

# D

## Fragen zu Theorie und Literatur

**1. Welche Ziele der Pädagogik sind Ihnen in Ihrer beruflichen Praxis am wichtigsten?**

**Welche transaktionsanalytischen Konzepte verwenden Sie, um diese zu ermöglichen?**

**(Frage 3)**

**2. Beschreiben Sie Ihr Verständnis der Beziehung zwischen Lehren und Lernen. Wie verhält sich dieses zu TA – Konzepten und wie beeinflusst es Ihre Art zu arbeiten?**

**(Frage 7)**

**3. Welche Modelle oder Konzepte brauchen Sie, um psychische Prozesse zu verstehen, und wie beeinflusst dies Ihre Art zu arbeiten? (Frage 8)**

**4. Welcher Konzepte bedienen Sie sich bei der Arbeit mit Einzelnen oder Gruppen mit besonderen (Lern-)Bedürfnissen und wie beeinflusst dies die Art, wie Sie arbeiten?**

**(Frage 11)**

**5. Welche Modelle oder Konzepte dienen Ihrem Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungen und Kommunikation und wie beeinflusst das Ihr Arbeiten? (Frage 9)**

**6. Wählen Sie ein Thema, mit dem Sie sich theoretisch auseinandersetzen mögen.**

**Kommt das Thema nicht aus der TA, so zeigen Sie die Beziehung zu TA – Konzepten und Interventionsmöglichkeiten auf. (Frage 12)**



## 1. Welche Ziele der Pädagogik sind Ihnen in Ihrer beruflichen Praxis am wichtigsten?

Welche transaktionsanalytischen Konzepte verwenden Sie, um diese zu ermöglichen?

### (Frage 3)

Seit meiner Ausbildung in den 80er Jahren haben sich meine pädagogischen Ziele und v.a. die Wege, sie zu erreichen, deutlich verändert. Nach der behavioristisch ausgerichteten wissenschaftstheoretisch fundierten Curriculumstheorie, verbunden mit dem Interdependenz – Modell der Unterrichtsplanung (Input - Output – Modell) habe ich gelernt, meinen Unterricht zielorientiert auszurichten, jede Unterrichtsstunde genauestens zu planen und angeben zu können, welche differenzierten kognitiven, affektiven und psycho-sozialen Lernziele ich verfolge, die ich zuvor festgelegt hatte und präzise in der darauf folgenden Unterrichtsstunde die Schüler wieder abfragen konnte. Meine Ziele waren durch überprüfbare Evaluation genau ausgelotete Endprodukte des Lernens (wissen, können, verstehen...).

Heute geht es mir um anderes: nicht mehr das Lernziel bzw. das Lernprodukt ist mir wichtig, sondern das lernende Subjekt bzw. der Lernprozess.

Nach meiner intensiven Beschäftigung mit den Ergebnissen der modernen Hirnforschung<sup>1</sup> und deren Erkenntnisse über die Funktionsweise des menschlichen Gehirns bei sinnlicher Wahrnehmung und beim Lernen war mir klar, dass ich die Sichtweise des (pädagogischen) Konstruktivismus übernehmen und danach meine Lehrtätigkeit ausrichten musste.

Konstruktivismus bedeutet: „Wahrnehmung, Verstehen und Lernen müssen in hohem Maße als konstruktive Operatoren verstanden werden, die der Mensch selbständig auf der Grundlage seines jeweils vorhandenen individuellen Erfahrungswissens vollzieht. Die Ergebnisse der ständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt sind deshalb für jeden Menschen verschieden: wir entwickeln und konstruieren, unabhängig und auf der Basis unseres sich beständig verändernden Erfahrungswissens, unsere eigene

---

<sup>1</sup> dazu s. Frage 6 in diesem Teil meiner Arbeit

Theorie von der Umwelt, die selbst wieder kontinuierlich Veränderungen ausgesetzt ist.“<sup>2</sup> Das heißt in Anklang an Horst Siebert<sup>3</sup>:

- Zugänglich ist uns nicht die äußere Realität, so, wie sie ist, sondern so, wie wir sie mit unseren Sinnen wahrnehmen.
- Wir konstruieren unsere Wissenswelten nach je eigenen Modalitäten (Wahrnehmungs- und Filterprozessen, Voreinstellungen, Emotionen ...).
- Objektivität des Erkennens ist nicht möglich, wohl aber Intersubjektivität, d.h. Verständigung mit anderen.
- Lernen bedeutet also nicht „Vorgegebenes abbilden“, sondern „Eigenes ausgestalten“.

Lernen erfolgt demnach strukturdeterminiert im Rahmen unserer erworbenen Strukturen, wir können nur das lernen, was in unsere Strukturen passt, wir hören auch nur das, was wir hören wollen und können. Folglich lernen meine Schüler nicht, was ich ihnen lehre, sondern was sie lernen wollen und können. Somit entkoppeln sich der Lern- und der Lehrprozess.<sup>4</sup>

Was ich ihnen beim Lehren präsentiere, stammt aus meinem System. Ob ihres dies aufnehmen kann, hängt von ihren Rahmenbedingungen (Biographie, psychische Verfasstheit, Vorwissen ...) ab. Dieser Lernprozess ist demnach noch nicht genau vorhersagbar und seine Endprodukte sind nicht detailliert abfragbar, wie das nach der Curriculumstheorie noch möglich war. Das Aufnehmen ist ein von den Schülern selbst gesteuerter Prozess, ein aktives Sich - Aneignen.<sup>5 6</sup>

Mein pädagogisches Handeln zielt auf die Ausbildung (Lernprozess) von Kompetenzen meiner Schüler (lernendes Subjekt). Kompetenzen unterscheiden sich von den

---

<sup>2</sup> s. Wolff, D., „Der Konstruktivismus“, in: „Die Neueren Sprachen“ 93(1994), S.408

<sup>3</sup> s. Siebert, H., „Lernen als Konstruktion von Lebenswelten“, S.41

<sup>4</sup> s. dazu Frage 2 und 6 in Teil D dieser Arbeit

<sup>5</sup> vgl. Horst Siebert, „Der moderne Lernbegriff. Konstruktivismus in der Bildungsarbeit“, Vortrag bei der Fortbildungsveranstaltung „Impulse für den Unterricht am Gymnasium“ am 10. 3. 2007 an der Universität Augsburg

<sup>6</sup> s. dazu Frage 6 in Teil D dieser Arbeit: Prozess der Synapsenbildung

curricularen Lernzielen, denn sie sind ebenfalls subjektorientiert, ihre Ausbildung ist von den Schülern selbstorganisiert, autopoietisch (selbsttätig) und strukturdeterminiert (abhängig von ihren Rahmenbedingungen, s.o.). Auch der neue gymnasiale Lehrplan sieht ausdrücklich eine Förderung von Kompetenzen der Schüler vor, nämlich einer Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz.<sup>7</sup>

Mein pädagogisches Ziel, diese Kompetenzen bei meinen Schülern zu fördern, bedeutet:

Ich ziele bezüglich ihrer Kenntnisse auf

1. Vernetzung
2. Nachhaltigkeit

ich fördere bezüglich ihrer Fertigkeiten

3. ihre Fähigkeit zu problemlösendem Denken
4. ihre Eigenverantwortlichkeit

ich unterstütze eine Haltung, die getragen ist von

5. gegenseitiger Wertschätzung und Respekt
6. persönlicher Authentizität .

Welche TA – Konzepte verwende ich, um dieses Ziel zu ermöglichen?

Die TA kommt mir mit ihrem vom Subjekt ausgehendem Denken sehr entgegen. Wenn es mir um das lernende Subjekt und den Lernprozess geht, steht dem der „Edukand“ in seinem „Wachstumsprozess“ gegenüber. „Lern- und Entwicklungsprozesse“, „gesunde menschliche Entwicklung“, „Entwicklung persönlicher Autonomie und sozialer Kompetenz“, Lernschritte, die „individualisiert“ werden, Vermittlung von „Handlungskompetenz“, „persönlichkeitsorientierte Weiterbildung“, „bedürfnis- und interessenorientierte Arbeit“ sowie „Prozesse lebendigen Lernens“ – mit diesen

---

<sup>7</sup> vgl. Lehrplan, Fachprofil, in Teil A dieser Arbeit

Begriffen präsentiert sich der Fachbereich Pädagogik und Erwachsenenbildung der DGTA.<sup>8</sup>

Was steht dahinter?

Eric Berne „stellte den Klienten oder ‚Patienten‘ – als Entscheidungen fällend, selbstbestimmend und verantwortlich – ins Zentrum des therapeutischen Prozesses. ... In der TA werden Klienten dazu befähigt, die Verantwortung für ihr Leben und für den Fortschritt im Prozeß der Psychotherapie und Beratung zu übernehmen ...“<sup>9</sup>

Petruska Clarkson hat darauf hingewiesen,<sup>10</sup> dass Eric Berne den beiden Freudschen Haupttrieben, dem Todes- und dem Sexualtrieb, die Kraft der Natur („Physis“) hinzufügte. Beim Vorsokratiker Heraklit (ca. 544 – 484 v.Chr.) fand Berne die „Physis“, die der Natur innewohnende Triebfeder, die immer danach strebt, Dinge wachsen und sich vervollkommen zu lassen. Die Physis „hat kein *telos*, das Konzept hat nichts Normatives, es ist einfach Veränderung oder Fließen als Seinszustand. Die Art der tatsächlichen Veränderung wird durch die äußeren Umstände und uns selbst bestimmt.“<sup>11</sup> Dies könnte in einem modernen Lehrbuch über pädagogischen Konstruktivismus stehen!

Eric Berne sieht in der Physis die Kraft, die jedem Menschen von Geburt an innewohnt, ein angeborenes Potential für Selbstverwirklichung und Erfüllung.

Auch geht die TA davon aus, dass der Mensch ein psychologisches Grundbedürfnis nach sinnlichen Anregungen („Stimulus – Hunger“) besitzt. Leonhard Schlegel warnt zwar davor, „dieses Grundbedürfnis als solches nach Anregungen überhaupt zu erweitern“, da dies „nicht dem Wortlaut der Ausführungen von Berne entspreche, doch es passt zum Grundkonzept von Berne, dass der Mensch danach strebt, Anregungen zum Wachstum zu bekommen.“<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> s. Informationsmaterial und Anwendungsblätter zur Transaktionsanalyse, hrg. DGTA

<sup>9</sup> s. Clarkson, P., „Transaktionsanalytische Psychotherapie“, S.25

<sup>10</sup> s. ebda S. 27ff.

<sup>11</sup> ebd. S.28

<sup>12</sup> s. Schlegel, L., S.101

Wenn E. Berne mit seinem Konzept Recht hat, dann haben auch meine Schüler die Kraft der Physis, die danach strebt, wachsen zu dürfen und sich vervollkommen zu lassen. Sie kommen lernbereit in die Schule und ich kann darauf bauen, dass sie selbständig, selbstätig (autopoietisch) und selbstorganisiert lernen, wenn ich ihnen Lerninhalte und Lernfelder zur Verfügung stelle. Für Lerninhalte bin ich wissenschaftlich ausgebildet, dazu brauche ich keine TA.

Allerdings können dieser Selbständigkeit Hemmnisse im Weg liegen wie einschränkende Skriptbotschaften, unbefriedigte Grundbedürfnisse, symbiotische Haltungen, Trübungen, enger Bezugsrahmen sowie ein Umfeld, das wenig Reize bietet bzw. äußere Umstände, die einem Wachs- und Entwicklungsprozess entgegenstehen. Hier sehe ich meine Aufgabe als Pädagogin darin, diese Hemmnisse auf dem Entwicklungsweg des Schülers wegzuräumen, wozu mir die TA Handwerkszeug bietet. Auf das Hemmnis „unbefriedigte Grundbedürfnisse“ werde ich bei der Beantwortung der Frage 2 und 5, auf die Hemmnisse „Trübungen“, „Symbiose“ und „einschränkende Skriptbotschaften“ bei der Beantwortung der Frage 3 und 5 eingehen.

Die je eigene „Brille“, durch die die Menschen die Wirklichkeit sehen, wird in der TA (nach J.Schiff) „Bezugsrahmen“ genannt. Schon in der frühen Kindheit werden Wahrnehmungs-, Emotions- und Handlungsmuster angelegt,<sup>13</sup> durch die das Kind lernt, die Welt, die anderen und sich selbst zu sehen. Der Bezugsrahmen ist wie „eine Haut, die die Ich – Zustände umgibt und damit zusammenhält und miteinander verbindet. So wie ich die Welt aufgrund meines einzigartigen Bezugsrahmens wahrnehme, schaffe ich mir auch meine einzigartige Zusammenstellung von Ich – Zustands – Reaktionen auf die so wahrgenommene Welt.“<sup>14</sup>

Mein pädagogisches Handeln muss auf Bezugsrahmenerweiterung zielen:

---

<sup>13</sup> s. Frage 6 in Teil D dieser Arbeit (Entwicklung neuronaler Schaltkreise im Gehirn)

<sup>14</sup> s. Stewart, I., Joines, V., S.274

1. Das Erkennen, dass jeder seinen eigenen Bezugsrahmen, seine eigene Sicht der Wirklichkeit hat und somit Wirklichkeit auch anders gesehen werden kann, als ich sie durch meine „Brille“ wahrnehme, schafft eine Bezugsrahmenerweiterung.

Wenn z.B. einem Konfliktpartner in der dritten Phase des Schlichtungsgesprächs klar wird, dass für seinen Kontrahenten andere Aspekte des Konflikts wichtig sind, dann erweitert sich sein Bezugsrahmen. Wie im Transkript zum Thema „Abschreiben lassen“ erkennbar ist, hat P seinen Bezugsrahmen dadurch erweitert, dass er gehört hat, dass E sein Nicht – Abschreiben – Lassen als Vertrauensbruch ihrer Freundschaft gesehen hat. Das wusste er noch nicht.

2. Das Erkennen, dass jenseits meines eigenen Bezugsrahmens noch mehr ist, von dem ich nichts weiß, schafft ebenfalls eine Bezugsrahmenerweiterung.

Wenn laut Transkript zum Thema „Wie würde ich einen Konflikt bearbeiten?“ in einer der ersten Ausbildungsstunden D und M sagen, sie würden den Konflikt selbst lösen, dann haben sie am Schluss der Ausbildung erfahren, dass dies nicht ihre Aufgabe ist und somit ihren Bezugsrahmen erweitert.

