

Zeitschrift für Transaktionsanalyse in Theorie und Praxis

Jahrgang 10, Heft 3	Inhalt	1993
Brief des Herausgebers		131
<i>Christiane Gerard</i> , Wer sagt, daß es keine blauen Elefanten gibt?		133
<i>Leonhard Schlegel</i> , Die „psychischen Organe“ und ihr Verhältnis zu den Ich-Zuständen nach Berne		155
Berichte aus der Praxis <i>Emilio Serra, Petra Antweiler</i> , Wortlos verließ der Vater die Küche . . . Variationen zu Aschenputtel		162
Buchbesprechung: <i>Norbert Nagel</i> (Hrsg.), Erlaubnis zum Wachsen	<i>(Fritz Wandel)</i>	173

Brief des Herausgebers

In der Transaktionsanalyse ist viel von Kindern die Rede, von freien, angepaßten, rebellischen Kindern. Gemeint sind meist Erwachsene, die diese „Kinder“ in sich als Persönlichkeitsanteile entdecken. Für den Umgang mit wirklichen Kindern gibt es in der Transaktionsanalyse weniger Hinweise, weder in theoretischer noch in praktischer Hinsicht. „Kinder sind anders“ – nach einem Wort von *Maria Montessori*, anders als Erwachsene, was leicht übersehen wird, und das sonst so hilfreiche Modell der Ich-Zustände kann dazu verführen, Kinder als kleine Erwachsene zu sehen, denen nur bestimmte Ich-Zustände noch fehlen. Die Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft nehmen zu und ebenso die Schwierigkeiten, die sie ihren Eltern, Erziehern und Therapeuten bereiten. Es ist deswegen eine wichtige Aufgabe, die Transaktionsanalyse weiterzuentwickeln und den Besonderheiten von Jugendlichen und Kindern theoretisch und praktisch Rechnung zu tragen. Mit diesem Thema beschäftigt sich in diesem Heft *Christiane Gerard* mit ihrem Beitrag: „Wer sagt, daß es keine blauen Elefanten gibt?“ Die Frage ist provokativ gemeint. Es gibt sie, allerdings als Bewohner einer Welt, zu der viele Erwachsene den Zugang verloren haben. Nimmt man diese Welt zur Kenntnis, ist eine Änderung der Landkarte oder der sonstigen Orientierungsmittel nötig, die bei der Arbeit mit Erwachsenen hilfreich sind, und dazu leistet *Christiane Gerard* einen wichtigen Beitrag. Zusätzliche Anregung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann die Buchbesprechung am Ende des Heftes geben, die einem von *Norbert Nagel* herausgegebenen Sammelband gewidmet ist, in dem sogar Hinweise enthalten sind, wie ein weiterer Bewohner der kindlichen Welt, ein kleiner Drache, aktiv pädagogisch-therapeutische Hilfe leisten kann.

Wenn Theorien weiterentwickelt und speziellen Gegebenheiten angepaßt werden, ist es gut, die Ursprünge und Basiskonzepte nicht zu vergessen und, wenn nötig, zu klären. Um ein solches Basiskonzept der Transaktionsanalyse geht es in dem Beitrag, von *Leonhard Schlegel*, der *Bernes* Konzept der „psychischen Organe“, die oft mit den Ich-Zuständen gleichgesetzt und verwechselt werden, erkenntnistheoretisch einordnet. Um Leser, die eher Hinweise für die Praxis suchen, nicht abzuschrecken, sei jedoch gleich gesagt, daß der Beitrag auch in dieser Hinsicht eine wichtige Erlaubnis enthält, nämlich mit „gutem Gewissen“ auf dieses Konzept zu verzichten, sofern man nicht gerade an Theorie und Grundlagen der

Transaktionsanalyse interessiert ist. Ob man die Erlaubnis, auf ein so ehrwürdiges Konzept zu verzichten, wirklich guten Gewissens annehmen kann, ist jedoch sicher der individuellen Prüfung wert.

Als Bericht aus der Praxis bietet der Beitrag von *Emilio Serra* und *Petra Antweiler* Anregungen zur Skriptarbeit mit Märchen. Wer anfängt, sich mit der transaktionsanalytischen Vorstellung eines Lebensskripts zu beschäftigen, kommt leicht zu der Meinung, daß es sich dabei um ein festgeschriebenes und schicksalhaft ablaufendes Programm handelt. Auch diagnostische Verfahren wie die Methode der drei bzw. vier Lieblingsgeschichten von *Fanita English* können diese Meinung verstärken, wenn keine sorgfältige Kommentierung durch Gruppenleiter oder Therapeuten erfolgt. Einen Ausweg bietet das von den beiden Autoren praktizierte und hier vorgestellte Verfahren, Märchen nach eigenen Vorstellungen weiterzuerzählen, was von diagnostischem Wert ist und gleichzeitig zu einem aktiven Umgang mit der jeweiligen Skriptthematik ermutigt.

Ich wünsche Anregung und viele neue Einsichten beim Lesen dieses Heftes!

Fritz Wandel

Wer sagt, daß es keine blauen Elefanten gibt?

Christiane Gérard

1. Einschränkungen der TA in der Anwendung auf Kinder

Als ich nach der Prüfung zur Transaktionsanalytikerin von einer Station mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf eine Kinderstation wechselte, war ich recht frustriert darüber, wie wenig ich nun bei Fragestellungen hilfreich auf „meine geliebte Transaktionsanalyse“ zurückgreifen konnte. Das, was ich dort erlebte, war nicht oder nur sehr unbefriedigend abbildbar, wenn ich mich auf die üblichen Definitionen der Ich-Zustände und -Funktionen bezog.

So sind naturgemäß die meisten Transaktionen zwischen Eltern oder erwachsenen Bezugspersonen und jüngeren Kindern EL-K-Transaktionen und damit komplementär. Dies bzw. die Implikation dieser Diagnose (fortlaufende störungs- und/oder spielfreie Kommunikation) entspricht sicher nicht der Realität, die man in der klinischen Praxis vorfindet. Auch wenn man das Eltern-Ich und das Kind-Ich wie üblich in weitere Funktionen unterteilt, genügt diese Differenzierung nach meinen Beobachtungen nicht, um kindlich-elterliche Transaktionen so zu beschreiben, daß entweder die Theorie der Transaktionsanalyse stimmt oder sinnvolle Schlußfolgerungen aus ihr für die Praxis gezogen werden können. Dies gilt vor allem für die Kommunikation zwischen Eltern und Vorschulkindern. Je älter Kinder werden, je eher ihre Persönlichkeitsstruktur der eines Erwachsenen entspricht, desto „ergiebig“ und aussagekräftiger wird die TA auch bei Kindern.

