichlich strukturell fragil; hinzu kommt ihre prozessuale Verwundbarkeit und Verletzlichkeit.

In frühester Kindheit sind wir am verwundbarsten, weil der Säugling existenziell vollständig von der Verbundenheit und Verantwortlichkeit der anderen abhängig ist. Diese frühkindliche relationale Abhängigkeit formt das Menschsein.

Die Verwundbarkeit betrifft Menschen auch im Alter wieder besonders, in der Lebenszeit also, die Eric Berne nicht mehr erlebt hat und die in der Gegenwart etwa ein Drittel des Lebens ausmacht. Meiner Meinung nach fordern uns auch diese besonders verletzlichen Lebenszeiten Kindheit und Alter heraus, die Verwundbarkeit im Menschenbild der TA stärker zu berücksichtigen.

Das Bild des in sich selbst ruhenden, vollkommenen und unversehrten erwachsenen Menschen/Mannes hat der Universalgelehrte der frühen Neuzeit, Leonardo da Vinci, mit der Figur des vitruvianischen Menschen in die Geschichte eingeschrieben. Es zeigt einen männlichen Körper mit perfekten Proportionen, wohlgeformt in der Mitte eines Kreises und eines Quadrats, es zeigt ein abstraktes, autonomes Individuum, das nicht müde und alt wird, keinen Hunger hat und nicht stirbt. Die hier für die Renaissance gezeichnete »androzentrische Würde«, die auf der Macht des Mannes als normativem Zentrum des Menschen beruhte und als Grundlage für die Rechte der »freien Männer und Bürger« diente, hat als Paradigma für die Gegenwart ausgedient.

In diesem idealisierenden und individualistischen Paradigma sehe ich die klassisch gewordene Beschreibung des TA-Menschenbilds gefangen, die Ulrike Müller einleitend in ihrem Beitrag in der ZTA vorstellt: »Wenn wir vom Menschenbild der Transaktionsanalyse sprechen, kommen uns zuerst die positiven, hoffnungsfrohen Sätze in den Sinn, die so etwas wie den Kern transaktionsanalytischen Denkens bilden: Jeder Mensch ist in seinem Kern in Ordnung. Jeder Mensch kann denken, will sagen, kann seinen Erwachsenen-Ichzustand ausreichend besetzen, es sei denn, er hat einen schweren Hirndefekt oder ist offen psychotisch. Jeder Mensch will wachsen.« (Müller 2011, S. 70)

So, wie ich dafür plädiere, die Verwundbarkeit als menschliches biologisches Merkmal wahrzunehmen, betrachtet Ulrike Müller sie aus dem Blick ihrer Erfahrungen in der Psychotherapie und bringt sie in einer für Bernes Denken typischen Trias von Verzweiflung, Enttäuschung und Akzeptanz der Absurdität menschlichen Daseins zur Sprache: »Auf lange Sicht muss sich der Patient der Aufgabe stellen, in einer Welt zu leben, in der es keinen Weihnachtsmann gibt. Er wird dann mit den Grundproblemen menschlicher Existenz konfrontiert, mit der Frage der Notwendigkeit, mit der Entscheidungsfreiheit und mit der Absurdität menschlichen Daseins.« (Berne 2005, S. 271)

Diese Verletzbarkeit prägt Individuen physisch und auch seelisch. Siegfried Lenz schreibt in seiner Kurzgeschichte *Die Nacht im Hotel* von der »Glasseele« eines Jungen, um den sich sein Vater in anrührender Weise sorgt und

kümmert: »[...] ich sagte schon, dass er gesund ist, in jeder Hinsicht. Aber er ist gefährdet, dieser kleine Bengel hat eine Glasseele, und darum ist er bedroht.« (Lenz 2013, S. 3 ff.)

Der Schutz des Lebens einer jeden Person, von den Zartesten und Schutzbedürftigsten unserer Gesellschaft bis zu den besonders Gefährdeten weltweit, fordert unser TA-Menschenbild heraus. Es sollte sich auch dem Ziel global geltender Menschenrechte stellen, nicht im Sinn eines Weihnachtsmanns, wie Berne schrieb, sondern im Sinn heutiger Öffentlichkeit und Möglichkeiten: Die Not und das Leid der Opfer, der Geflüchteten auf der Suche nach Aufnahmeländern, der Kriegs- und der Klimaopfer, die uns medial in unseren Wohnzimmern erreichen, aber auch die Not der nicht sichtbaren Kinder, die Armut und häusliche Gewalt ertragen, machen die Fragwürdigkeit eines heimlichen Gesellschaftsvertrags sichtbar, der nicht in der Lage ist, universelle und wirksame Menschenrechte zu schaffen.

Die außerordentliche Verletzlichkeit und Berührbarkeit des Menschen lässt Fragen nach seinem Schutz aufkommen. Schutz des Klienten respektive der Klientin ist ein tragendes Konzept in jeder Beratung: Muss dieser Gedanke nicht noch stärker unser Menschenbild prägen? Nach meinem Eindruck gibt es in der Transaktionsanalyse zu wenige Modelle dafür, Menschen zu schützen. Ziel scheint eher zu sein, nicht mehr schutzbedürftig zu sein, während ich Verletzlichkeit und Schutzbedarf für grundsätzliche Themen der Existenz halte.