Neuen Lernstoff zu vermitteln und aufzeigen, dass man eine Sache von verschiedenen Seiten sehen kann, ist ungefragt eine meiner Hauptaufgaben als Lehrerin. Vernetzung der Lerninhalte und ständiges Wiederholen zur Sicherung der Nachhaltigkeit heißt, die Weite des Bezugsrahmens zu sichern. Dann ist eigenständiges Denken möglich, ich kann Gelerntes miteinander in Beziehung setzen und somit Probleme lösen (problemlösendes Denken).<sup>15</sup>

#### Schaffung eines Umfelds, das Anreize bietet

Wochenplanarbeit, Frei- und Projektarbeit werden an bayerischen Gymnasien immer noch recht suspekt betrachtet. Dennoch habe ich mehrere Lernzirkel entworfen, z.B. eine Lyrikwerkstatt, bei der die Schüler die Gedichte aus einem angegebenen Kanon selbst aussuchen dürfen, die sie bearbeiten wollen, denn die deutsche Literatur bietet

---

<sup>15</sup> s. auch Frage 6 in Teil D dieser Arbeit



weit mehr brauchbare Gedichte, als ich je für einen Frontalunterricht aussuchen könnte. Dabei können die Schüler das für sich entdecken, mit was sie sich beschäftigen und was sie lernen wollen.

Anreize bietet neben diesen „Lernlandschaften“ auch das Arbeiten mit anderen, mit einem Partner oder in der Gruppe, da jeder seinen eigenen Bezugsrahmen mitbringt und den des anderen dadurch erweitert.

Wenn ich als eines meiner pädagogischen Ziele Eigenverantwortlichkeit angegeben habe, so verstehe ich darunter, dass der Schüler selbst seine Lernprozesse gestaltet, aber auch, dass er entscheiden kann, was für sein Wachstum und das der anderen gut oder schlecht ist. Dies ist eine Sache der Ethik. Werte können von Traditionen und Institutionen übernommen werden, die ich den Schülern als Lerninhalte vermitteln kann, oder der Mensch entwickelt sie aufgrund von Zuschreibungen, Botschaften, Erfahrungen (Angst, Belohnung ...) selbst. Bei der ersten Möglichkeit stammen sie hauptsächlich aus dem El –Ich, bei der zweiten aus dem K – Ich. Fördern möchte ich jedoch eine Entwicklung von Werten, die aus der Reflexion über Geltungsbedingungen im Hier und Jetzt, aus dem Diskurs mit anderen und aus der eigenen Lebenserfahrung stammen, d.h. aus dem integrierten Er - Ich.<sup>16</sup>



**2. Beschreiben Sie Ihr Vorgehen bei der Planung von Lernaktivitäten im Kontext von Lehren und Lernen. Wie verhält sich dieses zu TA – Konzepten und wie beeinflusst es Ihre Art zu arbeiten? (Frage 7)**

---

<sup>16</sup> s. dazu Frage 3 in Teil D dieser Arbeit

In der griechischen Antike gab man den Kindern einen gebildeten Sklaven mit auf den Weg in die Schule bzw. ins Gymnasium (damals war die Turnhalle bzw. der Sportplatz damit gemeint). Er begleitete sie vom Elternhaus dorthin und nach Schulschluss auch wieder zurück. In der Schule mussten sie selbst zurechtkommen, das Lernen selbst nahm ihnen keiner ab. Dort war ein anderer für sie zuständig, ein „banausos“ (vgl. unser heutiger „Banause“), d.h. ein Handwerker (griech. „bausos“ = Handwerker).<sup>17</sup> Aber sie konnten sich darauf verlassen, dass sie einen Wegbegleiter hatten. Dieser war ihnen ein Stück voraus, er wusste, wie und was Lernen ist, sie konnten ihn fragen. Außerdem konnten sie bei ihm abschauen und im zwischenmenschlichen Kontakt erfahren, was Bildung mit einem Menschen macht: er hat Respekt vor dem Wert des anderen, er hat Werte und Normen, an die er sich hält, über die er aber auch mit sich diskutieren lässt, er trägt soziale Verantwortung (und sei es nur für den Schüler, dass ihm auf dem Schulweg nichts passiert), er hat ein großes Wissen – nicht als träges Wissen, sondern als etwas, über das er mit dem Kind reden und das er anwenden kann, er hat nicht nur sich selbst, sondern die Allgemeinheit im Blick und kann in übergeordneten Zusammenhängen denken, auch, weil er etwas älter ist und mehr Lebenserfahrung hat als das Kind, das er begleitet.

Ein schönes Bild, vielleicht eine im Nachhinein etwas idealisierte Vorstellung (manche behaupten, der „Wegbegleiter“ sei nur für Zucht und Ordnung auf dem Weg zuständig gewesen), aber wenn wir uns Pädagogen nennen, leiten wir unser Berufsbild von jenen gebildeten Sklaven ab. „País agos“ (das Kind führend, agein = führen, begleiten) ist im Deutschen zum sich beinahe aggressiv anhörenden „Er-zieher“ geworden (ahd. „irziohan, eigentlich „herausziehen“ nach dem Vorbild von lat. „educare“)<sup>18</sup> Hier spiegelt sich ein hierarchisches Verständnis: einer, der anscheinend weiß, wohin es zu gehen hat, zieht (von oben?) einen anderen (unten?) in eine bestimmte Richtung, auf jeden Fall heraus. Drei Dinge halte ich daran für problematisch:

---

<sup>17</sup> Vgl. Reble, A., „Geschichte der Pädagogik“, S. 21

<sup>18</sup> Vgl. „Duden. Das Herkunftswörterbuch“, S. 781, Kluge, F., „Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache“, S.883

- Die Aktivität kommt dem „Erzieher“ zu, der andere lässt sich ziehen („schleppen“, wie es die Wortwurzel nahe legt) und wird gar nicht erwähnt (im Gegensatz zu „pais“ = Kind bei „Pädagoge“).
- Die Sache klingt nach einem „Hau – ruck“ – Verfahren, nicht nach einem Prozess oder gar Wachstum („agogos“ ist ein Partizip Präsens Aktiv, „führend“ ist prozesshaft!).
- Die Richtung des Ziehens scheint klar zu sein, der „Erzieher“ weiß, dass er den zu Erziehenden „heraus“ (lat. „e“ bzw. „ex“) ziehen muss (bei „agein“ ist die Richtung offen).

Oder es wurde aus dem „Pädagogen“ im Deutschen der „Lehrer“, der sich aus der gotischen Wurzel „lais-“ (erwandern, erfahren; vgl. die Verwandtschaft des Wortes mit „Gleis“(Wortwurzel „leis-“, = (Fuß-)spur, Bahn, Furche) herleitet (got. „laisjan“ wird ahd. /mhd. zu „leren“). Auch die Verwandtschaft mit dem Wort „leisten“ (got. „laistjan“ = folgen, nachfolgen, Gefolgschaft leisten) klingt an.<sup>19</sup> Der Lehrer ist demnach einer, der selbst den Weg erwandert hat und dem der Schüler deshalb nachfolgt. Auch hier gefällt mir nicht,

- dass die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler eine klar hierarchische ist, der Lehrer weiß den Weg, er hat ihn schon erwandert,
- dass diese Beziehung keinen Raum lässt für ein Miteinander – Gehen. Es scheint eher so zu sein, dass der Lehrer den Weg vorher alleine gegangen ist, der Schüler geht hinterher, indem er seiner Fußspur folgt. Wie soll hierbei die Haltung des Lehrers Modell sein können für den Schüler? Vielleicht sieht er seinen Lehrer ja gar nicht selbst, weil er ihm schon so weit voraus ist, nur dessen Spur.

Ich möchte Pädagogin nach griechischem Vorbild sein. Dazu hilft mir die TA. Unter Lehren verstehe ich,

---

<sup>19</sup> vgl. Duden, Herkunftswörterbuch, S. 395 und 398f. und Kluge, S. 432 und 435

1. dass ich den Entwicklungsprozess des Schülers begleite<sup>20</sup>
2. dass der Schüler selber gehen (ich „ziehe“ nicht) und selber lernen muss<sup>21</sup> - der griechische Pädagoge ging nicht mit ins Schulhaus hinein, in dem die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten stattfand -,
3. dass ich als Pädagogin den Zielpunkt der Entwicklung meines Schülers nicht kenne (Ich kenne heute noch nicht die Probleme, mit denen mein Schüler in 20 oder 30 Jahren konfrontiert sein wird und die er dann zu lösen hat). Die Richtung können wir miteinander und mit den anderen, die wir auf diesem Weg treffen, aushandeln, denn Normen entstehen abhängig vom situativen Kontext im Diskurs (insofern sie vom integrierten Er – Ich ausgehen<sup>22</sup>, aber ich weiß sie nicht im Voraus (sonst würde ich eine deontologische Ethik vertreten, die mir überholt und auch nicht TA – gemäß (EI – Ich!) zu sein scheint).
4. dass ich als Pädagogin Modell bin für meinen Schüler. Während wir nebeneinander hergehen, kann er meine Haltung, meine Einstellungen, mein „Gebildet – Sein“ sehen und das, was er davon für sich selbst richtig erachtet, übernehmen. Dieses Lernen am Modell muss er aber selbst entscheiden und selber tun. Wenn ich ihm mit OK-ness, Respekt und Wertschätzung begegne und selbst authentisch bin, kann er dies durch meine Begleitung und durch die dabei stattfindende Interaktion mit mir lernen.
5. Dass ich als Pädagogin dafür Sorge, dass die „psychologischen Grundbedürfnisse“ meines Schülers befriedigt werden. Das heißt, dass ich
  - für genügend „stimulation“ Sorge. Sinnliche Reize, Anregungen jeglicher Art dürfen nicht fehlen.<sup>23</sup>
  - Mein Schüler braucht auch „strokes“, d.h. Beachtung, Zuwendung und Anerkennung. ( wenn ich z.B. meine Streitschlichter sich gegenseitig „stroke“ –

---

<sup>20</sup> zur Prozessorientiertheit s. Frage 1 in Teil D dieser Arbeit

<sup>21</sup> dazu s. Frage 6 in Teil D dieser Arbeit

<sup>22</sup> vgl. dazu die Fragen 1 und 3 in Teil D dieser Arbeit

<sup>23</sup> s. dazu die Fragen 1 und 6 in Teil D dieser Arbeit

Briefchen schreiben lasse; wenn ich ihren „guten Kern“ in den Mittelpunkt stelle; wenn ich ihre Interaktionen im Rollenspiel transkribiere; wenn ich ihnen am Ende der Ausbildung eine Urkunde ausstelle; wenn sie einen eigenen Raum zur Verfügung gestellt bekommen ...) <sup>24</sup>.

- Als guter Begleiter muss ich auch auf die Zeiteinteilung (vgl. „structure“) auf unserem Weg achten. Eine Wanderung ohne Rückzugsmöglichkeit und Pausen ist eine Tortur (s. E. Bernes „Rückzug“ unter den sechs Möglichkeiten, die Zeit zu verbringen).

Manchmal braucht es auch Rituale <sup>25</sup> (wenn ich meine Schüler zu Beginn jeder Unterrichtsstunde begrüße; wenn wir in der Streitschlichterausbildung jede Stunde mit einem kurzen „Feed – back“ durch gegenseitiges Zuwerfen eines Balls beschlossen haben ...).

Zeitvertreib und unverbindliche Unterhaltungen können auf einer Wanderung entspannend sein. Diese „befriedigen das allgemeinemenschliche Kontaktbedürfnis, ohne dass sich die Teilnehmer exponieren müssen. Sie gestatten den Austausch gegenseitiger Anerkennung ...“ und „dem einzelnen, die gewohnte gesellschaftliche Rolle zu spielen und fest gefügte Überzeugung, die ihm im Alltag Halt bieten, noch fester zu fügen“ <sup>26</sup>

Natürlich kommt es auf dieser Wanderung auch zu Aktivität, d.h. zu sachlichem Austausch miteinander. Viel Zeit des Unterrichts wird darauf verwendet (wenn wir z. B. ein Gedicht interpretieren, Kommaeregeln lernen und üben, uns über die Theologie der Befreiung informieren und darüber diskutieren; wenn ich meinen Streitschlichtern erkläre, dass sie in einem Dreiecksvertrag arbeiten und wir darüber reden ...).

---

<sup>24</sup> s. dazu Frage 6 in Teil D dieser Arbeit: Verstärkung der synaptischen Verbindungen, verstärkte Dopaminausschüttung als „Belohnung“ ...

<sup>25</sup> s. dazu Teil C dieser Arbeit: Streitschlichtung als Ritual

<sup>26</sup> s. Schlegel, L., S.108

Auch Spiele werden wir auf dieser Wanderung spielen. Als Pädagogin werde ich versuchen, die Spiele, die vom Wesentlichen ablenken, zu beenden (z.B. das „Gerichtshof“ – Spiel), auch die, die das Skript des Schülers bestätigen (z.B. das „Tritt – mich“ – Spiel), die, in denen einer versucht, seine Macht durchzusetzen (z.B. das „Ja, aber ...“ – Spiel) und die, in denen einer sich um die Verantwortung für sich selbst drücken will (z.B. das „Holzbein“ – Spiel). Spielt der Schüler sie mit mir, steige ich aus dem Drama – Dreieck aus oder nehme die Spieleinladung erst gar nicht an; spielen die Schüler sie untereinander, bringe ich ihnen bei, wie man aussteigen kann<sup>27</sup>.

Spiele können auch gespielt werden, um Intimität zu vermeiden.

Die gelungenste Beziehung zwischen meinem Schüler und mir als Pädagoge bzw. zwischen Personen überhaupt ist die der Intimität, der „vorbehaltlos ehrlichen, offenen und aufrichtigen Begegnung“<sup>28</sup>. Leonhard Schlegel zitiert Eric Berne, wenn er über diese Begegnung sagt, das Er – Ich bleibe dabei wach, wenn auch im Hintergrund, und sei sich gegenseitiger Abmachungen und Verpflichtungen bewusst. K – Ich und Er – Ich hielten das EI – Ich in Schach, aber noch besser sei es, wenn dieses die Erlaubnis zu diesem Geschehen gebe<sup>29</sup>. Wenn Intimität „geschieht“, dann ist dies v.a. eine Begegnung zwischen den freien inneren Kindern, ein gegenseitiges Berühren des anderen durch das Skript hindurch, eine Begegnung mit dem Teil des anderen, den die beiden besonders lieben und achten. Für diese Begegnung kann ich aber nur Rahmenbedingungen schaffen, sie nicht aber „machen“.