Hinzu kommt, daß es wenige Darstellungen über transaktionsanalytische Kindertherapie gibt. In den letzten sieben Jahren, in denen ich die Zeitschrift für Transaktionsanalyse beziehe, gab es z. B. nur einen Artikel (*Julia Bala* 1989, 4, S. 164-174). Dieser Artikel sowie das ausführliche Werk von *Babcock* und *Keepers* 1980 über Kindererziehung krankten jedoch genau an den Problemen, die ich weiter unten genauer ausführen werde: Praxis und Theorie stehen relativ unverbunden nebeneinander. Die gelegentlichen Abbildungen von Struktur- oder Funktionsdiagrammen schaffen keinen Zugewinn an Information, sondern provozieren eher noch mehr Fragen an die Vereinbarkeit von Theorie und Praxis. Bei anderen transaktions-

analytischen Artikeln oder Vorträgen, z. B. aus dem pädagogischen Bereich, hatte ich manchmal den Eindruck, daß die Transaktionsanalyse bei Kindern entweder stark reduziert wurde, z. B. auf das Stroke-Konzept, das durch verhaltenstherapeutische Methoden m. E. differenzierter dargestellt werden könnte, oder aber Kinder wurden in transaktionsanalytische „Kringel“ wie in zu enge Kleider gepreßt. Böse oder überspitzt formuliert konnte man manchmal den Eindruck gewinnen, daß Kinder erst die transaktionsanalytische Sprache der drei Kreise lernen müßten, um mit Transaktionsanalyse therapiert werden zu können.

Dennoch denke und erlebe ich, daß es bei Kindern durchaus die gleichen Phänomene gibt, die die Transaktionsanalyse so gut für Erwachsene beschreibt und für die es aufgrund der Konzepte so praktikable Handlungsanweisungen gibt. Warum lassen sie sich nicht so gut wie bei Erwachsenen abbilden? Woran liegt das? Was schränkt die Anwendung der „gängigen“ Transaktionsanalyse auf Kinder ein?

1. Die Transaktionsanalyse ist eine Methode, die sich aus der Behandlung Erwachsener entwickelte. Ihre Konzepte sind an der Persönlichkeitsstruktur und den Lebensumständen Erwachsener, allgemein an ihrer Seins- oder Wesens-Art, orientiert. „Das Kind“ wird von ihr meist aus der Retrospektive des Erwachsenen gesehen. Das so rekonstruierte Kind ist damit ein anderes als ein lebendiges Kind im Hier und Jetzt.
2. Keiner der beiden anderen Ich-Zustände wird konzeptionell so „unsauber“ benutzt, wie das Kind-Ich: Bei der Unterteilung des K2 in das EL1, das ER1 und das K1 handelt es sich nicht wirklich um strukturelle Ich-Zustände bzw. deren Subsysteme, sondern um Ich-Zustands-Funktionen. Diese stehen neben der üblichen Dreiteilung des Kindes (angepaßtes, rebellisches und freies Kind) im Funktionsmodell.

„Die heute in der Transaktionsanalyse übliche Strukturanalyse des ‚Kindes‘ vermengt, meines Erachtens unzulänglich, erlebnispsychologische (phänomenologische) und verhaltensbezogene, rein beschreibende und entwicklungspsychologische, funktionell-deskriptive und sogenannte biologische Gesichtspunkte“ (Schlegel 1992, S. 46).

3. Während ein Erwachsener im Funktionsmodell mit Hilfe von bis zu acht Beobachtungskategorien beschrieben werden kann (+ und - fürsorgliches oder kontrollierendes EL, ER und 3 K-Funktionen), stehen einem (Vorschul-)Kind vorwiegend drei Ausdrucksqualitäten „zur Verfügung“. Entsprechend reduzieren sich die Kombinationsmöglichkeiten von Transaktionen zwischen Kind und Erwachsenen. Geht man von dem häufigsten Falle von EL-

K-Transaktionen aus, so reduzieren sich die zu analysierenden Transaktionseinheiten auf 12 (3K x 4EL) – im Vergleich zu den 64 – Kombinationsmöglichkeiten bei Erwachsenen. Dies entspricht nicht der bunten Palette der Ausdrucksqualitäten sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern im Kontakt miteinander.

4. Neben diesen eher konzeptionsimmanenten Einschränkungen der Transaktionsanalyse im Umgang mit „echten“ Kindern gibt es jedoch noch zwei Besonderheiten bei ihnen, für die es bei Erwachsenen keine Entsprechung und damit auch kein Konzept gibt.

a) Die Dimension Alter:

Das Alter eines Kindes verändert die Qualität seines Verhaltens. *Fanita English* schreibt, „daß ein Kind je nach altersgemäßer Entwicklungsstufe verschieden erlebt und sich verhält und auch sozusagen in einer anderen ‚Welt‘ lebt“ (zitiert nach *Schlegel 1988, S. 35*) *Piaget* hat dies in eindrucksvollen Experimenten demonstriert und in seinem Phasenmodell zur kognitiven Entwicklung festgehalten. Sehr plastisch illustriert *Jerome Kegan*

„den Unterschied zwischen den letzten drei Phasen Piagets (...) mit folgenden Syllogismen: ‚Alle lilafarbigen Schlangen haben vier Beine. Ich habe eine lila Schlange versteckt. Wieviele Beine hat sie?‘ Der Zehnjährige wird sich am ehesten gegen den Gedanken einer lilafarbigen, vierbeinigen Schlange wehren. Solche Schlangen gehören nicht zur konkreten Welt. Der Jugendliche (...) kann sich über herrschende Gegebenheiten hinwegsetzen und sehen, daß man aus Sätzen selbst Schlüsse ziehen kann. Unser Fünfjähriger hat noch eine ganz andere Auffassung von Wahrheit. Diese ist im wesentlichen durch seine ichbezogene und eigentümliche Erlebnisweise bestimmt. Es wird ihn in der Regel nicht stören, daß die Schlange lila ist oder Beine hat (...). Er wird (...) vielleicht sagen: ‚Mein Bruder hat (auch) eine Schlangen‘. (Kegan 1991, S. 64)

Realitätsprüfung meint für Kinder verschiedener Altersstufen verschiedenes. Es gibt keine einheitliche ER-Funktion für Kinder von 0 bis ca. 12 Jahren, wie dies bei Erwachsenen konzipierbar ist. Sie verändert sich und weil die Fähigkeit, die Realität zu prüfen, das Auge zur Welt ist, ändert sich auch mit dem Alter der Bezugsrahmen. Die Behauptung, es gäbe keine blauen Elefanten, entstammen unserem Denken. Wenn wir mit Kindern arbeiten, müssen wir die Existenz dieser Tiere wie auch anderer logischer Un-Möglichkeiten bedenken und die Kinder dort abholen, wo sie stehen.