## Zur Verbundenheit

Nichts von dem, wer und was ich bin, wie, nach welchen Mustern, ich mich verhalte und was ich habe, verdanke ich allein mir, alles ist in Beziehungen und Abhängigkeiten gewachsen und anderen verdankt, in biologischer und existenzieller Hinsicht. Auch wenn der Säugling von seiner Mutter *ent-bunden* wird, bleibt er doch auf den affektiven Austausch mit seinen Bezugspersonen angewiesen. Trotz der zunehmenden Gestaltungsmöglichkeiten im Erwachsenwerden trete

ich dafür ein, unser Konzept von Autonomie stärker mit unserer universellen Erfahrung der Angewiesenheit und existenziellen Verbundenheit in Zusammenhang zu bringen. Biologisch betrachtet konnte der Mensch als körperlich relativ schlecht ausgestattetes Beutetier nur durch gemeinschaftliches Auftreten überleben.

Aus dem 12. Jahrhundert, also aus dem späten Mittelalter, sprechen Bilder zu uns, die auf Visionen von Hildegard von Bingen beruhen. *Der Lebenskreis* zum Beispiel zeigt ein Welt- und Menschenbild, in dem sich die Menschen auf die Rhythmen der Natur mit ihren jahreszeitlichen Gegebenheiten einstellen, die zugleich dem Lebenslauf in seiner Geburtlichkeit und seiner Sterblichkeit entsprechen; es sind Menschen, die mitschwingen im Pulsschlag des Kosmos, umrahmt von einem grünen Band; in der Sprache von Hildegard ist es ein Symbol der Grünkraft, transaktionsanalytisch würden wir von der Physis reden.

Mit Worten der Gegenwart schreibt Ingo Rath, was Hildegard vor 900 Jahren in ihren kosmischen Visionen schaute: »Alle Lebewesen (Organismen) werden durch materielle und energetische (geistige) Austauschprozesse innerhalb des Organismus und mit der Umwelt am Leben erhalten und bestimmen deren Entstehen, Entwicklung und Vergehen.« (Rath 2020, S. 273)

In dieses dynamische Miteinander können wir uns in mitfühlenden, liebevollen Begegnungen, die für die Beteiligten zum Erlebnis werden, heilend hineinbegeben.

## Zur Verantwortung

Das Wort Verantwortung enthält die Bereitschaft und den Mut, einem anderen zu antworten, in der deutschen Sprache ebenso wie im aus dem romanischen Sprachraum kommenden englischen Wort »responsibility«, das den »Zurück- oder Gegenimpuls« beschreibt (lateinisch *re* = gegen, zurück und *spons* = [An-] Trieb, Reiz).

Dieser relationale Aspekt findet sich in allen drei Vs – Verwundbarkeit, Verbundenheit sowie eben auch in der Verantwortung – und wird deshalb in diesem Beitrag mehrfach betont. Auch wenn wir als Transaktionsanalytiker:innen geschult sind, ungesunde symbiotische Verstrickungen wahrzunehmen und zu konfrontieren, so darf diese Wachsamkeit nicht zu einem Menschenbild führen, das dazu einlädt, aus der bezogenen Verantwortung für andere auszusteigen und den individuellen oder auch individualistischen Neigungen zu viel Spielraum einzuräumen.

Die empfindliche Haut des Menschen ermöglicht eine enorme Empfindsamkeit, die sich auf psychischer Ebene im Berührt-werden-Können auswirkt. Verletzlichkeit und die Fähigkeit zur Empathie verlangen danach, solidarisch Verantwortung wahrzunehmen, also unseren Impulsen von Mitgefühl und Austausch zu folgen.

Menschen sind dazu veranlagt, fürsorglich zu sein und Verantwortung füreinander zu übernehmen. Sie sind Wesen mit körperlicher Bedürftigkeit und auch mit großartigen Ressourcen ausgestattet, verantwortlich und couragiert füreinander einzustehen.

Das gilt im persönlichen Bereich ebenso wie im politischen: Der Planet Erde, Mutter Erde, konfrontiert uns mit einer verbindlichen Verantwortung für ihr Überleben und für das aller Lebewesen.

Im schon zitierten Beitrag von Glöckner über das TA-Menschenbild (2011) folgen der Darstellung des Ideals der autonomen individuellen Person zwei Absätze von Heinrich Hagehülsmann mit »Annahmen zu sozialen Zusammenhängen«: »Alle Menschen sind gleich und haben gleiche Rechte. Menschen sind verantwortlich für den Zustand der Welt.« In dem Beitrag von 2011 sind diese Sätze unter den »Unterannahmen« aufgeführt. Ich möchte sie weiter oben platzieren.

Wir kommen dann am besten durch die gegenwärtigen Transformationsprozesse, die sämtliche Lebensbereiche betreffen, wenn das Zusammen-

leben auf allen gesellschaftlichen Ebenen mehr durch Solidarität und Schutz als durch Konkurrenz und mehr durch Vertrauen als durch Misstrauen und Feindseligkeit geprägt ist!