6. Wie die griechischen Sklaven auch nicht die früheren Ammen ihrer Schüler waren, sondern erst Jahre später zu deren Begleitung beauftragt wurden, so bin ich als Pädagogin auch erst zu meinem Schüler gestoßen, als sich dieser bereits auf seinem Entwicklungsweg befand. Schon vor unserer Begegnung hat er viele

---

<sup>27</sup> vgl. Phase 4 der Streitschlichterausbildung, s. dortiges Transkript

<sup>28</sup> s. Schlegel, L., S. 109

<sup>29</sup> vgl. Schlegel, L., S.109

Erfahrungen gemacht, Botschaften, Antreiber und Wertungen gehört, die er nicht vergessen hat und die ihn jetzt auf dem Weg fördern oder hindern. Wenn ich Behinderungen sehe, ist es als Pädagogin meine Aufgabe, diese dem Schüler aufzuzeigen und sie mit ihm zusammen aus dem Weg zu räumen.<sup>30</sup>

Bezogen auf mein Streitschlichterprojekt heißt das, dass ich mich auch hier als Begleiterin meiner Schüler hin zum ausgebildeten und selbständig arbeitenden Streitschlichter gesehen habe. Ich habe ihre Selbständigkeit gefördert und dafür gesorgt, dass ihre psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt worden sind.



---

<sup>30</sup> vgl. Frage 3 in Teil D dieser Arbeit

### 3. Welche Modelle oder Konzepte brauchen Sie, um psychische Prozesse zu verstehen, und wie beeinflusst dies Ihre Art zu arbeiten? (Frage 8)

Um den Entwicklungsprozess verstehen zu können, den mein Schüler bereits hinter sich hat, bis ich ihm begegne, hilft mir

#### 1. das TA – Modell der Ich – Zustände<sup>31</sup>:

Mich beziehend auf das „Ursprungsmodell“ Bernes, das die Herkunft der Ich – Zustände eines Menschen erklärt (Strukturmodell), unterscheide ich

- den kindlichen Ich – Zustand (*K – Ich*),  
der ein Zustand der Regression in die Art und Weise zu denken, fühlen und verhalten ist, wie ich es in der eigenen Kindheit (bis ich ungefähr sieben Jahre alt war) erlebt habe.
- den elternhaften Ich – Zustand (*EI – Ich*),  
der ein Zustand der Art und Weise zu denken, fühlen und verhalten ist, wie ich es in der Interaktion mit meinen Eltern und anderen Bezugspersonen in meiner Kindheit erlebt und für mich übernommen habe.
- den Erwachsenen – Ich – Zustand (*Er – Ich*),  
der der Zustand der Art und Weise zu denken fühlen und verhalten ist, den ich aus dem Hier und Jetzt an den Tag lege, indem ich auf die erlebte Realität reagiere.

Das Strukturmodell ermöglicht mir „die Analyse der *Inhalte einer Persönlichkeit*; es wird aufgezeigt, was in jedem Ich – Zustand ist. Als Gegensatz ... steht ... das ... Funktionsmodell bereit. Hier werden die Ich – Zustände so unterteilt, dass es allgemein ersichtlich wird, wie wir diese im täglichen Leben einsetzen.“<sup>32</sup>

Wenn mein Schüler agiert, wie er es als Kind getan hat, d.h.

- a) spontan, unbefangen, sinnenfreudig, kreativ, offen, vital ..., dann besetzt er sein *freies Kind – Ich* mit Energie,

---

<sup>31</sup> vgl. dazu auch Frage 6 in Teil D dieser Arbeit

<sup>32</sup> s. Meier – Winter, T., „Anwendung der Transaktionsanalyse (TA)“, S.37



b) fügsam, befangen, reaktiv ...,dann besetzt er sein *angepasstes Kind – Ich* mit Energie.

Wenn mein Schüler agiert, wie er es von Eltern und anderen Bezugspersonen übernommen bzw. in der Interaktion mit ihnen gelernt hat, d.h.

a) unterstützend, besänftigend, ermutigend, wohlwollend ..., dann besetzt er sein fürsorgliches Eltern – Ich mit Energie,

b) zurechtweisend, normativ, besserwisserisch, Grenzen setzend, aber auch herabsetzend ..., dann besetzt er sein kritisches Eltern – Ich mit Energie.

Das Agieren aus diesen Ich – Zuständen heraus kann jeweils unter zwei Gesichtspunkten gesehen werden, z.B. kann aus dem fürsorglichen El – Ich zu interagieren positiv ankommen, d.h. fördernd und Mut machend, oder negativ, d.h. herabsetzend und damit mutlos machend.

Wenn mein Schüler realitätsbezogen, aufgeschlossen, Informationen sammelnd und Ursachen erforschend, Möglichkeiten erörternd und Schlussfolgerungen daraus ableitend ... handelt, dann besetzt er sein Erwachsenen – Ich mit Energie.

Merke ich, dass mein Schüler z.B. bockig und aufsässig reagiert, brauche ich ihn deshalb nicht als einen schlechten Menschen (im moralischen Sinn) abzuwerten, denn ich weiß, dass er reagiert, wie er es in seiner frühen Kindheit gemacht hat. Als Pädagogin versuche ich dann, bei ihm einen Ich- Zustandswechsel zu erreichen, z.B. durch Fragen, die ihm einen Bezug zum Hier und Jetzt ermöglichen (z.B. „Was willst du mit deinem Verhalten bezwecken?“ oder „Was ist dein Problem?“). Ich werde ihn mit der Realität konfrontieren, damit er überlegt, was er im Hier und Jetzt aktiv tun bzw. verändern könnte (Er – Ich), denn durch bockiges Verhalten allein wird er seinen und den Zustand dessen, was ihm nicht passt, nicht verändern können.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> vgl. die Formulierung einer nicht verletzenden Ärgermittelung in Teil C dieser Arbeit und Frage 5 in Teil D dieser Arbeit

Als Pädagogin versuche ich für meine Schüler eine Atmosphäre zu schaffen, in der sie alle Ich – Zustände mit Energie besetzen können (vgl. meine gezielte Auswahl der Methoden bei der Streitschlichterausbildung). Zwei Ziele strebe ich dadurch an:

- a) die von Eric Berne „*Syntonie*“ bezeichnete Haltung, in der alle Ich – Zustände gleichzeitig ohne Dissoziation zum Ausdruck kommen, in der kein Ich – Zustand den anderen in den Hintergrund drängt. Für Berne ist dies das Kennzeichen eines glücklichen Menschen.<sup>34</sup>
- b) den *integrierten Er – Ich – Zustand*, der „eine biologisch reife Person“<sup>35</sup> ausmacht, „deren erwachsene Intelligenzfunktionen voll entwickelt sind, die emotional über ein breites Reaktionsspektrum (Pathos) verfügt und sich an einem überprüften Wertsystem (Ethos) orientiert und so ihre Bedürfnisse mit den Möglichkeiten ihrer Umgebung in Einklang bringt.“<sup>36</sup> Ein Schüler mit einem integrierten Er – Ich – Zustand drückt z.B. seine Gefühle als authentische Reaktionen auf seine Erlebnisse in der gegenwärtigen Realität aus und belebt nicht alte Gefühlsmuster neu. Aus diesen Gefühlen können dann Energien für eine Veränderung der Situation – wenn gewünscht – freigesetzt werden.

Präziser nach dem „*Functional – Fluency – Modell*“ von Susannah Temple<sup>37</sup> ausgedrückt, das die negativen Konnotationen von EI – und K – Ich (dominant und verwöhnend, angepasst/rebellisch und unreif), die ich in meiner Erziehungsarbeit nicht unterstützen will, deutlicher ausschließt, strebe ich an, dass meine Schüler v.a. folgende fünf positive Modi ihrer Persönlichkeit entwickeln:

- den strukturierenden und den nährenden Modus (beides positive und erwünschte Seiten des EI – Ichs im traditionellen Modell),
- den kooperativen und den spontanen Modus (beides positive und erwünschte Seiten des K – Ichs),

---

<sup>34</sup> vgl. Schlegel, L., S.57

<sup>35</sup> s. Clarkson, P., S.81

<sup>36</sup> s. Clarkson, P., S.81

<sup>37</sup> vgl. Temple, S., „Das Functional – Fluency – Modell in der Pädagogik“, S. 81f.

- den „Accounting“ – Modus (der dem Er – Ich entspricht), mit dem die Realität im Hier und Jetzt erfasst wird;

d.h. die Besetzung aller Ich – Zustände, jedoch ohne deren negative Komponenten.

2. Das TA – Modell der Trübung hilft mir als Pädagogin, meinen Schüler

nicht als dumm abzuwerten, wenn seine Haltung bzw. sein Urteil nicht der Realität entspricht, sondern sein Urteil als Vorurteil bzw. als Selbsttäuschung zu erkennen.

Behauptet ein Schüler im Deutschunterricht „Schwaben können nicht hochdeutsch reden“, dann hat er eine Trübung seines Er – Ichs durch sein Ei – Ich, behauptet er „Ich kann als Schwabe nicht hochdeutsch reden“, hat er eine durch sein K – Ich. Sein Vorurteil, das er ungeprüft elterlichen Behauptungen entnommen hat, sowie seine Selbsttäuschung, entnommen aus frühen Erfahrungen mit dem Dialekt, hindern ihn daran, die Situation zu verändern und sich um das Hochdeutsche zu bemühen. Damit er Energie

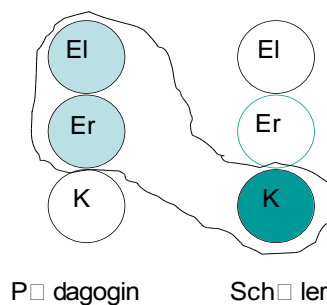
bekommt, dies zu lernen, werde ich als Pädagogin ihn enttrüben, damit er sein Er – Ich mit Energie besetzt, hier z.B. beginnend mit der Frage: „Ich kenne Schwaben, die hochdeutsch reden können, was an deinem Dialekt hindert dich daran, hochdeutsch zu reden?“<sup>38</sup>

Durch Erlaubnisarbeit können Trübungen allmählich aufgelöst werden. Eine Schülerin, die in meiner Streitschlichtergruppe darauf insistierte, sie habe keinerlei schauspielerisches Talent (Trübung des Er – Ichs durch das K – Ich), konnte ich durch gutes Zureden, durch „strokes“ für geringste Versuche bei Stimmübungen und durch Stärkung ihres Selbstvertrauens dazu bringen, bei einem Rollenspiel mitzumachen, wodurch sie sich selbst beweisen konnte, dass sie dazu durchaus in der Lage war.

---

<sup>38</sup> vgl. zweite Phase in der Streitschlichterausbildung, Teil C dieser Arbeit und meine Enttrübungsarbeit mit den Schülern in der 5. Phase der Streitschlichterausbildung

3. Das Schiffische Modell der Symbiose hilft mir als Pädagogin, meinen Schüler nicht als faul und träge abzuwerten, wenn er z.B. von mir erwartet, dass ich ihm Fragen stelle, Anweisungen und Arbeitsaufträge erteile, Tipps und Ratschläge gebe, anstatt sich selbst Gedanken zu machen und selbständig Lösungswege zu suchen. Wenn meine Streitschlichter zu Beginn der Ausbildung von mir erwarteten, dass ich ihnen im Lehrervortrag das Modell der Streitschlichtung zum Mitschreiben „vorkaue“<sup>39</sup>, dann hatten sie ihre EI- und Er – Ich – Zustände ausgeschlossen, damit ihr hilfloses K – Ich mit meinem EI – und Er – Ich eine Symbiose bilden konnte.



Damit die Energie der ausgeschlossenen Ich – Zustände meiner Schüler wieder frei wird, werde ich ihre Symbiosewünsche nicht befriedigen, d.h. ich werde sie nicht mit „Hilfe“ aus meinem EI – Ich „füttern“, sondern sie dazu bringen, selbst zu überlegen, selbst aktiv zu werden. So kann ich z.B. Verantwortung abgeben oder sie mit den Schülern teilen.

<sup>39</sup> vgl. Nachbemerkenungen zu Teil C dieser Arbeit

4. Auch das TA – Modell des Skripts hilft mir, das Verhalten und die psychischen Bedürfnisse meiner Schüler besser zu verstehen.<sup>40</sup>

Das Skript eines Menschen entsteht durch die Reaktionen des kleinen Kindes auf das, was es in seiner Umgebung wahrnimmt, d.h. auf verbale und nonverbale Botschaften der Eltern bzw. anderer Bezugspersonen, aus denen es einen umfassenden Gesamtentwurf seines Lebens konstruiert. An diese Konstruktion würde sich der Mensch sein Leben lang halten, wenn er nicht immer wieder dazu veranlasst werden würde (z.B. durch die Arbeit von Pädagogen, Therapeuten ...), aktiv sein Lebensskript zu ändern.

- a) *Destruktive Grundbotschaften bzw. Einschärfungen* erfährt das Kind schon sehr früh, sie stammen aus dem K – Ich von Mutter und/oder Vater. B. und M. Goulding sprechen von zwölf Bann – Botschaften („Sei nicht!“, „Sei nicht wichtig!“, „Hab’ keine eigenen Bedürfnisse!“, „Fühle nicht!“, „Denke nicht!“, „Sei nicht du selbst!“, „Sei kein Kind!“, „Werde nicht erwachsen!“, „Sei nicht gesund!“, „Sei nicht nah!“, „Gehöre nicht dazu!“ und „Schaff es nicht!“), beim Kind können aber auch konstruktiv – positive Grundbotschaften ankommen („Werde eine attraktive Frau!“, „Werde ein starker Mann!“ u.a.).
- b) *Elterliche Anweisungen bzw. Antreiber*, die aus dem El – Ich von Mutter und Vater stammen. Sie sollen dem Kind ermöglichen, das Leben zu bewältigen („Sei perfekt!“, „Streng dich an!“, „Mach’s recht!“, „Beeil dich!“, „Sei stark!“) und werden fast zwanghaft vom Kind befolgt.