- b) Die zweite Besonderheit ist das Spielen der Kinder als eine ihnen eigene Form ihres Verhaltens, Erlebens und Kommunizierens, das es in dieser Art und Funktion für Erwachsene nicht gibt.

Wie können diese Besonderheiten berücksichtigt und die Möglichkeiten der Erwachsenen-Konzepte modifiziert und erweitert werden, um den Kindern besser gerecht zu werden und gleichzeitig nicht in den Widerspruch zur Berne'schen Transaktionsanalyse zu geraten?

2. Modifikationen

2.1. Strukturmodell

Wie in der Einleitung aufgeführt, werden funktionale und strukturelle Aspekte in die Konzeption des K2 gepackt und nicht sauber voneinander unterschieden. Hier gibt es ein Lösungsmodell, das widerspruchsfrei zum Ursprungsmodell von Berne (s. Glöckner 1992 S. 63) ist, das Zwiebelmodell von Fanita *English*, das eine weitere Unterteilung des Kind-Ichs in verschiedene Altersstufen erlaubt (s. Schlegel 1988, S. 44).

Diese unterschiedlichen (konzentrischen) Kreise entsprechen – laut Definition des Ursprungsmodells – Ich-Zuständen, die „von mir selbst früher entwickelt“ wurden. Dementsprechend müßte es auch ein ER2- und ein EL2-System des Kindes geben: Das ER2-System würde all das Verhalten umfassen, das das Kind heute zeigt und selbst entwickelt hat. Das EL2-System würde das Verhalten und Erleben, das es von anderen heute oder früher übernommen hat, kennzeichnen. Nach dieser Auffassung hätte ein Kind, auch schon ein Vorschulkind, nicht nur ein K-Ich, sondern besäße alle drei Ich-Zustände*:

Nach meinen Beobachtungen zeigt schon ein 1½- bis 2-jähriges Kind ein EL2. Wenn meine Tochter damals mit 1½ Jahren mich zum 10. Mal genervt hat und ich „sauer“ gucke, und sie dann „Sauer!-Hau ab!“ murmelt und effektiv verschwindet, dann kann ich deutlich die Übernahme meiner „elterlichen Werte“ herauslesen und die Wirkung auf ihr Verhalten („Abhauen“) beobachten.

Als K2 wurde ich dann jedes Verhalten des Kindes bezeichnen, das es schon einmal früher gezeigt hat, dann aufgegeben hat und es dann plötzlich heute wieder zeigt, wie z. B. Einkoten, Einnässen, Daumenlutschen, Wiederaufnahme der Kindersprache usw. – Wie

* „Die Ansichten darüber, wann die Funktionen, die einzelnen Ich-Zuständen entsprechen, beim Kind erstmals beobachtbar werden und bis zu welchem Alter sie „ausgereift“ sind, sind bei den verschiedenen Autoren, die sich damit eingehender befaßt haben, verschieden“ (Schlegel 1988, S. 66).

ich in einem anderen Zusammenhang Gérard 1989, S. 40) aufzeigen konnte, kann man sich durch die Anwendung des Ursprungsmodells ein hervorragendes Differentialkriterium für Symptome schaffen, bei denen nicht klar ist, ob sie psychogen oder organisch bedingt sind.

Eine ähnliche Unterteilung in Zeitabschnitte wie im K2 ist zusätzlich zur Einteilung nach Personen ebenfalls im EL2 möglich und zum Ursprungsmodell Bernes widerspruchsfrei. Hierauf weist B. Schmid (1986, S. 18) hin. Ich finde es sinnvoll, auch diese Möglichkeit bei der Arbeit mit Kindern und deren Bezugspersonen mit einzubeziehen.

So habe ich gerade als Mutter sehr deutlich wahrgenommen, wie sich meine Wertvorstellungen mit dem Alter meiner Tochter wandelten – entsprechend meinen übernommenen elterlichen Botschaften, die das Alter meiner Tochter in meinem „inneren Ohr“ weckte.

In der Beratungspraxis können Eltern entsprechend gefragt werden, welche Sätze sie von ihren Eltern vernommen haben, als sie in dem gleichen Alter wie ihr Kind waren. – Nicht die Fragen sind neu, sondern die Möglichkeit, sie auch im Ich-Zustands-Modell als „Alters-Zwiebelschalen“ im Eltern-Ich abzubilden.

2.2. Funktionsmodell

Wie kann die Lebendigkeit, die Vielfalt, die Farbigkeit einer gesunden Erwachsenen-Kind-Beziehung und ihrer Dysfunktionalität mit dem Funktionsmodell dargestellt werden?

Während in der Strukturanalyse eine Ureier-Einteilung nach Herkunft sinnvoll ist, gibt es keinerlei Grund dafür, eine solche Dreier-Einteilung bei der Unterscheidung von psychischen Funktionen vorzunehmen. Es könnten genauso gut zwei, fünf oder fünfzig sein, je nachdem wie differenziert meine Fragestellung nach der Ausdrucksqualität in der einzelnen Situation ist (Schmid 1986, s. 20).

Kindliche Funktionen

Folgt man dieser Auffassung, so hat man einerseits den Vorteil, sowohl die Vielfalt der K-Funktionen, wie sie von unterschiedlichen transaktionsanalytischen Autoren und -innen definiert wurden, „ungeniert“ nebeneinander und miteinander gebrauchen zu dürfen (vgl. Schlegel 1988, S. 31ff und 60ff), als auch die Qualitäten

hinzufügen zu können, die für den jeweiligen Beobachtungsaspekt relevant erscheinen.

So fielen mir spontan folgende Verhaltensweisen von Kindern aus meinem klinischen Alltag ein: „weinerlich, klammernd, zornig, trotzig, wütend, aggressiv, still, verträumt, verspielt, unruhig, fürsorglich, hilfsbereit, mäkelig, klar . . .“ Ich denke, hier wird deutlich, wieviel Information verlorengehe, wenn ich diese Vielfalt unter wenige Kategorien subsumieren würde.

Elterliche Funktionen

Das gleiche gilt auch für Verhaltensweisen von Eltern und Bezugspersonen der Kinder: Sich-verhalten-wie-Eltern hat nicht nur mit positiver bzw. negativer Fürsorge oder Kontrolle zu tun. Es umfaßt viel mehr und ist m. E. jedes „kindbezogene-erwachsene Verhalten“.