In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal Ingo Rath anführen. Von der Biologie kommend, sieht Rath die Sorge füreinander als einen Teil des TA-Menschenbilds: »Der biologischen Natur nach gehören wir Menschen zu den Säugetieren, die in einem Umfeld von Mitgefühl, Fürsorge, Zuneigung und Güte (Warmherzigkeit) überleben und sich entwickeln können. Diese Haltungen sind biologisch angeboren und gehören zum Wesen des Menschen (und aller Lebewesen und sozialer Gemeinschaften) und damit zur transaktionsanalytischen Haltung.« (Rath 2020, S. 272)

## Zum Schluss

Ein von der Transaktionsanalyse geprägtes Menschenbild kann und sollte für die menschliche Verwundbarkeit, Verbundenheit und Verantwortung offene Augen haben und die Fragilität des Planeten und des Individuums wahrnehmen. Indem Menschen voneinander abhängig und miteinander verbunden sind, ökologisch, wirtschaftlich, politisch, informationstechnisch, gesundheitlich, tragen sie auch Verantwortung füreinander.

Eine solche innere Haltung zum Wohl des/der Anderen und der Welt gilt umso mehr in einer Gegenwart, die dadurch gekennzeichnet ist, dass einerseits Teile der Menschheit zugunsten derer, die ein bevorzugtes Leben führen, geopfert werden und dass es andererseits technisch möglich geworden ist, allen Menschen Zugang zu den Ressourcen zu geben.

Eine solche Haltung gilt grundsätzlich und auch in der gegenwärtigen Zeit der COVID-19-Pandemie, in der wir die genannten »drei Vs« in ihrer Bedeutsamkeit besonders spüren: Indem jede und jeder gefährdet ist, sich beim anderen anzustecken, indem wir kreative Formen erfinden, um unsere Kontak-

te trotzdem zu gestalten, und indem wir Maßnahmen einhalten, um uns rücksichtsvoll miteinander zu verhalten.

## Literatur

- Berne, E. (2005). Grundlagen der Gruppenbehandlung. Paderborn: Junfermann.
- Bingen, H. von (1163–1174). Der Lebenskreis. Liber divinatorum operum.
- Glöckner, A. (2011). Das Menschenbild der Transaktionsanalyse (nach Heinrich Hagehülsmann und anderen) auf der Basis der Ausarbeitungen von Heidrun Peters (1989), überarbeitet von Annette Kompa, unter der Leitung von Angelika Glöckner. Online unter: [http://angelika-gloeckner.de/images/stories/Das\\_Menschenbild\\_in\\_der\\_TA.pdf](http://angelika-gloeckner.de/images/stories/Das_Menschenbild_in_der_TA.pdf) [30.01.2021].
- Lenz, S. (2013). Die Nacht im Hotel. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Müller, U. (2011). Das Menschenbild Eric Bernes. Wie es sich aus seinen Schriften erschließt. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 28(2).
- Rath, I. (2020). Was die Transaktionsanalyse im Innersten zusammenhält: Die Kraft des Geistes und die Macht der Gedanken. Menschenbild und Ethik. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 37(4).

**Zusammenfassung:** Ziel des Beitrags ist es, die Trias *Verwundbarkeit*, *Verbundenheit* und *Verantwortung* im transaktionsanalytischen Menschenbild sichtbar zu machen. Diese drei Vs sind Grundlagen des Menschseins und Schlüssel zur Entwicklung. Die Autorin tritt dafür ein, neben den Gestaltungsmöglichkeiten, die im Konzept der Autonomie enthalten sind, auch die gegenseitige Angewiesenheit und die existenzielle Verbundenheit in das Menschenbild zu integrieren. Mehr denn je drängt der konkrete zeitgeschichtliche Kontext mit der COVID-19-Pandemie zu diesen Ergänzungen.



**Schlüsselwörter:** Verwundbarkeit, Verbundenheit, Verantwortung, transaktionsanalytisches Menschenbild, Entwicklung

**Abstract:** The aim of this paper is to make visible the triad of vulnerability, connectedness, and responsibility in the framework of the transactional analytic method. Vulnerability, connectedness, and responsibility are a key to human development. Despite the creative possibilities, the author advocates linking the transactional-analytical concept of autonomy more closely with mutual dependency and existential connectedness. More than ever, the concrete contemporary historical context with the COVID-19 pandemic calls for these additions.

**Keywords:** vulnerability, connectedness, responsibility, transactional-analytical theory of humans, development

#### **Kontakt**

Nora Borris  
info@noraborris.de  
www.noraborris.de

**Nora Borris**, Theologin, Pastorin i. R., CTA-C, Supervisorin und Beraterin (DGTA).  
Hannover.

# BUCHZEICHEN

## Adelheid Kühn

**Peter Rudolph, Sylvia Dormann, Gudrun Jecht: Ich gehe ein Stück Deines Weges mit Dir. Transaktionsanalytische Pädagogik zwischen Heilung und Bildung. Beltz Juventa. 2021. 184 Seiten.**

**Inhaltsangabe** Die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Bereich der Jugendhilfe steht im Spannungsfeld zwischen dem Auftrag zu Erziehung und Bildung und der Notwendigkeit von psychischer Heilung, um die Kinder oder Jugendlichen überhaupt in die Lage zu pädagogischer Teilhabe zu versetzen.