Diese Skriptbotschaften können destruktiv sein und den Menschen in seiner Entwicklung hindern. Wenn ich Skriptbotschaften meiner Schüler erkenne, hat das für mich als Pädagogin wiederum folgende Konsequenzen:

---

<sup>40</sup> vgl. dazu Frage 6 in Teil D dieser Arbeit

- Ich brauche einen Schüler, der z.B. keine Emotionen zeigt, nicht empathisch sein kann, „cool“ ist, nicht als gefühlskalt abzuwerten, sondern ich könnte daran seine Einschärfung „Fühle nicht!“ sehen.
- Ein Schüler, der sich besonders oft im Unterricht meldet, braucht kein „Schleimer“ zu sein, sondern könnte dem Antreiber „Mach’s recht!“ folgen.
- Wenn ich seine Skriptbotschaften erkenne, werde ich ihnen entgegenwirken, damit er die Möglichkeit hat, sein Skript zu verändern. Um Antreiberverhalten entgegenzusteuern, kann ich Erlaubnisse geben.<sup>41</sup>

5. Mit der Kenntnis des Schiffschens Modells der Abwertung kann ich erkennen, wo ein Schüler einem anderen nicht mit OK-ness begegnet. Er wertet ab, um sein eigenes Skript bzw. seinen Bezugsrahmen aufrecht zu erhalten.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> vgl. Frage 4 in Teil D dieser Arbeit

<sup>42</sup> vgl. Phase 4 in Teil C dieser Arbeit

**4. Welcher Konzepte bedienen Sie sich bei der Arbeit mit Einzelnen oder Gruppen mit besonderen (Lern-)Bedürfnissen und wie beeinflusst dies die Art, wie Sie arbeiten?**

**(Frage 11)**

Bei der Beantwortung dieser Frage möchte ich nicht wie bei den drei Fragen vorher viele verschiedene Möglichkeiten aufzählen, sondern meine konkrete Arbeit mit einer Schülerin, die ein besonderes Bedürfnis hatte, beschreiben.

L. ist 11 Jahre alt und geht in die 5. Klasse, in der ich Klassenleiterin bin. Sie ist eine meiner besten Schülerinnen, auch in den anderen Fächern bringt sie weit überdurchschnittliche Leistungen.

Nachdem sie ungefähr vier Monate bei uns am Gymnasium ist, fällt mir auf, dass sie oft wegen Krankheit fehlt. Auch lässt sie sich immer häufiger nach wenigen Stunden vom Unterricht befreien, weil ihr „schlecht“ ist. Sie sieht dann wirklich krank aus, jammert über Bauchweh und lässt sich von Vater, Mutter oder einem ihrer erwachsenen Brüder abholen.

Nach einigen Wochen findet ein Gespräch zwischen L., ihren Eltern und mir statt. L. sitzt mir wie ein Häufchen Elend gegenüber, rechts und links von Vater und Mutter flankiert. Die Eltern zeigen sich ratlos: L. habe inzwischen fünf Kilo abgenommen, esse und schlafe nicht mehr, sie seien alle am Ende. Der Arzt habe nichts Krankhaftes feststellen können, ob ich nicht weiterwisse. Sie hätten schon alles probiert – es folgt

eine lange Aufzählung gut gemeinter Versuche. L. will diese Hilfe annehmen, schafft es aber trotzdem nicht, den ganzen Vormittag an der Schule durchzuhalten.

Ich weiß, dass L. einen ausgeprägten „Sei perfekt!“ – Antreiber, dazu den Antreiber „Mach's recht!“ hat. Jetzt kann sie plötzlich nicht mehr perfekt sein, ihr fehlen z.B. Materialien und Kenntnisse aus dem Unterricht, den sie versäumt hat. Auch recht machen kann sie es ihren Eltern nicht mehr, die sich doch so sehr um sie bemühen! Sie sitzt zwischen Vater und Mutter und erzählt mir, dass sie Angst habe, den Anforderungen am Gymnasium doch nicht zu genügen, dass sie nicht wisse, wie sie all den Aufgaben nachkommen solle, während Vater und Mutter von beiden Seiten auf sie einreden, sie bringe doch gute Leistungen, bekomme beste Noten ...

Da frage ich: „L., wir haben doch gerade im Deutschunterricht Märchen besprochen. Stell dir vor, es käme eine gute Fee und du hättest drei Wünsche bei ihr frei. Was würdest du dir zuerst wünschen?“ Für L. scheint die Antwort völlig klar zu sein, sie überlegt nicht lange und sagt: „Dass ich die Schule wieder normal schaffe und bis zum Unterrichtsende durchhalte.“ Ich spüre die Anspannung dieses Mädchens und befehle ihr intuitiv: „Ab morgen darfst du nur bis zur dritten Unterrichtsstunde in der Schule bleiben, danach wirst du beurlaubt. Wenn du diese drei Stunden durchgehalten hast, überlegst du dir, was du dir als Belohnung für die drei Stunden gibst: ein Eis, eine Stunde in der Sonne im Garten liegen, etwas Kleines, was dir Freude macht. Übermorgen machst du das genauso. Du kannst dir die Stunden aussuchen, die du hier bleiben willst: die ersten drei Unterrichtsstunden, die letzten drei, die drei in der Mitte. Aber dann gehst du heim und holst dir wieder eine Belohnung. Am dritten Tag könntest du eine Stunde länger bleiben, aber nur, wenn du willst und es durchhältst – mit Belohnung. Wenn nicht, bleib' auch nur drei Stunden.“ L. entspannt sich, die Eltern sind zwar skeptisch, ob sie das durchhält, wollen es aber versuchen. Dies schien immer noch besser als jetzt, wo sie L. oft schon nach einer Stunde abholen mussten.

L.' Antwort auf meine „Märchenfrage“ kam aus ihrem Ei – Ich. Sie war für mich überzeugend, ohne Wenn und Aber (dies hätte sonst eine Spieleinladung sein und



mich in die Retterrolle einladen können). Deshalb gab ich ihr den Befehl aus meinem EI – Ich an ihr K –Ich: Du darfst den Unterricht, der über drei Stunden hinausgeht, schwänzen. Dies musste ich mit Nachdruck fordern, denn meine Anweisung richtete sich gegen eine ihrer starken EI – Botschaften: „Unterricht wird nicht geschwänzt!“ (beide Eltern sind Pädagogen!). Damit sie diese Anweisung durchhalten konnte, bot ich ihr an, wenn es ihr wieder schlecht gehe, sofort zu mir zu kommen und im Lehrerzimmer nach mir zu fragen, damit wir beraten könnten, was in diesem Fall zu tun sei. Sie solle ja nicht das Experiment abbrechen und sich nach zwei Stunden abholen lassen, ohne mit mir zuerst darüber geredet zu haben.

Die Erlaubnis, Unterricht schwänzen zu dürfen, richtete sich ihrem „Sei perfekt!“ – Antreiber entgegen, der sie nur okay sein ließ, wenn sie keine Fehler machte. Die Erlaubnis, sich für drei durchgehaltene Stunden zu belohnen, richtete sich gegen ihren „Mach’s recht!“ – Antreiber, nach dem sie nur okay war, wenn sie es anderen recht machte. Sie bekam so die Erlaubnis, für ihre eigenen Bedürfnisse zu sorgen.

L. muss die Einschärfung „Schaff es nicht!“ haben, so lässt sich die Enge, in der sie sich befand, erklären. Als jüngstes von vier Kindern, die alle in der Schule bzw. im Studium sehr erfolgreich sind, setzte sie sich wohl unter den Leistungsdruck, es auch zu schaffen und auch erfolgreich zu sein. „Es können die destruktiven Grundbotschaften dann zur Wirkung gelangen, wenn in der Beziehung der Eltern zu den Kindern entsprechende, den destruktiven Grundbotschaften entgegenwirkende Erlaubnisse *nicht* vermittelt werden.“<sup>43</sup> L. scheint die Erlaubnis „Du darfst es auch nicht schaffen“ nicht gehört zu haben. Vielleicht wollten die Eltern auch unbewusst das jüngste ihrer Kinder, das einzige Mädchen, bedürftig sein lassen („Werde nicht erwachsen!“?), damit sie – unbewusst – zeigen konnten, wie fürsorglich sie als Eltern sind.

Durch die Erlaubnisse, die sie jetzt annehmen konnte, traf L. eine Neuentscheidung und befand sich dann nicht mehr in der Enge zwischen ihrer Einschärfung „Schaff’s

---

<sup>43</sup> s. Schlegel, L., S.202f.

nicht!“ und ihren Antreibern „Sei perfekt!“ und „Mach’s recht!“. Schon am dritten Tag kam sie zu mir und bettelte darum in allen Unterrichtsstunden da bleiben zu dürfen, es gehe ihr gut, sie schaffe es. Ich erlaubte es ihr erst für die Woche darauf, um sie nicht zu überfordern, aber von diesem Zeitpunkt an gab es keinerlei Probleme mehr. Sie blühte wieder auf, die Eltern waren wie erlöst und L. wollte mir eines ihrer neugeborenen Hundewelpen schenken, das ich leider nicht annehmen konnte. So durfte ich wenigstens den Namen für diesen Hund aussuchen.

Dies als Beispiel für eine Erlaubnisarbeit, wie ich sie in meinem Streitschlichterprojekt in ähnlicher, freilich nicht so dramatischer Weise – ebenfalls ausgeführt habe.



##### **5. Welche Modelle oder Konzepte dienen Ihrem Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungen und Kommunikation und wie beeinflusst das Ihr Arbeiten? (Frage 9)**

Nicht nur die Weite des Bezugsrahmens meiner Schüler zu sichern (s. Frage 1), ihre psychologischen Grundbedürfnisse zu befriedigen (s. Frage 2) und ihr integriertes Er – Ich zu fördern (s. Frage 2, 3 und 4), sondern auch ihre soziale Kompetenz zu unterstützen ist meine Aufgabe als Pädagogin.

Überall dort, wo nicht die Grundposition +/- besteht, sind Abwertungen im Spiel. Ich werde deshalb im Folgenden vier TA – Modelle anführen, die Folgen von Abwertungen

beschreiben, und daran verschiedene Formen von Transaktionen aufzeigen. Unter „Transaktion“ versteht man in der TA einen verbalen oder nonverbalen Stimulus, der von einer verbalen oder nonverbalen Reaktion gefolgt wird.

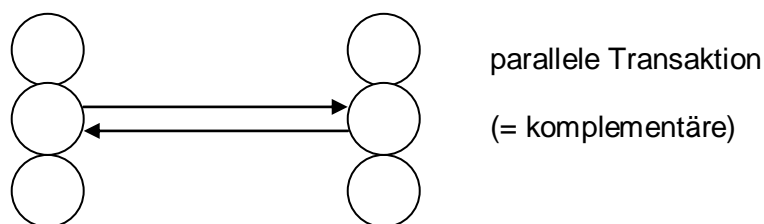
### 1. Symbiose

Wer sich in einer symbiotischen Beziehung bewegt, wertet entweder bei sich einen oder zwei Ich – Zustände ab, indem er diese nicht mit Energie besetzt, oder er tut dies bei seinem Kommunikationspartner.<sup>44</sup>

Beispiel:

*Lehrer/in: „Du hast dieses Grammatikkapitel noch nicht kapiert!“*

Die Äußerung des Lehrers kann aus dem Er – Ich kommen und somit eine objektive Feststellung sein: im Hier und Jetzt hat der Schüler ein Defizit an Grammatikkenntnissen. Wenn der Schüler sagt: *„Ja, ich muss das Kapitel über den Gebrauch des Konjunktivs noch einmal lernen“*, dann handelt es sich um eine komplementäre Transaktion, denn der Schüler besetzt ebenso wie der Lehrer sein Er – Ich mit Energie. Es besteht weder ein symbiotisches Verhältnis zwischen den beiden, noch findet eine Abwertung statt:



Hinter der Er – Ich – Botschaft des Lehrers kann sich aber auch eine Botschaft aus seinem El – Ich an das K – Ich des Schülers verstecken: *„Du kannst es immer noch nicht, du bist ein schlechter Schüler!“* Dies nennt die TA verdeckte (Duplex-)Transaktion. Der Lehrer wertet den Schüler ab.

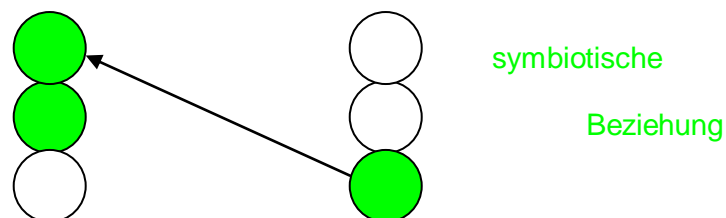
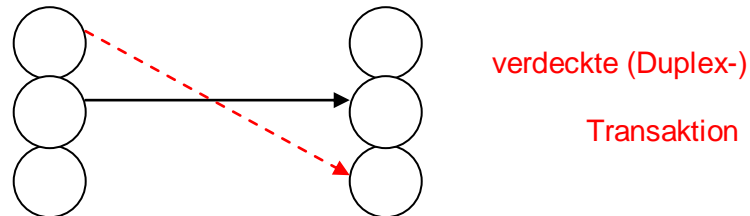
---

<sup>44</sup> vgl. Frage 3 in Teil D dieser Arbeit

Wenn dieser die Abwertung annimmt, antwortet er symbiotisch und besetzt nur sein K

– Ich mit Energie:

Schüler: „Ich kann Grammatik einfach nicht, erklären Sie mir doch ...“



## 2. Spieleinladungen

Wer sich im Drama – Dreieck bewegt, wertet sich und seine Partner ab, indem er selbst sein Er – Ich nicht mit Energie besetzt und seine Partner dazu bewegt, dies ebenfalls nicht zu tun. Deshalb läuft ein Spiel „unbewusst“ ab.<sup>45</sup> Immer beinhaltet ein Spiel eine Folge verdeckter Transaktionen zwischen den Spielern, d.h., dass auf der verdeckten (=psychologischen) Ebene etwas anderes abläuft als das, was auf der offenen (=sozialen) Ebene ausgesprochen wird.