Ich möchte an einem Beispiel erläutern, was ich darunter verstehe, warum ich diesen Begriff einführe und einen Unterschied zu anderen Verhaltens- und Erlebensweisen Erwachsener mache:

Auf meinem Weg von und zur Arbeit überquere ich täglich einen sehr frequentierten Spielplatz, auf dem ich Eltern und Kinder beobachten kann. Eine der häufigen Szenen ist das Fußballspielen zwischen Vätern und Kindern, meist Söhnen. Dabei fiel mir auf, daß sich bei mir als Beobachterin dieser Szenen unterschiedliche Gefühle der Stimmigkeit und Zustimmung einstellten. Bei genauerer Betrachtung lag dies am unterschiedlichen Verhaltensaussdruck der Väter – und auch ihrer Kinder (Verhaltensdiagnose) bzw. der Wirkung, die ihr Verhalten bei mir auslöste (soziale Diagnose). In dem einen Fall lag die Ernsthaftigkeit in dem (m. E. unfairen) sich Messen, in der Konkurrenz zweier nicht gleichwertiger Rivalen. In dem anderen Fall lag die Ernsthaftigkeit in der Anerkennung der Unterschiede zwischen Vater und Kind und der Lust, den anderen, das Kind, in seinem Rahmen zu fordern, mit seinen Möglichkeiten zu spielen.

In dem ersten Falle würde ich das Verhalten des Vaters funktionell seinem Kind zuschreiben: er spielt frei, wie er will, ohne Berücksichtigung der Grenzen des Kindes. Er spielt für sich – mit dem Kind. In der Cathexis-Schule wurde man wahrscheinlich in diesem Fall von einer rivalisierenden oder aber inversen, auf jeden Fall aber pathologischen Symbiose sprechen: Hier konkurriert das Kind des Erwachsenen mit dem des Kindes auf Kosten der Entwicklung einer förderlichen elterlichen Haltung auf seiten des Vaters.

Außerdem lernt das Kind nicht, sich mit dem Vater in einer gesunden Weise auseinanderzusetzen.

Den zweiten Fall würde ich dagegen als eine positive (weil entwicklungsfördernde) Symbiose diagnostizieren. Es ist nach meinem Empfinden ein elterliches Verhalten, das lustvolle Qualitäten besitzt: die Freude an den Fähigkeiten der Kinder. Diese geht durchaus manchmal auf Kosten der eigenen Bedürfnisse und ist daher keine freie K-Funktion. Ich halte also darum das kindbezogene-erwachsene Verhalten wie z. B. die Freude an der Entwicklung der Kinder und ihrer Kreativität für eine Besonderheit elterlichen Verhaltens, das sich unterscheidet von unserer Freude, wenn wir selbst „frei“ spielen, kreativ sind und denken.

Mit Hilfe des Begriffs „kindbezogenes-erwachsenes Verhalten“ bleibt man in der Logik, daß eine elterlich (oder erwachsen)-kindliche Kommunikation üblicherweise zwischen den Ich-Zuständen K und EL (Definition: Fühlen, Denken und Verhalten wie ein Kind bzw. wie Eltern) verläuft. Man kann dann ganz verschiedene Arten von Störungen zwischen Erwachsenen und Kindern beschreiben, die entsprechend unterschiedliche therapeutische oder beraterische Implikationen enthalten. Ich möchte dies am Beispiel des Fußballspiels (s. Abb. 1) aufzeigen.

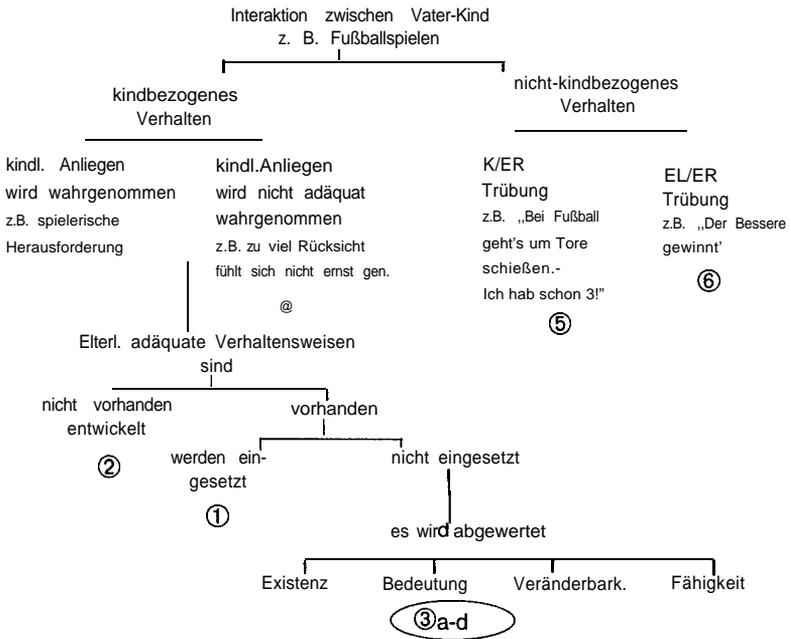


Abb.1 Flußdiagramm unterschiedlicher Diagnosen und Fragestellungen

Bei Nr. 1 würde wahrscheinlich das Fußballspiel problemlos und mit Freuden auf beiden Seiten fortgesetzt.

Bei Nr. 2 wäre eine Art Neu-Beelterung („Wie spiele ich lustvoll und herausfordernd (Fußball) mit meinem Kind?“) denkbar.

Bei Nr. 3 wird im Unterschied zu 5 und 6 zwar das Anliegen des Kindes wahrgenommen: „es will spielen und fair herausgefordert werden“, aber es erfolgt keine adäquate elterliche Reaktion, entweder weil die Existenz einer angemessenen Verhaltensweise im Repertoire nicht wahrgenommen wird („Wie soll denn das gehen?“) oder weil auf andere Weise abgewertet wird. Hier ist Arbeit an den Einschränkungen des kindbezogenen elterlichen Bezugsrahmens notwendig. Die Frage nach der Herkunft dieser Einschränkung wird klären, ob diese Einschränkung auch identisch ist mit der Einschränkung des nicht-kindbezogenen „elterlichen“ Bezugsrahmens (z. B. „Meine Eltern haben sich genau so verhalten.“) und dementsprechend unterschiedliche Vorgehensweisen begründen.

Bei Nr. 4 bezieht sich der Erwachsene auf das Kind, mißdeutet oder mißachtet jedoch dessen Anliegen. Hier ist vor allem der elterliche Bezugsrahmen zu erfragen: „Was glaubt der Vater, was sein Sohn in seinem Alter können muß und welche elterlichen Qualitäten er braucht, um zu wachsen?“ Hierhin gehören Fragen nach dem angemessenen pädagogischen Stil wie „fürsorglich/überfürsorglich“, „kritisch/überkritisch“, „positiv leitend/überkontrollierend“ und ähnliches, sowie Fragen nach dem damit verbundenen „Altersbezugsrahmen“. Hierauf komme ich später (s. Kap. 3).