Die Autor\*innen Peter Rudolph (Diplom-Sozialwissenschaftler, Heilpraktiker für Psychotherapie und lehrender Transaktionsanalytiker im Anwendungsfeld Beratung), Sylvia Dormann (Krankenschwester, Heilpädagogin, geprüfte Transaktionsanalytikerin im Anwendungsfeld Bildung und Leiterin einer heilpädagogischen Wohneinrichtung der stationären Jugendhilfe) und Dr. med. Gudrun Jecht (Kinderärztin, Fachärztin für Psychotherapie und Psychosomatik und lehrende Transaktionsanalytikerin im Anwendungsfeld Psychotherapie) haben alle langjährige Erfahrung in der transaktionsanalytischen Begleitung

und Therapie von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und ihren Familien, die das Buch in vielfältiger Weise bereichert.

Der Text ist in sechs Kapitel gegliedert. Beginnend mit einem Beispiel aus der Praxis der stationären Jugendhilfe von Dormann, dem eine Darstellung von Diagnostik und Handlungsplanung im sozial- und heilpädagogischen Feld folgt, führt er in den Kapiteln drei und vier in die Themen Veränderung, Wachstum und Entwicklung ein und beschreibt dann den Alltag als pädagogisch-therapeutischen Begegnungsraum. Schließlich fassen die Autor\*innen in Kapitel sechs zusammen, welche Aspekte pädagogischer Transaktionsanalyse ihnen besonders wichtig sind. Alle Kapitel beginnen mit einer Definition des Themas, stellen anschließend transaktionsanalytisch die Theorie dar und schließen mit einem ausführlichen Fallbeispiel. Die Inhalte werden durch viele Schaubilder und Tabellen ergänzt und sind dadurch einfach verständlich. Den Transfer der theoretischen Darstellung in den Alltag und die Praxis erleichtern Beispiele und Fallvignetten. Die klare Strukturierung mit Unterkapiteln sowie der logische Aufbau der Kapitel aufeinander machen das Buch übersichtlich. Die Kapitel können auch einzeln gelesen oder übersprungen werden. Die dann gegebenenfalls notwendigen Begriffserklärungen sind anhand des Stichwortverzeichnisses einfach zu finden und nachzuschlagen.

Das Herzstück zum Verständnis der Psychodynamik und des intrapsychischen Entwicklungsprozesses bilden die Kapitel drei und vier. Ausgehend von der Physis als innerer Kraft und Impuls zu Wachstum und Veränderung stellen die Autor\*innen in Kapitel drei dar, wie wichtig Erlaubnis, Schutz und Stärke der Bezugspersonen (hier der Pädagog\*innen) in der Beziehungsgestaltung mit den Kindern und Jugendlichen für deren gesunde Entwicklung und Veränderung sind. Mit dem Modell der Trübungen wird nachvollziehbar, dass und warum Kinder/Jugendliche nicht immer alle ihre Ressourcen und Fähigkeiten zur Verfügung haben und für angemessene Handlungen einsetzen können. Mit dem »Kreislauf der Ent-Trübung« geben die Autor\*innen dem Leser ein Werkzeug an die Hand, dem Kind/Jugendlichen im Falle einer Trübung hilfreich zur Seite zu stehen. Einen weiteren Aspekt der Veränderung stellt die Entwicklung neuer Weisen des Denkens, Fühlens und Handelns (Neu-Entscheidung) dar. Aus-

führungen zur Reifung und Nachreifung im Sinne der Integration von Persönlichkeitsanteilen und neuen Erfahrungen schließen das Kapitel zu Wachstum und Veränderung ab. In Kapitel vier beschreiben die Autor\*innen wunderbar ausführlich die Cycles of Development (Stadien der Entwicklung) von Pamela Levin, deren Buch von 1988 leider nur in englischer Sprache erschienen und auf dem deutschen Markt wenig bekannt ist.

Wer sich mehr für die interpersonelle Perspektive der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen interessiert, dem empfehle ich Kapitel fünf. Hier beschäftigen sich die Autor\*innen mit der pädagogischen Beziehung, der Entwicklung von Zielen für die pädagogische Arbeit, der Gestaltung und Aushandlung von Verträgen sowie den Bedingungen für echte Begegnung: Zuhören, Umgang mit Gefühlen und Bedürfnissen sowie der eigenen Zuwendungsbilanz als Pädagog\*in. Zwei Unterkapitel über die Gruppe als Lebens- und Beziehungsraum sowie über die Arbeit mit den Eltern schließen dieses Kapitel ab.

**Verortung im wissenschaftlichen Diskurs** Über stationäre Kinder- und Jugendhilfe gibt es viele Bücher. Allein im vergangenen Jahr sind fünf Neuerscheinungen zu verzeichnen. Und die meisten davon sind Ratgeber für Pädagog\*innen, die aus verschiedenen Schulrichtungen auf dieses Arbeitsfeld blicken und den Fachkräften theoretische Einordnungen und Handlungsanleitungen vermitteln wollen. Und die meisten dieser Bücher sind ebenfalls gut und praktisch.

Was also macht dieses Buch aus? Besonders und durch alle Kapitel scheinend ist die Haltung der Autor\*innen, die geprägt ist von dem humanistischen Menschenbild, dass jeder Mensch liebenswert ist und eine Kraft und Ressourcen in sich trägt, für sein Leben Verantwortung zu übernehmen und sich zum Guten hin zu entwickeln, »wenn man ihn nur lässt« (S. 6). Daraus resultiert die Begegnung auf Augenhöhe mit den Kindern und Jugendlichen, wo immer das möglich ist. Eine gelebte Haltung dieser Art macht Integration, Heilung und Wachstum möglich und schafft damit die Voraussetzungen für Bildung und Teilhabe.