Beispiel:

Lehrer/in (1): „Um dich in Grammatik zu verbessern, solltest du Kapitel 7 im Buch noch einmal durcharbeiten.“

Schüler (1): „Aber ich finde mein Deutschbuch nicht.“

Lehrer/in (2): „Du hast auch eine schreckliche Unordnung in deinem Schul-

---

<sup>45</sup> vgl. Meier – Winter, S. 341

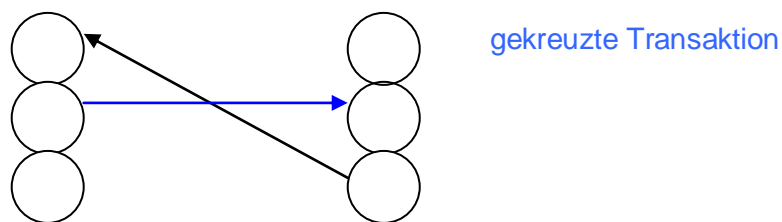
*ranzen! Kannst du nicht einmal in diesem Chaos nach dem Buch suchen?“*

*Schüler (2): „Ich finde gar nichts mehr, weil wir immer soooo viel mit in die Schule schleppen müssen!“*

Wenn der Schüler hinter der Botschaft des Lehrers (1) die verdeckte Botschaft „Du bist ein schlechter Schüler, streng dich endlich an!“ versteht, fühlt er sich abgewertet. Er beginnt das „Ja, aber“- Spiel und begibt sich damit in die Rolle des Opfers. Der Lehrer (2) nimmt diese Spieleinladung an und beginnt, den Schüler zu verfolgen. Der Schüler wertet die Idee des Lehrers, nach dem Buch zu suchen, ab und antwortet mit einer tangentialen Transaktion, d.h. mit einer „Daneben – Reaktion“. Dadurch verändert er das Thema so, dass es zu seinem eigenen Bezugsrahmen passt, es wird jetzt aus einer anderen Perspektive angegangen (wir armen Schüler!).

Der Lehrer könnte sein Er – Ich mit Energie besetzen und seine Reaktion an das Er - Ich des Schülers richten:

*Lehrer/in (3): „Heute, am Dienstag, steht Deutsch auf dem Stundenplan und im Deutschunterricht brauchst du dein Deutschbuch. Schau bitte in deinem Ranzen nach.“*



Jetzt hätte der Schüler die Chance, aus dem Drama – Dreieck auszusteigen und aus seinem Er – Ich zu reagieren.

3. strokes, die mit einer Abwertung verbunden sind

Jede Transaktion stellt einen Austausch von „strokes“ dar. Folgende Arten von „strokes“ zeigen, dass derjenige, der sie äußert, den anderen (meist) abwertet:

- *negative strokes, wenn sie die Realität verzerren:* „Du bist und bleibst ein *Schlamper!*“ Hierbei wird in einer herabsetzenden und verletzenden Weise, getrübt durch einseitige Perspektive, Kritik geübt.
- *bedingte strokes:* „Wenn ihr euch ruhig verhaltet, seid ihr eine nette Klasse!“ Wenn nicht gesehen wird, dass die Klasse auch andere Fähigkeiten hat und dass die Schüler an sich wertvoll sind und wenn echte Zuwendung der Lehrperson fehlt, werden die Schüler durch einen solchen „bedingten“ stroke abgewertet.
- *strokes als Verstärkung z.B. eines angepassten Verhaltens:* Hier könnte ebenfalls das obige Beispiel angeführt werden. Es werden Eigenständigkeit und selbstverantwortliches Verhalten der Schüler nicht beachtet.
- *„Plastik – strokes“:* „Ich finde das ganz toll, dass du jetzt ein Substantiv von einem Adjektiv unterscheiden kannst, gute Leistung!“ Für einen Schüler des Gymnasiums muss diese Unterscheidung selbstverständlich sein, ihn deswegen so überschwänglich zu loben, ist unecht. Dadurch wird er abgewertet, denn er kann noch weit Schwierigeres.

#### 4. Konkurrenz

Konkurrieren Schüler miteinander oder mit dem Lehrer, so werten sie die Position des anderen ab sowie deren Kenntnisse, Einstellungen, Handlungen und / oder Person. Oft wird dies sichtbar durch verdeckte Transaktionen.

Typisch für Konkurrenzverhalten sind blockierende Transaktionen. Dabei „handelt es sich um eine Reaktion, bei der die Absicht einer Person, ein ganz bestimmtes Thema anzusprechen, in der Art und Weise vereitelt wird, dass diese der Definition des Themas nicht zustimmt.“<sup>46</sup> Dieses Umdefinieren verfolgt (meist unbewusst) die Absicht,

---

<sup>46</sup> s. Meier – Winter, T., S.163

mit der Reaktion das Anliegen des Gesprächspartners zu blockieren, um das eigene durchzusetzen.

Beispiel:

*Lehrer/in: „Rede nicht mit deinem Banknachbarn, sondern denke über eine Lösung der Aufgabe nach!“*

*Schüler: „Ich rede nicht, sondern ich erkläre ihm die Fragestellung.“*

Der Schüler konkurriert mit dem Lehrer um die Definition des Wortes „reden“ und vermeidet dadurch, die Aufgabe zu lösen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass ich als Pädagogin die drei Berneschen Kommunikationsregeln zu beachten habe:

„Solange die Botschaften stimmig zueinander oder parallel verlaufen, kann sich die Kommunikation ungestört unendlich lange fortsetzen.“<sup>47</sup>

„Die Kommunikation bricht ab, wenn eine Transaktion gekreuzt

verläuft. Umgekehrt gesagt: Wenn eine Kommunikation abbricht, dann ist dies Folge einer gekreuzten Transaktion.“<sup>48</sup>

Um z.B. Spiel- und Symbioseeinladungen abzulehnen, kann ich als Pädagogin die Transaktionen meiner Schüler kreuzen.

„Das Verhalten, das der Transaktion mit doppelbödigem Bot-

schaften folgt, richtet sich nach dem, was auf der unterschweligen Ebene vor sich geht.“<sup>49</sup>

Ich werde demnach als Pädagogin zuerst auf verdeckt geäußerte Botschaften eingehen, d.h. z.B. Störungen auf der Beziehungsebene vor den Sachproblemen ansprechen.

---

<sup>47</sup> s. Schlegel, L., S.87

<sup>48</sup> s. Schlegel, L., S.88

<sup>49</sup> s. Schlegel, L., S.88

Will ich etwas über die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander und über ihre Beziehung zu mir wissen, muss ich auf diese verdeckten Transaktionen besonders achten.



**6. Wählen Sie ein Thema, mit dem Sie sich theoretisch auseinandersetzen mögen. Kommt das Thema nicht aus der TA, so zeigen Sie die Beziehung zu TA – Konzepten und Interventionsmöglichkeiten auf. (Frage 12)**

Da es mir nach meiner intensiven Beschäftigung mit den Ergebnissen der Neurobiologie ein großes persönliches Anliegen war, dass die Konzepte der TA mit den Forschungsergebnissen der modernen Hirnforschung kompatibel sind, habe ich versucht, Zusammenhänge zu finden. Ich bin mir bewusst, dass meine Aufzeichnungen darüber an dieser Stelle recht umfangreich sind, jedoch war es mir wichtig, die Neurobiologie relativ ausführlich zu Wort kommen zu lassen, um hinterher staunend festzustellen, wie „modern“ die TA-Konzepte eigentlich sind.

### **TA und die Ergebnisse der modernen Hirnforschung**

#### **1. Neurobiologische Grundlagen**

- 1.1 Drei Bereiche des Gehirns als besonders wesentlich
- 1.2 Das Gehirn, aus neuronalen Netzwerken bestehend

#### **2. Ich – Konzepte**

- 2.1 Bernes Ich – Zustände als Parallele zu Penfields Erinnerungsfilm
- 2.2 Wer oder was ist das Ich?

#### **3. Skripttheorie**

- 3.1 Neuroplastizität des Gehirns als Voraussetzung für Skriptbotschaften
- 3.2 Wachsen können an Problemen
- 3.3 Entstehung des Lebensskripts

#### **4. Bedeutung von Emotionen und Unbewusstem**

- 4.1 Das limbische System als Ursprungsort der Gefühle
- 4.2 Das dopaminerge System als körpereigenes Belohnungssystem
- 4.3 Die Bedeutung des Unbewussten

#### **5. Entwicklungs – und Lernprozesse**

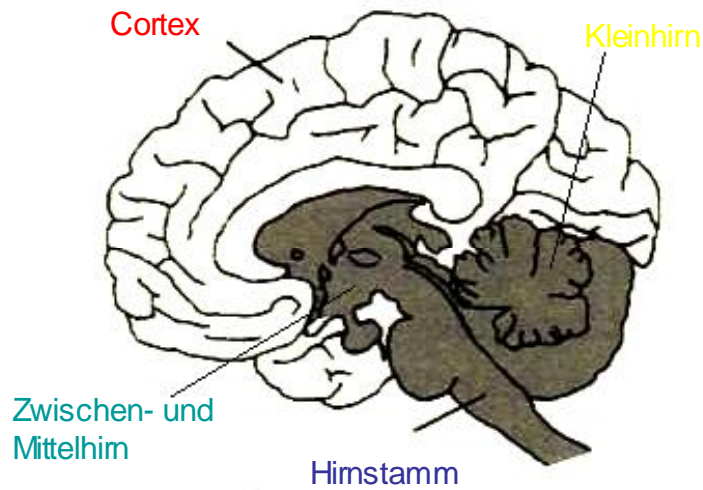
- 5.1 Leben in sicheren Bindungen als Voraussetzung für Lernen / Therapie
- 5.2 Bedeutung der Spiegelneuronen
- 5.3 Neurobiologie der Lernprozesse
- 5.4 Bedeutung der neurobiologischen Erkenntnisse für meine  
pädagogische Arbeit

#### **6. Zusammenfassung: Neurobiologie und TA**

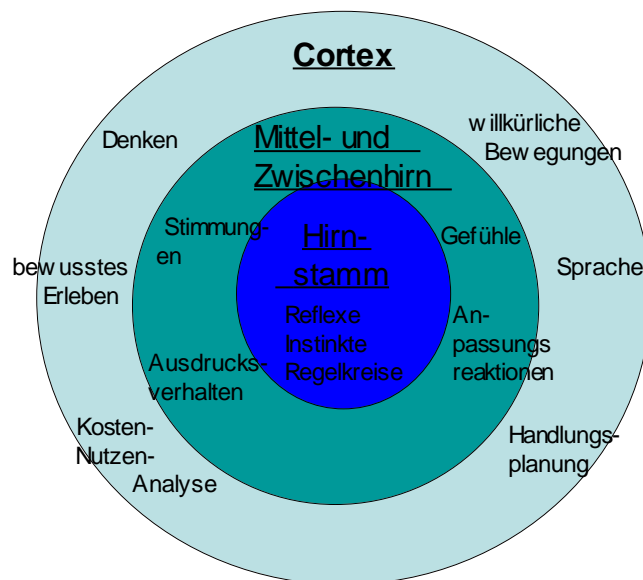
- 6.1 Gemeinsamkeiten von Neurobiologie und TA
- 6.2 Versuch einer Formulierung einer gemeinsamen Zielvorstellung

#### **1. Neurobiologische Grundlagen**

Das menschliche Gehirn ist folgendermaßen aufgebaut:



Cortex (= Hirnrinde), Mittel- und Zwischenhirn sowie Hirnstamm sind für unterschiedliche Funktionen zuständig:

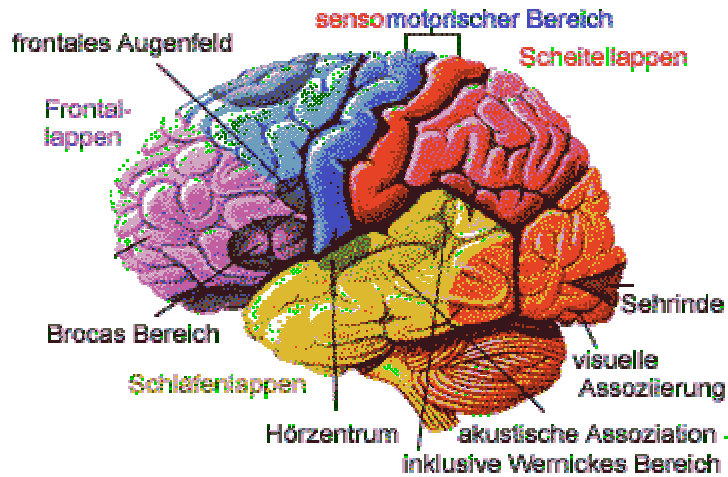


## 1.1. Drei Bereiche des Gehirns als besonders wesentlich

### 1.1.1. Cortex

Im Cortex unterscheiden wir mehrere fest umrissene Bereiche:

## 1. Cortex



Der frontale Cortex ist zuständig für

- Leitbilder, Ziele, Orientierungen
- Soziale/ emotionale Kompetenz: Haltungen, Verantwortung, Kompetenz
- Impulskontrolle: Handlungsplanung, Folgenabschätzung

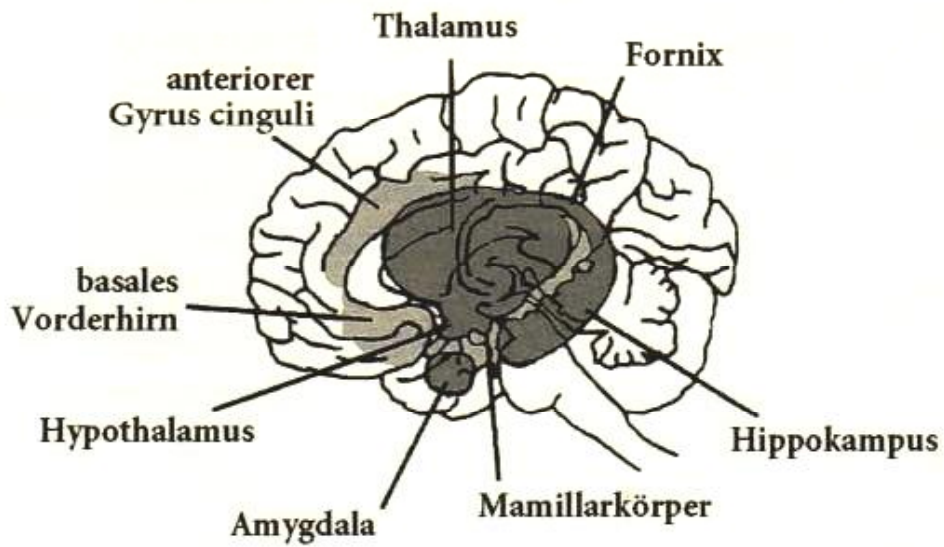
limbisches System

Das limbische System befindet sich im Innern des Gehirns, dies zeugt davon, dass es

– von der Stammesgeschichte des Menschen her gesehen – sehr alt ist.