Nr. 5 und 6 unterscheiden sich von den übrigen dadurch, daß die Realität „mein Partner ist ein Kind (mit all den verbundenen Implikationen)“ nicht (Ausschluß) oder nur getrübt wahrgenommen wird. In beiden Fällen liegt für mich der Verdacht nahe, daß in der eigenen Geschichte des Erwachsenen ‚Kindsein‘ mit seinen verschiedenen damit verbundenen Aspekten abgewertet wurde. Wenn sich dies bestätigen würde (Frage nach der Herkunft), würde ich hier v. a. eine Therapie des Elternteils empfehlen. In den übrigen Fällen 1-4 kann dagegen die Arbeit schwerpunktmäßig auf eine Beraterische oder therapeutische Behandlung der konkreten Eltern-Kind-Beziehung beschränkt werden.

Transaktionsanalyse zwischen Kind und Erwachsenen

In dem o. g. Beispiel des Fußballspielens wird die angemessene kindbezogene Reaktion des Erwachsenen als „lustvolle Herausforderung des Kindes in seinem ‚Spiel-rahmen‘“ definiert. Wie kom-

me ich dazu? Wie kann ich die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kind (v. a. Vorschulkind, das seine Anliegen weniger in Sprache faßt als ältere Kinder) lebendig abbilden? Wie kann ich Transaktionen abbilden, wenn ich statt drei Kreisen fünfzig Vierecke für unterschiedliche kindbezogene Funktionen verwende? Welche Funktionen auf seiten des Erwachsenen stehen diesen Qualitäten gegenüber und wie sollen sie in Beziehung gesetzt werden? Was gilt dann als stimmige, was als unstimmige Botschaft? Verlasse ich hier nicht den Rahmen der definierten Transaktionsanalyse und trete ins Trans-all der Beliebigkeit ein?

Komplementarität von Transaktionen

Ich denke nicht, weil ich nun explizit definieren muß, was ich unter einer komplementären bzw. nicht-komplementären Transaktion verstehe:

„Als komplementär sehen wir eine Kommunikationseinheit an, bei der Reiz und Antwort in sich ergänzender Weise zueinander passen. Ob dies der Fall ist oder nicht, hängt vom Bezugsrahmen des Betrachters ab“ (*Schmid 1986, S. 50*).

Wie sähe danach eine Transaktions-Analyse aus? Ich will dies an einem Beispiel aus meinem Klinikalltag beschreiben. Ich betreue dort u. a. verunfallte hirnverletzte Kinder. Nehmen wir an, ein frisch verunfalltes Kind im Vor- oder Grundschulalter liegt im Bett, jammert, schaut verunsichert, suchend, ängstlich, erschrickt vor Fremden. Nach meinem Bezugsrahmen wäre es hilfreich (und damit komplementär), dem Kind Orientierung zu geben, möglichst wenig Neues einzuführen und viel Schutz, Halt, Geborgenheit und emotionale Sicherheit zu vermitteln. Wie ließe sich die Interaktion zwischen Mutter/Vater und Kind darstellen? Auf der linken Seite stelle ich das Verhalten des Kindes als ein sich wiederholendes Reizmuster in einem oder mehreren Kästchen dar und stelle rechts die tatsächlichen Reaktionen der Mutter/des Vaters gegenüber (s. Abb. 2, S. 142):

Reaktion
des Kindes

Reaktion
des Erwachsenen

Optionen/
Bezugsrahmen

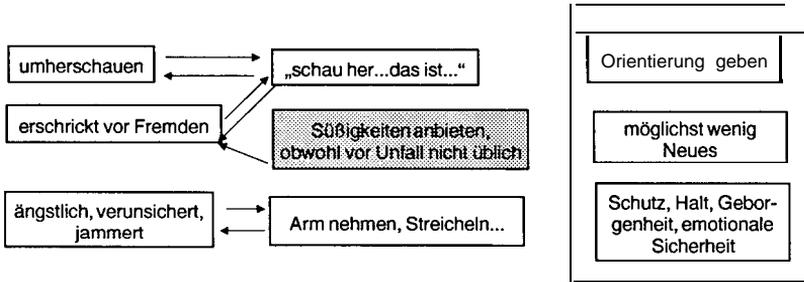


Abb. 2: Komplementäre Transaktionen (Parallelpfeile)

Die Komplementarität kann wie gewohnt durch Doppelpfeile dargestellt werden. In dem Beispiel fehlt die Rückkoppelung bei dem dunklen Kästchen, da das neue elterliche Verhalten das Kind verunsichert.

J. Schiff et al. (1975, S. 32-48) haben im Cathexis Reader für verschiedene Entwicklungsstufen verschiedene solcher kindlichen Bedürfnisse aufgeführt und komplementäre und nicht-komplementäre Verhaltensweisen auf Seiten Erwachsener beschrieben. Auch Babcock und Keepers (1980) beschreiben Eltern-Kind-Interaktionen, die sich mit Hilfe des veränderten graphischen Modus nun gut darstellen und überprüfen lassen.

Wenn ich Verhalten so in Einheiten zergliedere, wie es z. B. in der Verhaltenstherapie üblich ist, schaffe ich damit auch weitere Möglichkeiten, die Transaktionsanalyse wissenschaftlich überprüfen zu können. Ich könnte mit Hilfe theoretischer Vorhersagen untersuchen, ob meine Idee von Komplementarität zutrifft. Ein Kriterium z. B. wäre: Fortsetzung der Kommunikation gemäß der 1. Kommunikationsregel.

Kommunikationsregeln

Ich denke, daß mit Hilfe der modifizierten graphischen Darstellung von Transaktionen diese genauer, vielfältiger und expliziter

als im ursprünglichen Funktionsmodell dargestellt werden können, ohne daß hierbei wesentliche Elemente der transaktionsanalytischen Lehre verlorengehen oder verwässert würden. Im Gegenteil – ich denke, daß mit ihrer Hilfe wie bei der Transaktionsanalyse Erwachsener zumindest die Wirkung der zwei ersten Kommunikationsregeln Bernes gut und problemlos dargestellt werden können:

1. Solange Eltern und Kinder komplementär aufeinander reagieren, läuft ihre Kommunikation, ihr Spiel ungestört fort (s. Fußballspiel).
2. Wenn Eltern und Kinder nicht-komplementär aufeinander reagieren, wenn sich quasi Botschaft, Wunsch, Bedürfnis oder Anliegen nicht mit der Antwort decken, bricht die Kommunikation ab (Beispiel: Wenn das Kind seine Fähigkeiten ausloten will und der Vater ihm dazu keine Chance gibt, wird es das Spiel abbrechen . . . und evtl. ein Spiel im Sinne der Transaktionsanalyse beginnen).