**Beurteilung der Rezensentin** Der Leser bekommt mit diesem Buch ein Reflexionstool an die Hand, das über die transaktionsanalytische Konzeptionalisierung mit ihren eingängigen und trotzdem tiefgründigen Denkmodellen die Dynamik heilpädagogischer Entwicklung und Begegnung verständlich macht und so die oft herausfordernde Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe erleichtert.

Obwohl das Buch vor allem aus dem Blickwinkel der stationären Jugendhilfe auf die pädagogischen, erzieherischen und therapeutischen Prozesse blickt, ist es auch für alle anderen Fachkräfte, die mit jungen Menschen (mit besonderem Förderbedarf) arbeiten, sehr lesenswert.

Mir hat es große Freude bereitet, dieses eingängige und flüssig lesbare Buch zu lesen. Und auch ich als langjährige Transaktionsanalytikerin und mit über 15 Jahren Berufserfahrung in der ambulanten Jugendhilfe habe noch einige neue Erkenntnisse aus diesem Buch gewonnen.

Der Umfang von 184 Seiten und der Preis von 19,90 € sind beide gut leistbar.

#### **Kontakt**

Adelheid Kühn, Dipl.-Psych.  
praxis@adelheid-kuehn.de

## **Gudrun Hielscher**

**Roland Kachler: Die Therapie des Inneren Kindes. Konzepte und Methoden für Beratung und Psychotherapie. Klett-Cotta. 2020. 275 Seiten.**

In den letzten Jahren wurde viel unterschiedliche Literatur zum inneren Kind veröffentlicht, einem Konzept, das zu den Grundlagen der TA gehört. Roland Kachlers Fachbuch, geradezu ein Lehrbuch für Therapie und Beratung, unternimmt eine differenzierte Betrachtung der Entstehung, der Diagnostik, der Verlaufsformen und der Behandlung des inneren Kindes.

Kachler definiert Heilung damit, dass Menschen und innere Kinder wieder zu sich selbst und zu ihren ursprünglichen Potenzialen finden. Er wählt einen integrativen Ansatz, der verschiedene psychotherapeutische Schulen zusammenbringt.

Nach der Einführung der theoretischen Grundlagen der Inneren-Kind-Arbeit beschreibt er jeweils die Anamnese und die Praxis. Dabei differenziert Kachler zwischen bindungsgestörten, neurotisierten, traumatisierten bzw. traumatisiert dissoziierten Kind-Ego-States und erklärt ihre Entstehung und das für sie jeweils spezifische Denken, Fühlen und Handeln.

Die Entwicklung der Kind-Ego-States (KES) wird unter Berücksichtigung der Biografie, der Erfahrungen und ihrer Verarbeitung, der Bezugspersonen, der Familienstrukturen und der kulturellen Besonderheiten entfaltet.

Nach der Darstellung, wie aus dem Zusammenwirken von Kind-Ego-States und den internalisierten elterlichen Ego-States Probleme und Störungen entstehen, geht es um die Prozessschritte der Behandlung und Heilung.

Der Autor setzt sich mit Entstehung und Funktion von internalisierten elterlichen Ego-States im Sinne von Täter- und Täterinnenintrojekten auseinander. Hier wird das EL nach Berne benannt und genauer ausgeführt. Bei

einer Traumatisierung handelt es sich um ein destruktives Geschehen in einer Beziehung, das zur Bildung eines Täterintrojekts führt, zu dem die Klient\*innen eine gute Abgrenzung benötigen. Dies geschieht durch die Stabilisierung des ER und durch weitere Distanzierungs- und Schutztechniken.

Bei den elterlichen Introjekten verhält es sich wie bei den KES. Der Schweregrad bestimmt die Behandlung. Schwer bindungsstörende oder traumatisierende Introjekte müssen entmachtet werden; sie zeigen als solche keine Reue und keinen Besserungswillen.

Das EL-Introjekt spielt bei allen therapeutischen Abläufen eine wichtige Rolle, da es der bedeutsame und oft einzige Beziehungspartner für das K und in dessen Vertretung auch für das ER ist. Seine destruktive Haltung muss konfrontiert werden, um Einsicht und Bedauern zu erreichen, mit dem Ziel, zu einer Versöhnung zu kommen. Dies gilt vor allem für die mildeste Form, das »neurotisierende« EL.

Kachler erklärt die Mechanismen und Wirkungen der Täterintrojektion ausführlich, wobei er sexuelle Gewalt als die massivste Form benennt, da sie eine physische und psychische Grenzüberschreitung und Machtübernahme bedeutet. Der Innere-Kind-Ich-Anteil wehrt sich mitunter wegen seiner starken Verbindung zum Täterintrojekt gegen diese Arbeit. Aus dieser Loyalität muss es zuerst befreit werden.