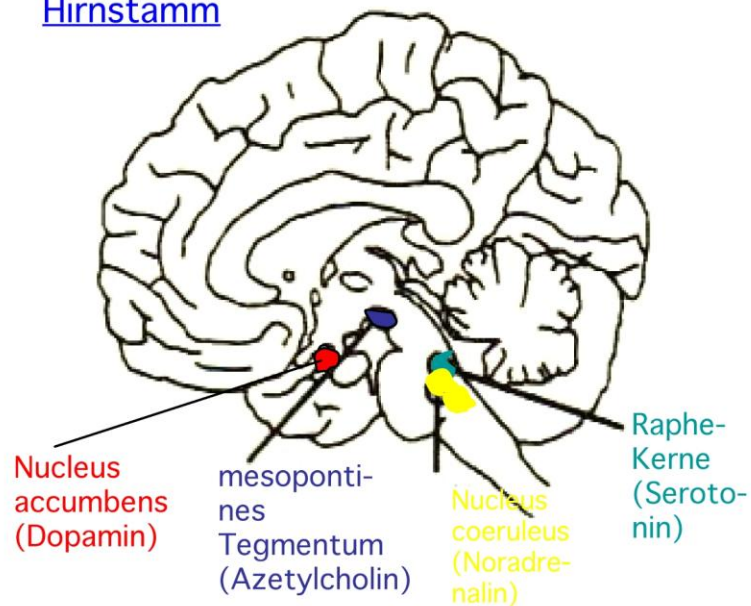
Auf dem Bild ist das limbische System grau gefärbt:

## 2. Limbisches System



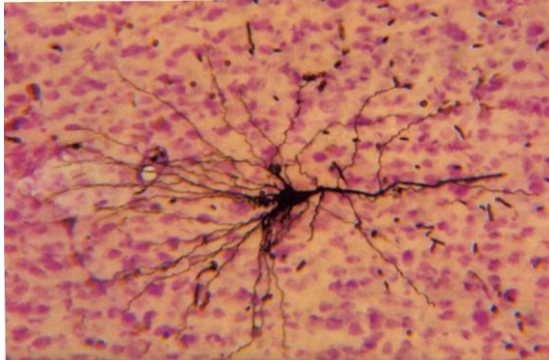
Hirnstamm

## 3. emotionserzeugende Strukturen im Hirnstamm



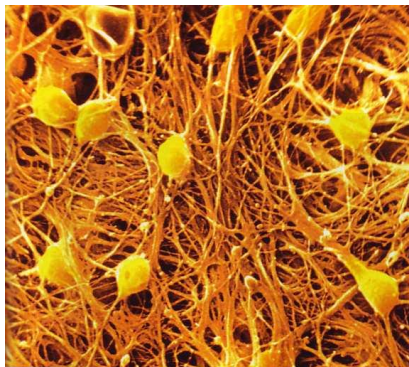
## 1.2 Das Gehirn, aus neuronalen Netzwerken bestehend

Das menschliche Gehirn besteht aus circa 100 Milliarden Neuronen und mindestens ebenso vielen Stütz- oder Gliazellen.

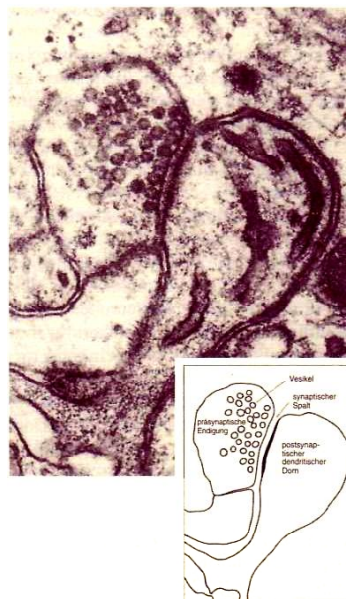


Neuron

Synapsen bilden die Kontaktstellen zwischen den Neuronen.



synaptisch miteinander  
verschaltete Neuronen



Synapsen als Kontaktstellen  
der Neuronen

Übersetzung der Aktions-  
potentiale in Neurotrans-  
mittertätigkeit

Jede Nervenzelle kann mind .  
1.000 bis 10.000 Synapsen  
mit anderen Nervenzellen  
bilden.

## 2. Ich – Konzepte

## 2.1 Bernes Ich – Zustände als Parallele zu Penfields Erinnerungsfilm

An der Universität von Montréal begegneten sich



Wilder Penfield  
(1891 – 1976)

und



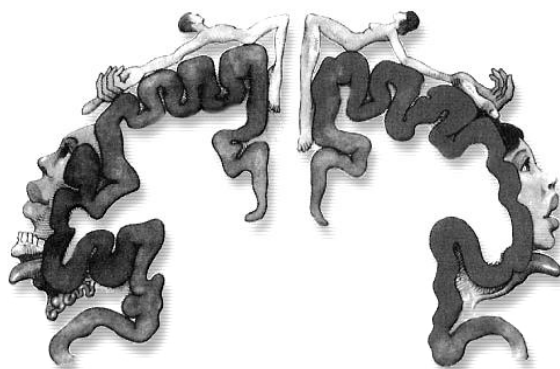
Eric Berne  
(1910 – 1970)

Der Neurochirurg Wilder Penfield reizte bei Hirnoperationen von Epilepsie – Patienten deren Hirnrinde, um ihre funktionelle Bedeutung festzustellen. Dabei entdeckte er sensomotorische Karten im Cortex, deren Abbildung nach ihm später „Penfieldscher Homunkulus“ genannt wurden:

Reizung der Hirnrinde, um deren funktionelle Bedeutung festzustellen



sensomotorische Karten im Cortex  
Penfieldscher Homunkulus



Das heißt, dass die Repräsentationen einzelner menschlicher Körperregionen im Gehirn unterschiedlich viel Raum einnehmen. Regionen, die besonders unempfindlich sind wie z.B. der Rücken oder der Oberschenkel, verbrauchen im Gehirn auch nur wenig Platz.

Außerdem reizte W. Penfield die Rindfelder des Schläfenlappens seiner Patienten. Dabei konnten diese vor vielen Jahren erlebte Szenen mit vollem emotionalem Gehalt als gegenwärtig wieder erleben.

Dies faszinierte Eric Berne und brachte ihn auf die Idee der Ich – Zustände. Er unterschied demnach Ich – Zustände, die vor vielen Jahren aktuell waren (EI / K), von dem Ich – Zustand, der der Gegenwart entspricht (Er).

Versucht man das Bernsche Modell der erlebnisgeschichtlichen, auf die Herkunft bezogenen Ich – Zustände („Ursprungsmodell“) in der Begrifflichkeit moderner Neurobiologie auszudrücken, dann bedeutet das:

„im K – Ich bzw. im EI – Ich sein“ heißt:

in den neuronalen Schaltkreisen sein, die aus der Kindheit stammen  
im Gedächtnissystem „Priming“ sein (früher wahrgenommene Reizmuster bzw. Inhalte, sie erscheinen daher vertraut)

bei (un-) bewussten Inhalten aus der Kindheit sein (da im Alter bis zu drei Jahren der frontale Cortex noch nicht ausgereift ist, bedeutet dies ein Zurückgreifen auf Emotionen, auf Vor – Sprachliches)

im tief liegenden System sein (der Amygdala, des Nucleus accumbens).

2. „im Er – Ich sein“ heißt:

mit Hilfe des orbitofrontalen Cortex (Handlungsplanung, Folgeneinschätzung ...) und des präfrontalen Cortex (Realitätsnähe) im Hier und Jetzt sein. Dies ist jedoch neurobiologisch gesehen erst nach der Pubertät ganz möglich, da vorher der präfrontale Cortex noch nicht vollständig ausgereift ist.

Nach Eric Berne ist die „Vorherrschaft der Erwachsenenperson“ (Berne, 1961) erwünscht und therapeutisch anzustreben, das heißt



- die Berücksichtigung der gegenwärtigen Realität,
- die Berücksichtigung der von Eltern bzw. Autoritätspersonen übernommenen und verinnerlichten Ansichten und
- die Berücksichtigung der dem inneren Kind entspringenden Reaktionen und Impulse.

Eric Berne nennt dies „social control“, d.h. die Fähigkeit zur bewussten, konstruktiven Gestaltung des Alltags.

Neurobiologisch gesprochen entspricht das Er Ich den Funktionen des frontalen Cortex: der „Erwachsenenperson“ zu ihrer „Vorherrschaft“ zu verhelfen heißt, den frontalen Cortex zu gebrauchen.

„Enttrübung“ heißt dann, die Gedächtnisinhalte aus Priming, den Schaltkreisen der Kindheit und den emotionalen Systemen mit dem frontalen Cortex in Verbindung zu bringen.

## 2.2 Wer oder was ist das Ich?

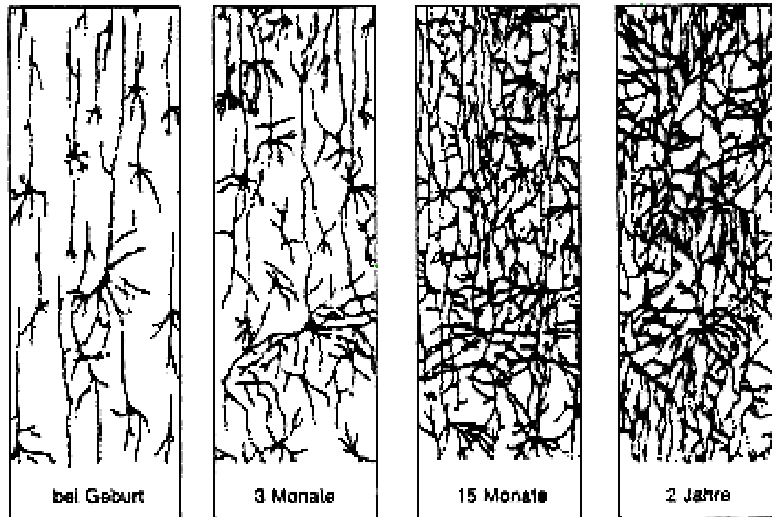
In der TA spricht man vom Zusammenspiel der drei Ich – Zustände, dem EL- ,Er- und K-Ich. In der Neurobiologie geht man davon aus, dass es das eine Ich nicht gibt, sondern nur ein Bündel unterschiedlicher Ich – Zustände: das Körper – Ich, das Verortungs – Ich, das perspektivische Ich, das Ich als Erlebnissubjekt, das Autorschafts- und Kontroll – Ich, das autobiographische Ich, das selbstreflexive Ich, das sprachliche und das ethische Ich.

Heutige Hirnforscher (Wolf Singer, Gerhard Roth u.a.) behaupten, dass kein Träger des Ich auszumachen sei, sondern unterschiedliche, sich selbst organisierende Ich – Empfindungen. Sie nehmen keine eigenständige, übergeordnete verbindende Instanz an, kein cartesianisches Ich.

## **3. Skripttheorie**

### 3.1 Neuroplastizität des Gehirns als Voraussetzung für Skriptbotschaften

Nach der Geburt ist das menschliche Gehirn noch keineswegs fertig entwickelt. Nur wenige Neuronen und neuronale Verschaltungen sind festgelegt. Durch sinnliche Wahrnehmung und Lernen werden diese bis zum Alter von circa eineinhalb Jahren angelegt, was an Neuronen und Verschaltungen nicht benutzt wird, baut das Gehirn wieder ab.



Wachstum der Neuronen

Dabei

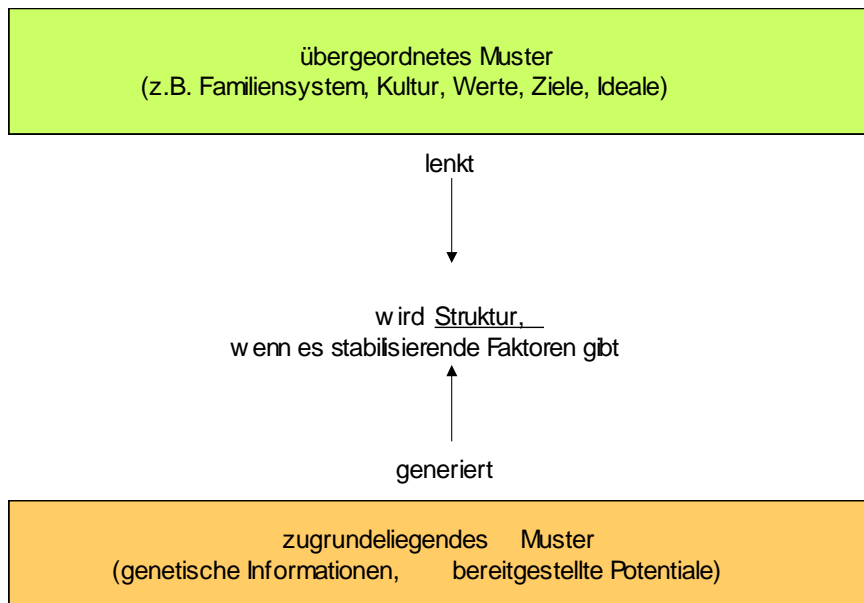
- bestimmen frühe emotionale Erlebnisse die Grundstruktur der neuronalen Verschaltungen mit,
- legen die Verdrahtungsmuster fest, welche Verhaltensmuster und Lernleistungen später überhaupt noch möglich sind.

Man spricht von *Neuroplastizität* (Anpassungsfähigkeit) des – jungen – menschlichen Gehirns, das sich günstigen und ungünstigen Umweltbedingungen anpasst. Das Gehirn fungiert dabei als *Sozialorgan*.