Die 3. Kommunikationsregel – „Das Verhalten, das der Transaktion mit unterschwelligem Botschaften folgt, richtet sich nach dem, was auf der unterschweligen Ebene vor sich geht.“ (Schlegel 1988, S. 85) – kann m. E. nicht ohne weiteres auf jüngere Kinder übertragen werden. Sprache hat für diese nicht den gleichen Kommunikationscharakter wie für Jugendliche oder Erwachsene. Kleine Kinder reagieren stärker auf nonverbale Botschaften. Man könnte aus einer ganz anderen Perspektive behaupten: für (Vorschul-) Kinder gibt es keine unterschweligen, (von der Sprache) verdeckte, sondern nur offene, und dann in sich widersprüchliche Botschaften von seiten der Erwachsenen: „Der guckt nicht, was er sagt!“ Ich vermute, daß Kinder hier zwar einerseits – ganz im Sinne der 3. Kommunikationsregel – vor allem auf die psychologische bzw. „Beziehungs“-Botschaft reagieren. Ich denke aber, daß sie eher versuchen, einen Kompromiß zwischen den verschiedenen elterlichen Botschaften zu bilden, um zu „über“-leben. Somit wurde die 3. Kommunikationsregel bei Kindern eher zum Verständnis der Entstehung dysfunktionalen Verhaltens dienen als daß sie geeignet wäre, regelhaft eine Erwachsenen-Kind-Interaktion zu beschreiben. Dies müßte genauer untersucht werden.

Spiele

Aus meiner Praxiserfahrung vermute ich eher, daß Spiele zwischen Erwachsenen und Kindern dann entstehen, wenn sich diese (aus Sicht der Kinder) nicht komplementär verhalten – und dies tun sie, wenn sie doppelte Botschaften senden. Somit genügen die ersten beiden Kommunikationsregeln. Es gibt jedoch eine weitere

Ergänzung zu den Kommunikationsregeln für die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, die ich im Kapitel 3 beschreiben will.

Spiele zwischen Kindern und Erwachsenen scheinen nach den gleichen Spielregeln wie die Erwachsener abzulaufen. Zwei vielleicht miteinander verbundene Eigenheiten fallen mir jedoch auf. Bei Kindern jüngeren Alters scheinen Spiele wie in einem Slapstick von Dick und Doof abzulaufen: zeitlich verzerrt, offen und geregelt; ‚man‘ wartet, bis der/die andere die Torte schmeißt, hält das Gesicht hin und reagiert dann voll Empörung.

Zum zweiten fällt mir die Bedeutung nonverbaler Kommunikation auf:

Ich kann mir vorstellen und kenne dies z. T. aus eigener Erfahrung, daß Spiele v. a. unter Kindern ablaufen, ohne daß ein Wort fällt. Dieses habe ich schon öfter im Sandkasten beobachtet: Ein Kind spielt für sich im Sand mit einem Förmchen. Plötzlich erscheint ein zweites Kind. Beide schauen sich an – aber „wie“! Nach meinem Gefühl wird hier die Einladung „ausgesprochen“, z. B. „Der will mir mein Förmchen nehmen!“ bzw. „Das ist bestimmt auch so ‚ne Heulsuse“ – und dann „geht’s ab“: Das erste Kind legt sein Förmchen zur Seite mit einem sowohl signalisierenden wie auch provozierenden Blick zum anderen Kind, das so besonders deutlich noch einmal auf den Köder aufmerksam gemacht wird. Konsequenterweise stürzt es sich in einem ‚unbeobachteten‘ Moment auf das Förmchen und „Susi heult auf“ („Wußt ich’s doch, daß der klaut!“) und „Klaus“ hält fest, daß auch er recht hatte: „Susi heult.“ – Alles ohne Worte, innerhalb von Sekunden.

Wenn diese Beobachtung zutrifft, so müssen bei der Interaktion zwischen (Vorschul-)Kind und Erwachsenem viel stärker die nonverbalen Signale in den Vordergrund gestellt werden. Dies gilt – wie sich aus meinen Beobachtungen unserer Station ergibt – auch für die Interaktion mit älteren behinderten Kindern, deren kognitive Entwicklung auf Vorschulniveau eingeschätzt wird.

Welche Spielformel läßt sich bei Kindern anwenden? Da es bei kleineren Kindern, wie ich behaupte, keine signifikanten Unterschiede zwischen offener und verdeckter Ebene gibt, genügt hier m. E. die Formel „con+gimmik=pay-off“ (s. auch Schmid 1986, S. 56). Aus Sicht der „Susi“ ist dies: ‚Der klaut mein Förmchen.‘ – Aus Sicht des „Klaus“ ist es: ‚Die wird heulen.‘

Worin aber besteht für Kinder der pay-off, der Gewinn? Ist es die Bestätigung des Kindes „Wußt ich’s doch“? Oder ist das Spiel bzw. sein Spielgewinn bereits in das Interaktionsmuster Eltern-

Kind verzahnt? Weil es dann dort als Opfer oder Täter, heulend oder beschuldigend, elterliche Zuwendung erfährt? Entscheidet sich das Kind dadurch, welche Rollen es später bevorzugt spielen wird: als Retter, als Opfer oder Täter? Dies müsste genauer untersucht werden.

3. Das Alter

Wie auf S. 141 beschrieben, enthält unser Urteil, ob wir eine Transaktion als komplementär oder nicht betrachten, implizite Ideen darüber, was zueinander paßt oder was nicht.

Altersbezugsrahmen

Meine Beobachtung und Idee ist, daß Erwachsene implizite Vorstellungen davon besitzen oder im Laufe der Erziehung oder des Kontakts mit Kindern entwickeln, was man von einem ...-jährigen Kind erwarten kann und was nicht, und sich danach verhalten. Dies würde einer Idee von *Berne* entsprechen, wenn er schreibt, „ein und dasselbe Ereignis habe eine verschiedene Bedeutung für jeden der drei Persönlichkeitsanteile“ und damit „annimmt, daß jedem der Ich-Zustände ein wieder anderer psychologischer Bezugsrahmen eigen sei, also ein wieder anderer Maßstab, mit dem dieser seine Erfahrungen nach Sinn, Wert und Bedeutung auslegt“ (zitiert nach *Schlegel 1992*, S. 36).