Aus TA-Sicht wird hier die Arbeit mit dem Vorläufer des Skripts, dem Skriptprotokoll, vorgestellt. Dabei geht es um die Identifizierung der bösen Eltern-Introjekte (Dekonfusion) und ihre Entmachtung. Nach meinem Verständnis entsprechen die KES im Strukturmodell dem fixierten  $K_1$ , die elterlichen Introjekte dem fixierten  $EL_1$ , wobei diese Anteile abgespalten wurden und damit von der weiteren Entwicklung ausgenommen sind.

Im zweiten Teil des Buches geht es um therapeutische Interventionen, Methoden und Ziele, unterfüttert mit zahlreichen Fallbeispielen und Behandlungssequenzen.

Die Arbeit mit dem inneren Kind setzt die Entmachtung der EL-Introjekte voraus. Kachler gibt mit seinen sehr gründlich ausgearbeiteten Methoden neue Anregungen, wie dies mit Einsatz des ER, aber auch mit imaginierten helfenden Kräften (wie dem Engel mit dem Flammenschwert) geschehen kann. Für die Depotenzierung stellt er eine fantasievolle Fülle an Optionen vor, von Bildschirmtechnik über Gerichtsverhandlung zum Zurückschicken in die Vergangenheit oder »Auf-den-Mond-Schießen«.

Dann erst kann die Bergarbeit der inneren Kinder beginnen und durchgeführt werden. Kachler stellt dar, wie auch verborgene traumatisierte KES mit Methoden der Körperarbeit aufgespürt und eingeladen werden können, und gibt dazu Informationen zur Neurobiologie.

Kleinschrittig und einleuchtend beschreibt Kachler seine vielfältigen Behandlungsformen mit Ritualen, ritualisierten Kraftsätzen, Körperarbeit sowie mit Helferfiguren und sorgfältig geschaffenen sicheren Orten. Sie alle dienen der Übernahme des Schutzes der Kind-Ego-States.

Mich berührt, wie er dissoziierte Kind-Ich-Ego-States akzeptiert und ihnen zugesteht, im Verborgenen zu bleiben, sie in ihrer Entscheidung würdigt und zugewandt begleitet.

Am Ende geht Kachler auf die Familie als internalisiertes System ein. Er fragt danach, welche Art neuer Familie die Klienten jeweils brauchen und wie sie ihr inneres Familiensystem neu strukturieren können. Er verweist hier auf das Konzept des Lebenskripts, auf seine Funktion und auf Möglichkeiten der Neuentscheidung und Loslösung. Damit entsteht Raum für neue Entwicklungen.

Für mich war dieses Buch durch seine große Fülle an differenzierten Informationen teilweise anstrengend zu lesen. Hilfreich empfand ich wiederkehrende strukturierende »Kästchen«, überschrieben mit »Bitte beachten« oder »Kurz gefasst und im Überblick«, mit Zusammenfassungen, Hinweisen oder Vermerken.



Der Autor differenziert das TA-Konzept des Kind-Ichs, indem er die Folgen schwerer Versagungen von Grundbedürfnissen durch wichtige Bezugspersonen und die daraus entstehenden dissoziativen Notfallmaßnahmen fokussiert. Diese imponieren als Kind-Ego-States, die in einer Dyade mit dem verwehrenden und destruktiven Eltern-Ich-Introjekt abgespalten, dissoziiert und damit von der weiteren Entwicklung ausgeschlossen werden, aber jederzeit durch Trigger aktiviert werden können.

Im Laufe des Buches bezieht er sich auf verschiedene TA-Konzepte wie Antreiber und Skript. Phänomene wie zum Beispiel doppelte Trübungen beschreibt er zwar, aber bedauerlicherweise, ohne diese mit TA-Begriffen zu benennen.

Als Transaktionsanalytikerin mit festen Begrifflichkeiten und Konzepten musste ich für mich einiges an Verstehensarbeit leisten. Das empfand ich als herausfordernd, und es motivierte mich immer wieder zu Vergleichen und »Übersetzungen«.

Viele der vorgestellten Konzepte, die der Autor aus einem breiten Verständnis der bestehenden Literatur bezieht, waren nach einer gewissen »Übersetzung« in die Begriffe der TA gut einzuordnen, verständlich und erweiternd für eine professionelle Sicht und Vorgehensweise.

So konnte ich mich von den Schilderungen der Behandlungsprozesse berühren lassen und die heilsame Form der Therapie verstehen und miterleben. Als Leserin bekomme ich eine konkrete Vorstellung von der Einfühlsamkeit, Geduld und Sorgfalt in der Behandlung. Das Buch gewinnt im praktischen Veranschaulichen der Behandlung. Bei jedem Schritt leistet Kachler behutsame Vertragsarbeit und bezieht den Klienten in das Verständnis des Vorgehens mit ein.

Im Hinblick auf meine Arbeit in der Behandlung von Klienten mit Ängsten und Selbstwertproblematiken habe ich am meisten gelernt über die schrittweise Depotenzenierung der negativen elterlichen Introjekte.

Ich möchte das Buch interessierten Leserinnen und Lesern sehr empfehlen. Sie werden viele wertvolle Anregungen für Therapie und Beratung erhalten.

Es ist insgesamt ein Gewinn!