Wenn die TA von [Skriptbotschaften, Einschärfungen und Antreibern](#) spricht, meint sie damit jene frühen (emotionalen) Erfahrungen, die die Grundstruktur der neuronalen

Verschaltungen bestimmen und spätere Verhaltens- und Lernleistungen erst möglich machen.

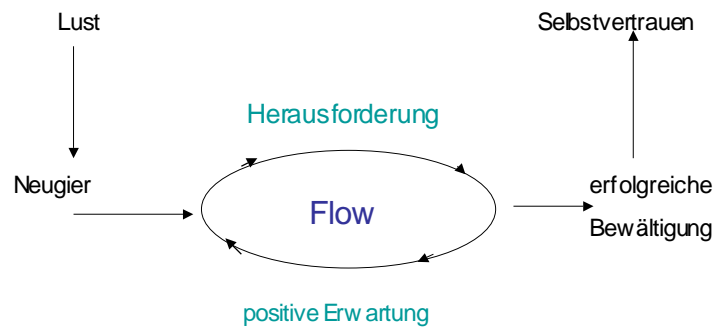
Neuronale Strukturen bilden sich beim Kind heraus, wenn es stabilisierende Faktoren gibt:



### 3.2 Wachsen können an Problemen

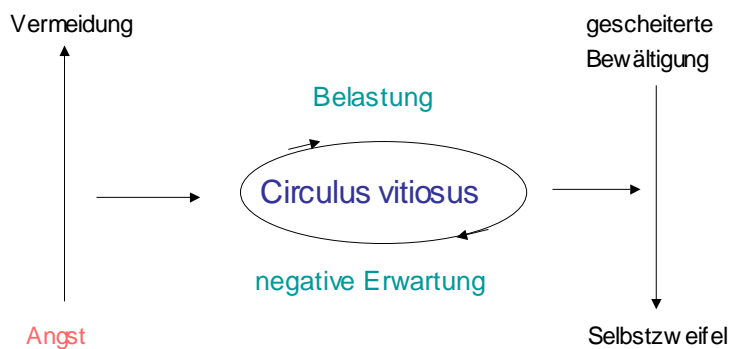
Dies ist eine wichtige Aufgabe bei der Entwicklung des Gehirns. Wird eine Herausforderung erfolgreich bewältigt, entsteht Selbstvertrauen.

Wachsen können an Problemen  
als eine wichtige Aufgabe bei der Gehirnentwicklung



Treten Störungen des Systems auf, entstehen Selbstzweifel.

bei Störungen des Systems



Als Notlösung, damit der Mensch nicht in diesem Zyklus bleiben muss, sagt er z.B.: „ich kann nichts“, „ich bin nicht perfekt“, „mich liebt keiner“ ...Dies sind Selbstzuschreibungen des Gehirns, frühe Prägungen, entstanden als Re-aktion auf die Umwelt. Die TA nennt dies Grundeinstellungen (+/+, +/-, -/+ und -/- ). In diese Kategorie fallen auch die Bannbotschaften und die frühen Abwertungen. Trübungen

kommen dadurch zustande, dass Gedächtnisinhalte aus früh angelegten neuronalen Schaltkreisen (K-Ich bzw. EI-Ich - s. S.125 dieser Arbeit) nicht als solche erkannt werden und die im Hier und Jetzt zu machenden Erfahrungen beeinflussen.

### 3.3 Entstehung des Lebensskripts

W. Penfields Patienten erlebten Vergangenes durch eine Sonde im Gehirn während der OP wie einen Erinnerungsfilm.

E. Berne ging davon aus, dass Situationen im Alltag, die denen der frühen Kindheit ähnlich sind, als externer Stimulus Gefühle aus der Kindheit wiederbeleben. Der Mensch „fällt ins K – Ich“ und erlebt die ursprüngliche Situation noch einmal.

Doch die Bilder, die wir in der Erinnerung sehen, sind nicht immer die gleichen, die wir in der Erlebnissituation wahrgenommen haben. Die Neurobiologie sagt uns, dass das Gedächtnis

- *selektiert*, d.h. es nimmt einige Informationen aus Geschehnissen aufmerksam wahr, andere nicht;
- *vergleicht* diese Infos mit bereits bestehendem Wissen;
- *bewertet* die Infos, d.h. versieht sie mit *emotionalem Gehalt*;
- *speichert* sie in einem Netzwerk unterschiedlicher Gedächtnisstrukturen ab.

Eric Berne hat eine [Skriptformel](#) aufgestellt:

$$\text{frE} - \text{Pr} - \text{G} - \text{En} - \text{Er}$$

d.h. ;

- früher elterlicher Einfluss (frE)
- führt zur Ausgestaltung eines Programms (Pr),
- dem das Kind folgt (G= Gehorsam)
- und das in Entscheidungen (En) zum Ausdruck kommt,
- die sich in wichtigen Belangen des Lebens als Ergebnis (Er) niederschlagen.

In der Sprache der Neurobiologie ausgedrückt heißt das:

- Was Eltern bzw. frühe Bezugspersonen an Lernumgebung bieten, kann als neuronale Verschaltungen angelegt werden.
- Was an Netzwerken angelegt ist, kann ausgebaut werden; der orbito- bzw. der präfrontale Cortex, die den Ausbau steuern könnten, sind in der Kindheit sowieso noch nicht ausgereift.
- Der Erwachsene hat als Basis nur seine bereits angelegten Schaltkreise.

#### **4. Bedeutung von Emotionen und Unbewusstem**

##### 4.1 Das limbische System als Ursprungsort der Gefühle

Neurobiologisch gesehen ist die Aufrechterhaltung eines möglichst stabilen und in sich widerspruchsfreien emotionalen Zustandes das wichtigste Kriterium menschlichen Entscheidens und Handelns. Die Gefühle fungieren dabei als Ratgeber.

Die Gefühle haben ihren Ursprung im *limbischen System*, d.h.

- sie steuern *unbewusst* das Verhalten,
- sie sind immer *bewertend* (ihr Maßstab ist, was dem Körper gut tut),
- das limbische System *entscheidet*, in welchem Maße Verstand und Vernunft (Cortex) zum Einsatz kommen,
- Gefühle sind geprägt von frühkindlichen Erfahrungen (*implizites Gedächtnis*, dessen Inhalte nicht in Worte gefasst werden können), die das Gerüst bilden, in das alle späteren, auch unbewussten und verbalisierbaren Erfahrungen integriert werden;
- Gefühle *legen* unbewusst sehr früh die Struktur der Psyche *fest*.

##### 4.2 Das dopaminerge System als körpereigenes Belohnungssystem.

Der menschliche Körper besitzt ein eigenes Belohnungssystem, das dopaminerge System. Wenn eine Erfahrung besser ausfällt als erwartet, veranlasst der Nucleus

accumbens, dass verstärkt Dopamin ausgeschüttet wird. Dieses fördert die Bildung körpereigener Opiate, wodurch ein *Lustgefühl* erzeugt wird.

In der TA veranlassen „strokes“ und z.T. auch Antreiber die Ausschüttung von Dopamin, um ein Lustgefühl auszulösen.

#### 4.3. Die Bedeutung des Unbewussten

Die Neurobiologie bestätigt die Bedeutung des Unbewussten, wie sie in der TA angenommen wird. Das Bewusstsein macht nur einen sehr begrenzten Teil des menschlichen Geistes aus:

- Die meisten Hirnfunktionen dringen nicht ins Bewusstsein, sogar eine ganze Hirnhemisphäre (etwa die  *Hälfte des Vorderhirns*) kann unbewusst funktionieren.
- Selbst das Bewusstsein kann von den  *basisemotionalen Steuerungssystemen* bzw. vom Stirnlappen gehemmt werden.
- *95% der Informationen*, die wir ständig verarbeiten müssen, sind unbewusst.
- „ *Infantile Amnesie*“: Unreife des frontalen Cortex bis ungefähr zum dritten Lebensjahr; später unzureichender Zugriff auf gespeicherte Informationen bzw. auf Erinnerungsauslöser (da in der Pubertät eine Reorganisation erfolgt).

### **5. Entwicklungs- und Lernprozesse**

Gerald Hüther nimmt zwei Grundbedürfnisse des Menschen an: in sicheren Bindungssystemen zu leben und über sich hinauswachsen zu dürfen.<sup>50</sup>

#### 5.1 Leben in sicheren Bindungen als Voraussetzung für Lernen / Therapie

---

<sup>50</sup> vgl. Hüther, G., „Was Kinder brauchen – Neuere Erkenntnisse aus der Hirnforschung“, DVD

Weil das menschliche Gehirn so plastisch ist, braucht es Halt. Kinder müssen in emotional sicheren Beziehungen leben, damit sie überhaupt erst die hochkomplexen Funktionen des Frontalhirns ausbilden können.

Aus der Säuglingsforschung wissen wir, dass das Umsorgen des Säuglings durch die Mutter für den Säugling Schutz vor Stress und damit eine verbesserte Aufmerksamkeitssteuerung und Gedächtnisbildung bewirkt. Auch beim Menschen können, wenn „Ruhe im Hirn“ ist, die hochkomplexen Areale des frontalen Cortex arbeiten und ist Veränderung möglich.

Die TA weiß, dass es zu einer guten therapeutischen Beziehung [„power“](#), [„protection“](#) und [„potency“](#) bedarf, auch Erlaubnisarbeit funktioniert am besten ohne Stress.

## 5.2 Bedeutung der Spiegelneuronen

In den 90er Jahren entdeckten die italienischen Forscher Vittorio Gallese und Giacomo Rizzolatti die Spiegelneuronen. Es sind Nervenzellen auf der äußersten Oberfläche der Stirn- und Scheitellappen, die die Handlungsabsichten des Gegenübers dekodieren und die eigenen kodieren. Bei emotionaler Beziehung werden Muster übernommen, z.B. werden gleiche Bewegungsmuster abgeschaut. Dies kann man als die Grundlage der Empathie sehen, die TA nennt dies [„Lernen am Modell“](#).

## 5.3 Lernprozesse

Das reifende Gehirn entscheidet mit, welche Veränderungen es erfährt, es sucht sich aktiv heraus, was es braucht (vgl. die Fragen kleiner Kinder). Von außen lässt sich der Mensch nicht verändern, Reorganisation neuronaler Verschaltungen muss von innen her geschehen (Neuroplastizität).

*Wie gehen Lernprozesse vor sich?*

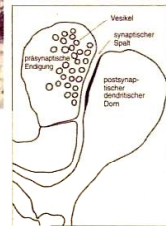




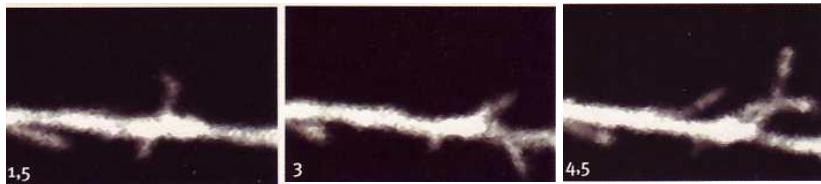
## 1. Verstärkte Synapsentätigkeit

Verstärkte Aktivität an den Synapsen

durch starken Calciumioneneinstrom ... erhöhte Transmittierfähigkeit



## 2. Ausbildung von Filopodien



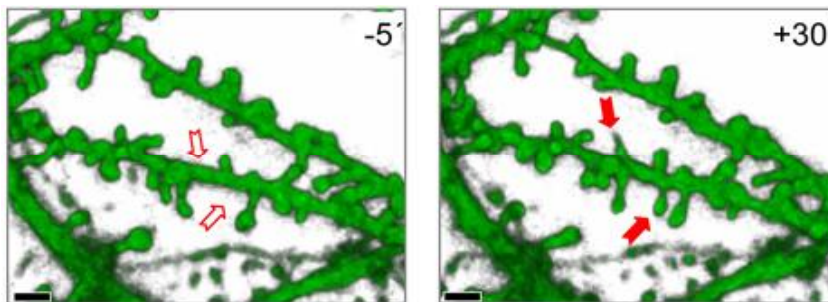
Bei weiterer Stimulation:

Ausbildung von langen, dünnen Filopodien mit hoher Beweglichkeit an der Nervenzelle

Kontaktaufnahme der Filopodien mit Synapsen anderer nahe gelegener Nervenzellen

Veränderung und Erweiterung der Schaltkreise, zu denen die Nervenzelle gehört

## 3. Ausbildung von Spines

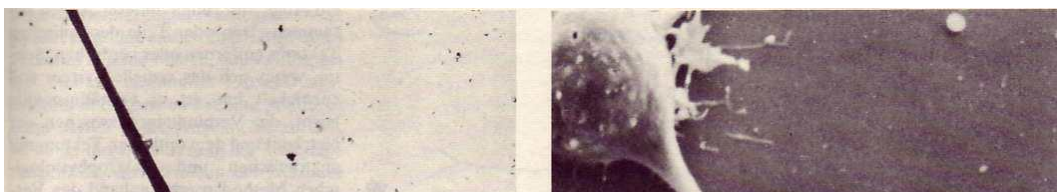


Ausbildung von dornenartigen Ausstülpungen (spines) an den Neuronen, an denen vorher Filopodien waren

bei andauernder Reizung: Anschwellen der Köpfchen, Platz für noch mehr Synapsen

## 4. verstärktes Neuronenwachstum

(= Langzeitpotenzierung LTP), d.h. Strukturveränderungen an den Synapsen, anhaltende Veränderung der Synapseneffektivität und Aufbau weiterer Synapsen



Wachstum eines Dendriten einer Hippocampuszelle

## 5. Bildung und Erweiterung neuronaler Repräsentanzen

Dies nennt man in der TA [Bezugsrahmenerweiterung](#).