Das heißt, wenn wir erleben und uns verhalten wie Eltern, nehmen wir das gleiche Verhalten anders wahr und bewerten es anders als mit nicht-elterlichen Augen oder Ohren. Innerhalb dieses „elterlichen“ Bezugsrahmens haben die meisten von uns offensichtlich weitere „Abteilungen“, die das Verhalten und Erleben gegenüber verschiedenen Altersstufen von Kindern durch eigene Ideen regeln und filtern. Ich möchte dies an einem Beispiel aus meiner Praxis zeigen:

Nach dem Wechsel von der Jugendstation auf die Kinderstation fiel mir auf, daß beide Gruppen die gleiche Geste zeigten, um den Wunsch nach Körperkontakt und damit verbundene Zärtlichkeit zu signalisieren: Arme ausbreiten und sehnsuchtsvoller Blick. - Während das vorwiegend weibliche Personal dann eher einen großen Bogen um die Jugendlichen machte, wurden die „Kleinen“ bis ca. 11 Jahre mit offenen Armen empfangen und an den ‚mütterlichen Busen‘ gedrückt.

Offensichtlich ist es das aufgrund äußerer Merkmale wie Größe, sexuelle Entwicklung, Gesichtsausdruck und Stimme vermutete Alter des Kindes, das den jeweiligen Altersbezugsrahmen bei den

Erwachsenen aktiviert und weniger der „innere Alterszustand“. Dies ist sehr deutlich in einem Rehabilitationszentrum für Körperbehinderte zu beobachten: So werden z. B. über 20jährige Kleinkindwüchsige mit ihrer oft sehr kindlichen Stimme wie junge Kinder behandelt.

Hirnverletzte Kinder, die äußerlich ihrem Alter entsprechen, „innerlich“ aber „jünger organisiert“ sind und erleben und verarbeiten (s. u. den Abschnitt *Altersmetapher*), werden oft überfordert und mißverstanden, weil man sie mit der Altersbrille ihrer äußeren Erscheinung betrachtet. Ich habe an anderer Stelle (vgl. *Gérard 1992*, S. 20ff) ausführlich einen solchen Fall beschrieben, der sekundäre Beziehungsstörungen entwickelte, weil die Diskrepanz zwischen seinem äußerlichen und seinem „inneren“ Alter lange nicht wahrgenommen wurde.

Damals ergab sich für mich eine weitere Kommunikationsregel: Eine Kommunikation bricht ab, wenn zwei verschiedene Wirklichkeitssichten kommuniziert werden (ebenda, S. 27). Diese Regel will ich heute erweitern für den Fall, daß der anvisierte Altersbezugsrahmen nicht dem Bezugsrahmen entspricht, aus dem heraus die Botschaft gesendet wurde.

Auf ein weiteres Phänomen macht das o. g. Beispiel der Körperkontakt und Zärtlichkeit suchenden Jugendlichen aufmerksam. Sie senden m. E. aus zwei verschiedenen Alters-Zuständen, die ineinandergreifen, ihre Botschaft. Man könnte von einer strukturellen ER2/K2-Trübung oder einer „Altersbezugsrahmentrübung“ sprechen, die eine doppelte Botschaft enthält:

1. an die Brust genommen zu werden und dabei Zärtlichkeit, Nähe und Geborgenheit zu erfahren. Dies entspricht dem Altersbezugsrahmen des Vorschul- und Grundschulalters und
2. an die Brust genommen zu werden und dabei Zärtlichkeit und Sexualität zu erfahren. Diese Botschaft entspricht dem Alter der Jugendlichen. Auf diese doppelte Botschaft **kann** im allgemeinen nicht stimmig reagiert werden. So kommt es entweder zum Kommunikationsabbruch, oder es entwickeln sich - nach der 3. Kommunikationsregel über unterschwellige Botschaften - Spiele*.

In dem oben erwähnten Beispiel war es beiden Teilen nicht gelungen, die verschiedenen (Alters-)Anteile auseinanderzuhalten und zu enttrüben.

Dies wäre eine Interventionsmöglichkeit gewesen. Eine andere wäre es gewesen, diese unterschiedlichen Aspekte im Verhalten und Erleben zu integrieren und damit den gegenwärtigen Alters- (und

* Zur Problematik dieses Begriffs, s. Schmid 1986, S. 55

gleichzeitig in diesem Falle „Geschlechts-“) Bezugsrahmen der Jugendlichen als auch der Betreuer zu erweitern und damit ihr Wachstum zu fördern: z. B. sexuelle Gefühle zu akzeptieren, ohne sie ausleben zu müssen, sie anzusprechen, den für beide akzeptablen Rahmen abzustecken, um Körperkontakt für beide zu ermöglichen.

Eine Befragung ergab, daß weder die Jugendlichen noch die Erwachsenen Ideen in ihrem Bezugsrahmen darüber hatten, wie man Körperkontakt, Nähe und Zuwendung in dem Alter angemessen gestalten kann. Da in diesem Fall weder das eher kindliche (unsexuelle) Verlangen nach Nähe und Gehaltenwerden noch das altersgemäße Anliegen nach sexueller Zärtlichkeit beantwortet wurden, entwickelte sich mit der Zeit bei einigen Jugendlichen das „Schwestern-grabsch-Spiel“, das ihnen sichere (negative) Zuwendung und die Bestätigung einbrachte, emotional und sexuell abgelehnt zu werden.

Gleichzeitig möchte ich mit diesem Beispiel deutlich machen, wie gut sich das Denken in verschiedenen Altersbezügen eignet, um gerade die Kommunikation mit Jugendlichen besser (be-)greifen und abbilden zu können. Nach meinem Eindruck ändern Jugendliche sehr rasch ihren Altersbezugsrahmen, aus dem heraus sie senden, und auf den man entsprechend flexibel reagieren muß, um komplementär zu bleiben. Dieser rasche Wechsel und das Durchspielen verschiedener Ich-Zustände und/oder Alters-Zustände dient m. E. dem Versuch der Reorganisation und Erweiterung des jugendlichen Bezugsrahmens.

Wie könnte die Frage, ob altersangemessen reagiert wird, graphisch dargestellt werden? Nehmen wir als Beispiel folgendes fiktives „Geplänkel“ beim Abendessen zwischen einem Jugendlichen und einem Elternteil:

Jugendlicher (14 Jahre)	Elternteil
1) rülpst	2) „Wutzel!“ (liebevoll-kritisch)
3) interne Reaktion auf komplementäre Transaktion:*	
4) „Kann ich heute auf die Schulfete?“	5) „Ja, aber um 21.30 Uhr bist Du wieder da!“
6) interne Reaktion: Enttäuschung und Wut:	
7) schmeißt was runter (trotzig)	8) „Eii - Heb's auf!“ (kritisch)
9) interne Reaktion auf komplementäre Transaktion:	
10) Ich ärger' mich, weil....	11) Ok. Versteh ich....