### **Kontakt**

Gudrun Hielscher, CTA-P  
g.hielscher@berlin.de

### **Gudrun Jecht**

**Inge Seiffge-Krenke: Jugendliche in der Psychodynamischen Psychotherapie. Kompetenzen für Diagnostik, Behandlungstechnik, Konzepte und Qualitätssicherung. 4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Klett-Cotta. 2020. 448 Seiten.**

Das neu aufgelegte Lehrbuch ist ein ausführliches Nachschlagewerk und eine reichhaltige Fundgrube vielfältiger Aspekte theoretischer und praktischer Natur im Feld der psychodynamischen Psychotherapie von Jugendlichen und ihren Eltern. Auch die Person der Therapeut\*in findet Beachtung.

Das umfassende Werk ist klar und übersichtlich strukturiert, jedes Kapitel endet mit einer Zusammenfassung, die wichtige Themen hervorhebt: ein »Rundumschlag«, der angehende und auch erfahrene Therapeut\*innen mit einem breiten Spektrum an Wissen ausstattet. Die behandelten Bereiche sind Theorie mit Blick in die Historie und auf neue Entwicklungen, um den aktuell vorkommenden Störungen gerecht zu werden; im Weiteren werden die diagnostischen Kompetenzen und die Behandlungstechniken bei verschiedenen Störungsbildern deutlich gemacht und es wird das spezifisch Psychodynamische

beschrieben. Dabei wird die Unterscheidung von tiefenpsychologischem und psychoanalytischem Vorgehen deutlich gemacht, eine Unterscheidung, die in anderen Ländern oft nicht in dieser Weise getroffen wird.

Das Engagement der Autorin für die Jugendlichen und für eine fundierte und differenzierte Psychotherapie ist überall spürbar, nicht zuletzt in den lebendigen, differenzierten Fallbeschreibungen der unterschiedlichen Störungsbilder und im großen Einfühlungsvermögen mit Blick auf die beschriebenen Patient\*innen. Diese Beispiele beleben die Theorie und machen sie verständlich und nachvollziehbar.

Die Spanne von den theoretischen Entwicklungen mit ihren Veränderungen im therapeutischen Vorgehen bis zum Einfluss der Zeitphänomene auf die Situation der heutigen Jugendlichen ist immens. Auf die daraus resultierende Notwendigkeit und Bedeutung der Qualitätssicherung und der Forschung weist die Autorin ausdrücklich hin.

Beispielhaft zitiere ich einige Sätze aus der Zusammenfassung zu traumatisierten Patient\*innen, aus denen die beschriebenen Besonderheiten dieses Buches deutlich werden: »Zur Konfliktpathologie sind inzwischen in den Krankheitsmodellen die Strukturpathologie und die Traumapathologie hinzugekommen. [...] Während die Struktur- und Konfliktpathologie sich auf einem Kontinuum von deutenden zu stützenden und strukturierenden Interventionen abbilden lässt, erfordert die Traumapathologie ein anderes Vorgehen, wo es um antwortendes Vorgehen, Spiegelung, übertragungsfokussierte Deutungen und Mentalisierung im Hier und Jetzt geht.«

Die zukünftigen Leser\*innen finden ein vielfältiges Angebot für unterschiedliche Schwerpunkte in der Arbeit mit Jugendlichen.

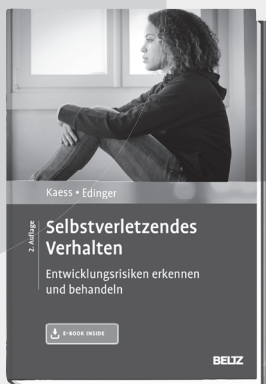
Bedauerlicherweise gibt es keinen Abschnitt zur Psychotherapie mit geistig behinderten Jugendlichen: Sinn und Wirksamkeit von Psychotherapie sind beschrieben und sollten auch im tiefenpsychologischen Vorgehen Beachtung finden.

Das fundierte Werk ist vor allem all denen zur Lektüre empfohlen, die mit Jugendlichen leben und arbeiten.

**Kontakt**

Gudrun Jecht, TSTA-P  
jecht-hennig@online.de

# Impulse für die Praxis



## Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln

€ 37,95 D | ISBN 978-3-621-28665-7



## PTBS effektiv behandeln – mit den Therapie-Tools

€ 44,95 D | ISBN 978-3-621-28521-6



## Piraten Ahoi – Beziehungen spielerisch erfassen

140 Karten für die therapeutische und pädagogische Arbeit mit Kindern. Mit 20-seitigem Booklet  
€ 29,95 | Bestell-Nr. 510026



## Die passende Lösung für Probleme finden – mit den 75 Therapiekarten

Mit 32-seitigem Booklet in hochwertiger Klappkassette  
€ 49,95 | Bestell-Nr. 510021

Jetzt bestellen unter [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

**BELTZ**

Die ZTA erscheint viermal jährlich (digital + print) sowie einmal jährlich als Sammelband mit einer Auswahl von Beiträgen aus dem Jahrgang und veröffentlicht ausschließlich Originalbeiträge. Jedes eingereichte Manuskript wird in anonymisierter Form von zwei Gutachter:innern geprüft (peer review). Veröffentlichungen im Teil »Rezension & Profession« sind vom Peer-Review-Prozess ausgenommen. Hinweise zur Manuskriptgestaltung und ein Gesamtinhaltsverzeichnis der Zeitschrift finden Sie unter [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Organ der Deutschen Gesellschaft für Transaktionsanalyse e. V. (DGTA)  
Silvanerweg 8, D 78464 Konstanz, [gs@dgta.de](mailto:gs@dgta.de)