### 5.4 Bedeutung der neurobiologischen Erkenntnisse für meine pädagogische

#### Arbeit

Wenn ich Konsequenzen aus den Kenntnissen der modernen Hirnforschung für meine pädagogische Arbeit ziehe, dann heißt das zusammengefasst:

- Um eine optimale Voraussetzung für konzentriertes Wahrnehmen, Verstehen, Durchdenken und Merken der Lerninhalte zu schaffen, Sorge ich mich um das *emotionale Wohlbefinden* meiner Schüler. Ist dies nicht vorhanden, riskiere ich, dass sich die nötige *gerichtete selektive Aufmerksamkeit ihrer Gehirne* angesichts der großen Menge des Wahrnehmbaren nicht auf den Unterrichtsgegenstand richtet. Da im Gehirn ankommende Informationen sofort *vom limbischen System zensiert* werden, achte ich darauf, dass sie (vom Nucleus accumbens und von den Strukturen des ventralen Areal) als möglichst angenehm, lustvoll oder wertvoll bewertet werden und *auf keinen*

*Fall die Amygdala aktivieren, die die Weiterleitung und Speicherung der Informationen behindern könnte.*

Nur wenn die Amygdala sich nicht einschaltet, d.h. wenn angst- und stressfrei gelernt werden kann, können auch *neuronale Verbindungen zwischen unterschiedlichen Gedächtnisinhalten hergestellt und Kreativität ermöglicht* werden.



eine durch Angst  
aktivierte Amygdala  
(auf dem Scannerbild rot  
gefärbt) – ein Zustand, der  
die Speicherung von  
Lerninhalten unmöglich  
macht

- Um eine *Repräsentanz der Lerninhalte an möglichst vielen Regionen der Gehirne* meiner Schüler zu verankern, Sorge ich dafür, dass der Lernstoff möglichst *mit vielen Sinnen aufgenommen* werden kann (akustisch: Verankerung v.a. im Broca-, im Wernickebereich und im Hörzentrum, – optisch: Verankerung v.a. im Occipitallappen, - taktil: Verankerung v.a. im sensomotorischen Bereich ... ). Dann können die Schüler selbständig damit operieren und ihn in vielen Kontexten abrufen (Vernetzung<sup>51</sup>) und auf andere übertragen (problemlösendes Denken<sup>52</sup>). Durch häufiges Abrufen der Lerninhalte (Wiederholen!) werden die *neuronalen Verschaltungen verstärkt* und die *Ausweitung neuronaler Repräsentanzen* gefördert (Nachhaltigkeit<sup>53</sup>).

- Da bei positiv bewältigter Herausforderung das *Belohnungssystem* v.a. im Nucleus accumbens anspringt, Dopamin sowie körpereigene Opiate (Endorphine) ausgeschüttet und dadurch Flow-Zustände erreicht werden, kann durch diese starke *Dopaminausschüttung* über die Synapsen die Genexpression verändert und durch

---

<sup>51</sup> s. dazu meine auf S. 86 dieser Arbeit formulierten Ziele meiner pädagogischen Arbeit

<sup>52</sup> s. ebd. S. 86

<sup>53</sup> s. ebd. S. 86

*neuroplastische Umbauprozesse* die *Bildung neuer Synapsen* angeregt werden. Um dies zu erreichen, brauchen Kinder und Jugendliche schwierige Aufgaben, damit sie daran wachsen und reifen können (Eigenverantwortlichkeit<sup>54</sup>). Ich stelle meinen Schülern also Herausforderungen und mache Belohnungen möglich.

- Unser Gehirn ist ein *Sozialorgan*. Es kommt nach neun Monaten Schwangerschaft unfertig zur Welt und ist auf nichts so sehr angelegt als darauf, lernen zu können. Um sich an seine Umwelt optimal anzupassen, lernt das Kind zuerst v.a. sozio-emotional, dann erst mental. Es ist mit *Spiegelneuronen* ausgestattet, um *am Modell lernen* zu können. Das heißt, Lernen ist auch ein *gruppendynamisch komplexer Vorgang*, es kommt dabei auf die soziale Kommunikation an. Diese hat nur Aussicht auf Erfolg bei gegenseitiger Wertschätzung und Respekt<sup>55</sup>. Für mich als Pädagogin heißt das, dass der Erfolg meiner Arbeit davon abhängt, ob es mir gelingt, die Lerninhalte nicht nur zu präsentieren, sondern auch Modell zu sein, wie mit diesen umgegangen werden kann. Bin ich von dem Stoff, den ich vermittele, begeistert, kann ich auch meine Schüler begeistern (Echtheit, persönliche Authentizität<sup>56</sup>).

- Dies gilt umso mehr für meine fächerspezifischen Inhalte. Wenn es in meinem Fach Religionslehre um *Werteerziehung*, um *Leitbilder* und *Orientierungswissen* sowie um *ethisches Urteilen und Handeln* geht, so wissen wir aus der Neurobiologie, dass die Zeit der Pubertät eine lernsensible Phase („*neurales Fenster*“) dafür ist, da sich die dafür verantwortlichen *neuronalen Netzwerke des präfrontalen Cortex* gerade erst richtig entwickelt haben. Werte lassen sich nicht einfach „eintrichtern“ und werden auch nicht besonders schnell gelernt. Für Werte-Lernen und für die Entwicklung sozialer Kompetenz müssen Inhalte aus dem *episodischen Gedächtnis* (autobiographische Erlebnisse, bildhafte Vorstellungen, Erfahrungen und damit verbundene Emotionen) zur Verfügung stehen. Mit Hilfe dieser Erfahrungsbestände lassen sich Zusammenhänge zwischen eigenen und fremden sozialen und situativen Kontexten

---

<sup>54</sup> s. ebd. S. 86

<sup>55</sup> s. ebd. S. 86

<sup>56</sup> s. ebd. S. 86

sehen, durch Reflexion und Diskussion mit anderen können Jugendliche eine differenzierte Urteilsfähigkeit über ethische Probleme erlernen und diese auch *im konkreten Handeln praktisch umsetzen* (z.B. als Streitschlichter in der Schule).

## **6. Zusammenfassung: Neurobiologie und TA**

### 6.1 Gemeinsamkeiten von Neurobiologie und TA

1. Bedeutung der frühen Kindheit (vorverbale Phase)
2. Bedeutung der frühen Erfahrungen (Ausbildung von EI – und K – Ich)
3. Bedeutung von Lernen und Entwicklung als permanenter Prozess (dank Neuroplastizität)
4. Reorganisation und Lernen muss vom Subjekt selbst ausgehen
5. Das Gehirn als soziales Produkt bzw. Konstrukt
6. Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung und Kommunikation
7. Bedeutung des Unbewussten und des limbischen Systems
8. Bedeutung der basismotorischen Steuerungssysteme (Neurotransmitter)

### 6.2. Versuch der Formulierung einer gemeinsamen Zielvorstellung

1. Mit der gegebenen Grundausstattung im Hier und Jetzt *spontan* handeln können, d.h.
  - unter Einbeziehung des frontalen Cortex
  - in Balance mit dem limbischen System
  - mit ausgeglichenem Verhältnis der Neurotransmitter

2. Unter Einbeziehung aller neuronalen Netzwerke, die über den gesamten Cortex verteilt sind, bewusst handeln können.

3. In Verbindung (intim) mit anderen Menschen lernen, kommunizieren und leben.

vgl .  
Bezugsrahmenenerweiterung



---

:-)

## Literaturverzeichnis

1. Akademiebericht der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen und der Aktion Jugendschutz – Landesarbeitsstelle Bayern e. V., „Wenn zwei sich streiten, ... Jugendliche vermitteln bei Konflikten“, ohne Angabe von Erscheinungsort und – jahr
2. Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, hrg. Vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München, Juli 2004
3. Benner, Tilo, „Cool bleiben statt zuschlagen! Bausteine zur Gewaltprävention 5. – 8. Klasse“, Horneburg, <sup>2</sup>2003
4. Berne, Eric, „Struktur und Dynamik von Organisationen und Gruppen“, München, 19979
5. Clarkson, Petruska, „Transaktionsanalytische Psychotherapie“, Freiburg i. Br., 1996
6. Informationsmaterial und Anwendungsblätter zur Transaktionsanalyse“, hrg. Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse, ohne Angabe von Erscheinungsort und – jahr
7. Duden. Das Herkunftswörterbuch. Die Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim, 1963
8. Faller, Kurt, Kerntke, Wilfried, Wackmann, Maria, „Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit“, Mühlheim a. der Ruhr, 1996



9. Global lernen. Service für Lehrerinnen und Lehrer, hrg. Von „Brot für die Welt“, Stuttgart, und dem „Verein für Friedenspädagogik“, Tübingen, Ausgabe 3, 1999
10. Gührs, Manfred, Nowak, Claus, „Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse“, Meezen, <sup>5</sup>2002
11. Gührs, Manfred, Nowak, Claus, „Trainingshandbuch zur konstruktiven Gesprächsführung. 101 Übungen mit Anleitungen, Handouts und Theorie – Inputs“, Meezen, 2003
12. Hagedorn, Ortrud, „Unterrichtsideen Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt“, Stuttgart, 1994
13. Holler, Ingrid, „Trainingshandbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen“, Paderborn, <sup>2</sup>2005
14. Jefferys, Karin, Noack, Ute, „Das Schüler – Streitschlichter – Programm: Streiten – Vermitteln – Lösen“, Lichtenau, 2004
15. Kluge, Friedrich, „Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache“, Berlin, <sup>21</sup>1975
16. Meier – Winter, Thomas, „Anwendung der Transaktionsanalyse (TA). Theorie und Praxis in der Schule“, Zürich, 1994
17. Nagel, Norbert, „Passivität als Problem Jugendlicher in Abschlussklassen oder in Maßnahmen zur Berufsvorbereitung“, in: ders., „Erlaubnis zum Wachsen. Beiträge aus der Arbeit mit Transaktionsanalyse in Pädagogik und Erwachsenenbildung“, Paderborn, 1996
18. Pöhlmann, Simone, Roethe, Angela, „Die Streitschule. Trainieren Sie Ihre Kommunikations- und Konfliktfähigkeit“, Paderborn, 2004
19. Poier, Wolfgang, „Mit Denkhüten Konflikte besser begreifen“, in: „Praxis Deutsch“, 174(2002)35-38
20. Reble, Albert, „Geschichte der Pädagogik“, Stuttgart, 1957
21. Risto, Karl – Heinz, „Konflikte lösen mit System. Mediation mit Methoden der Transaktionsanalyse“, Paderborn, 2003

22. Rosenberg, Marshall B., „Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens“, Paderborn, <sup>6</sup>2005
23. Schlegel, Leonhard, „Die Transaktionale Analyse“, Tübingen / Basel, <sup>4</sup>1995
24. Schunk, Monika, „Streitschlichter in der Schule. Praxishandbuch für die Ausbildung von Kindemediatoren“, München, 2005
25. Siebert, Horst, „Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik“, Frankfurt a. M., 1994
26. Steiner, Claude, „Emotionale Kompetenz“, München, <sup>5</sup>2006
27. Stewart, Ian, Joines, Vann, „Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung“, Freiburg i. Br., <sup>21</sup>1990
28. Sölle, Dorothee, „Und ist noch nicht erschienen, was wir sein werden. Stationen einer feministischen Theologie“, Stuttgart, 1987
29. Temple, Susannah, „Das Functional – Fluency – Modell in der Pädagogik“, in: ZfTA, 1(2007)76-88
30. Wolff, Dieter, „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“, in: Die Neueren Sprachen, 93(1994) 407- 429

### Literaturverzeichnis für Frage 6, Teil D dieser Arbeit

Da der Beantwortung dieser Frage ein von mir erarbeiteter Power-Point-Vortrag zu Grunde liegt, den ich mehrfach – auch für andere Vorträge zum Thema „Nachhaltiges Lernen“ - umgearbeitet habe, ist es mir nicht mehr möglich, meine Quellen exakt aufzuweisen. Deshalb gebe ich hier alle wichtige Literatur an, die ich zur Erarbeitung des Bereichs Hirnforschung / Neurobiologie verwendet habe.

1. Caspary, Ralf (Hrg.), „Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik“, Freiburg i. Br., 2006
2. Greenfield, Susan A., „Reiseführer Gehirn“, Heidelberg / Berlin, <sup>2</sup>2003
3. Herrmann, Ulrich (Hrg.), „Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen“, Weinheim / Basel, 2006
4. Hüther, Gerald, „Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern“, Göttingen, <sup>3</sup>2004
5. Hüther, Gerald, „Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn“, Göttingen, <sup>6</sup>2006
6. Hüther, Gerald, „Brainwash: Einführung in die Neurobiologie für Pädagogen, Therapeuten und Lehrer“, Müllheim / Baden, DVD - Auditorium Netzwerk, 2006
7. Hüther, Gerald, „Was Kinder brauchen. Neue Erkenntnisse aus der Hirnforschung“, Müllheim / Baden, DVD – Auditorium Netzwerk, 2006
8. Krämer, Günter (Hrg.), „Farbatlanten der Medizin“, Bd.5: „Nervensystem I. Neuroanatomie und Physiologie“, Stuttgart / New York, 1987
9. Roth, Gerhard, „Aus Sicht des Gehirns“, Frankfurt a. Main, <sup>3</sup>2003
10. Roth, Gerhard, „Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert“, Frankfurt a. Main, <sup>3</sup>2005
11. Roth, Gerhard, „Das verknüpfte Gehirn: Bau und Leistung neurobiologischer Netzwerke“, Müllheim / Baden, DVD – Auditorium Netzwerk, 2006
12. Singer, Wolf, „Unser Menschenbild. Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung“, Vortrag auf der Jahrestagung des KRGB in Freising, 2007
13. Sobotta, J., Becher, H., „Atlas der Anatomie des Menschen“, Bd. 3, „Zentralnervensystem, Autonomes Nervensystem, Sinnesorgane und Haut, Periphere Leitungsbahnen“, München / Berlin / Wien, <sup>17</sup>1973

14. Solms, Mark, Turnbull, Oliver, „Das Gehirn und die innere Welt. Neurowissenschaft und Psychoanalyse“, Düsseldorf, <sup>2</sup>2007
15. Spektrum der Wissenschaft, „Gehirn und Nervensystem“, Heidelberg, <sup>9</sup>1988
16. Spitzer, Manfred, „Gehirnforschung für die Schule – Transfer ins Klassenzimmer“, in: Dokumentation zum „forum bildung“ auf der didakta – die Bildungsmesse 2005, Stuttgart: „Erfolgreich lehren und lernen. Ansätze und Wege in der Bildungsreform“
17. Spitzer, Manfred, „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens“, Heidelberg / Berlin, 2002
18. Spitzer, Manfred, „Nervenkitzel. Neue Geschichten vom Gehirn“, Frankfurt a. Main, 2006