**Gastherausgeberin** (Ausgabe 2/2021): Adelheid Kühn; [kuehn@bildungsinstitut-iggingen.de](mailto:kuehn@bildungsinstitut-iggingen.de)

**Herausgeber:** Dr. Daniel Masch, Lüneburg

**Ko-Herausgeberin:** Eyke Greve, Hamburg

**Beirat:** Rolf Balling, Stuttgart; Nora Borris, Hannover; Ilse Brab, Achen; Ute Hagehülsmann, Rastede; Martha Hüsgen-Adler, Pirmasens; Wolfgang Kausler, Oldenburg; Franz Liechti-Genge, CH-Zürich; Günther Mohr, Hofheim; Peter Raab, Freiburg; Prof. Dr. Henning Schulze, Deggendorf; Christoph Seidenfus, Schliersee

**Verlag:** Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa, Werderstr. 10, 69469 Weinheim

**Anzeigen:** Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, E-Mail: [anzeigen@beltz.de](mailto:anzeigen@beltz.de)

Fragen zum Abonnement und Einzelheftbestellungen: Beltz Medien-Service, Postfach

100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330,

E-Mail: [medienservice@beltz.de](mailto:medienservice@beltz.de)

**Layout und Satz:** text plus form, Dresden

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement € 42,- zzgl. Versandkosten, Einzelheft € 11,-.

Der Gesamtbezugspreis (Abonnement zzgl. Versandkosten) ist preisgebunden.

Das Probeabonnement umfasst 2 Hefte zum Preis von Euro 19,95 frei Haus.

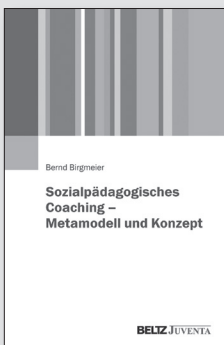
Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresabgabensende.

Für Mitglieder der DGTA ist der Preis für die digitalen Einzelausgaben und den Sammelband im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISSN 1869-7712



Bernd Birgmeier

### **Sozialpädagogisches Coaching – Metamodell und Konzept**

2021, 236 Seiten, broschiert, € 26,95  
ISBN 978-3-7799-3853-8

Der Band befasst sich mit essenziellen Überlegungen zur Konzeptentwicklung eines sozialpädagogischen Coachings. Er geht der Frage nach, was zu beachten ist, wenn Beratungsexperten aus dem Bereich der Sozialen Arbeit auch für ihre jeweiligen Tätigkeitsfelder ein »Coachingkonzept« mit sozialpädagogischem »Anstrich« entwickeln wollen.



Ute Frevert et al.

### **Wie Kinder fühlen lernten**

Kinderliteratur und Erziehungsratgeber 1870 – 1970

2021, 356 Seiten, Hardcover, € 39,95  
ISBN 978-3-7799-6279-3

Vorstellungen vom „Richtig Fühlen“ haben sich in den vergangenen 150 Jahren massiv gewandelt. Anhand unterschiedlicher Gefühle – wie Angst, Scham, Liebe oder Frömmigkeit – wird hier ergründet, Wie Kinder fühlen lernten.



Natan Sznajder

### **Politik des Mitgefühls**

Die Vermarktung der Gefühle in der Demokratie

2021, 196 Seiten, broschiert, € 16,95  
ISBN 978-3-7799-6247-2

Es liegt in der Natur des modernen Kapitalismus, dass Mitgefühl entsteht – so die These des israelischen Soziologen Natan Sznajders, der in seinem Essay zeigt, dass die bürgerliche Aufklärung nicht gescheitert ist.



Karola Brunner &  
Matthias Sell (Hrsg.)

## Transaktionsanalytische Supervision in Theorie und Praxis

Renommierete (Lehr-)Supervisor\*innen, die national und international tätig sind, zeigen in ihren Beiträgen die Vielfalt und Praxisnähe transaktionsanalytischer Supervision. Es wird deutlich: TA-Konzepte lassen sich gut in andere humanistische Methoden integrieren und erweisen sich als effektiv im Supervisionsalltag oder im Ausbildungskontext.

Der Band bietet erfahrenen Supervisor\*innen Anregungen und Ideen für den Praxisalltag. Doch auch Teilnehmer\*innen von Supervisionsausbildungen, die ein Bedürfnis nach Struktur und Orientierung haben oder eine Entscheidungshilfe benötigen, profitieren ebenso von dem Buch wie Interessierte, die sich über Entlastung, Entwicklungschancen und die Steigerung der beruflichen Professionalität durch supervisorische Begleitung informieren möchten.

**Mit Beiträgen von:** Sandor Antal, Georg Franzen, Günter Hallstein, Julie Hay, Uta Höhl, Franz Liechti-Genge, Günther Mohr, Rainer Musselmann, Keith Tudor, Rosemary Napper, Susanne Rieger, Eva Röttgers, Johann Schneider

280 Seiten, kartoniert, E-Book inside • € (D) 35,00 • ISBN 978-3-7495-0127-4 • Auch als E-Book erhältlich