Links und rechts (s. Abb. 3, S. 148) werden die „Altersschubladen“ dargestellt, die anvisiert und aus denen heraus reagiert wird.

* Ob eine auf einer niedrigeren Stufe komplementär beantwortete Transaktion bei Jugendlichen regelmäßig zu einem internen Wechsel auf die aktuelle Altersstufe führt, wäre eine interessante Hypothese, die zu überprüfen wäre.

Die Pfeile zwischen den beiden Partnern zeigen an, ob der Elternteil in seinem Verhalten komplementär oder nicht-komplementär auf die Altersstufe reagiert, die der Jugendliche anspricht.

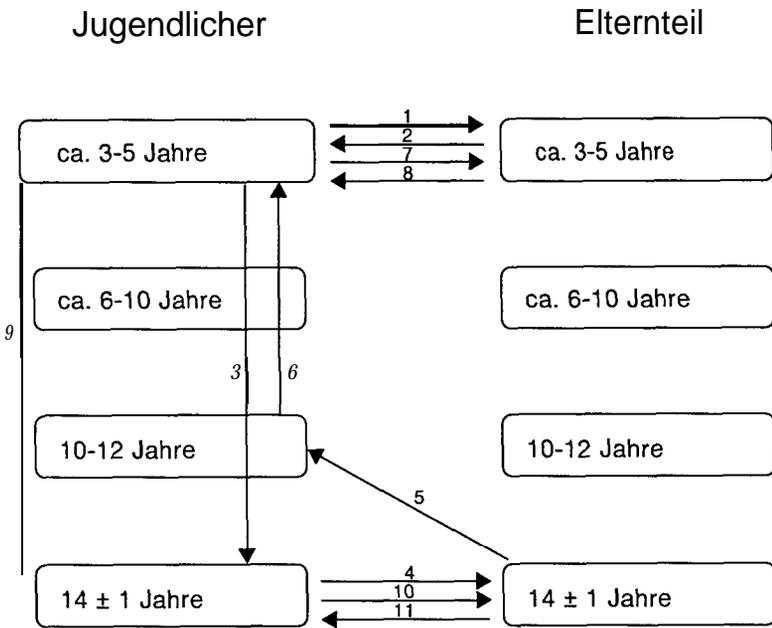


Abb. 3: Darstellung von Transaktionen unter dem Aspekt „Altersbezugsrahmen“

Altersmetapher

Ich benutze im Text häufiger den Ausdruck: „er reagiert wie ein ...-jähriger.“ Auf diesem Denken beruht auch die eben dargestellte Graphik. Ich verwende hier eine Altersmetapher, um ein ganzes Bündel von Verhaltens- und Erlebensweisen, die mit einem bestimmten Alter verknüpft sind, zu aktivieren.* Nur wenige Erwachsene können mit diesem Bild keine Vorstellungen verbinden. Die durch diese Metaphern ausgelösten Reaktionen sind komplexer und oft flexibler, dem Verhalten des Kindes entsprechender, als

* Eine solche Altersmetapher ist wie eine Ich-Funktion zu behandeln und zu unterscheiden von den strukturellen Fragen nach dem, „wie der Patient mit . . . Jahren tatsächlich reagiert hat und ob er dieses Verhalten selbst entwickelt oder von anderen übernommen hat.“

wenn Eltern oder Bezugspersonen konkrete Ratschläge oder Anweisungen zu bestimmten dysfunktionalen Verhaltens- und Lebensweisen gegeben werden.

Erfassung des kindlichen Bezugsrahmens

Woher aber weiß ich, was bei einem gesunden Kind altersangemessen ist und auf welchem Altersniveau ein psychisch oder organisch krankes Kind anzusprechen ist?

Für Transaktionsanalytiker/Innen ist es nichts Neues, den Bezugsrahmen ihres Klientels zu erfassen und ihn therapeutisch zu nutzen. Dies kann und sollte in der Kindertherapie ähnlich geschehen, setzt aber zusätzlich einige entwicklungspsychologische Grundkenntnisse voraus. Ich muß wissen, wie ein z. B. vierjähriges Kind denkt, wie es seinen Zugang zur Welt sucht und gestaltet und wie es die so gewonnenen Daten zu einem Bild verarbeitet. So ist z. B. klar, daß ein typisches vierjähriges Kind unfähig ist, „zwischen der Erscheinung und dem eigentlichen Sein eines Dings zu unterscheiden“* (Kegan 1991, S. 53).

Dies kann ich therapeutisch nutzen. Die Hypnotherapie setzt die Erkenntnis, daß sich für ca. Vierjährige Menge oder Intensität in Größe bemerkbar macht, für die Anwendung von Metaphern um, indem sie z. B. Figuren, die Angst erzeugen, schrumpfen lassen (vgl. Holtz 1990, S. 60ff).

Der Bezugsrahmen von Kindern erschließt sich jedoch nicht nur durch entwicklungspsychologisches Wissen, er ist sowohl aus dem Verhalten der Kinder, aus ihren Reaktionen, aus ihrem Spiel (s. u.) und ihrem Denken und Fragen (Verhaltensdiagnose) als auch aus unseren Gefühlen und Reaktionen gegenüber dem Kind (soziale Diagnose) erschließbar.

Zum Schluß dieses Abschnitts möchte ich eine Geschichte von meiner 14jährigen Tochter erzählen. Sie macht besonders deutlich, was ich unter einer alters- und entwicklungsbezogenen komplexen Transaktion verstehe:

Meine Tochter ist Babysitterin eines 5jährigen Jungen. Dieser befindet sich in der Piaget'schen Stufe des symbolischen, intuitiven oder vorlogischen Denkens. Dazu gehört „Magisches Denken“ im Sinne von: a) Verwechslung von scheinbar eintretenden oder vorgestellten Ereignissen mit echten Ereignissen und Gegenständen

* Experiment mit den zwei gleich hoch gefüllten Wassergläsern: Obwohl das Kind erkennt, daß beide Gläser gleich viel Flüssigkeit enthalten, behauptet es beim Umgießen in anders geformte Gläser, im höheren Glas befände sich nun mehr Flüssigkeit.

und b) die Verwechslung von der sichtbaren Erscheinung qualitativer und quantitativer Veränderung mit wirklichen Veränderungen" (Kegan 1991, S. 58).

Eines Tages klagte er meiner Tochter, er habe Angst einzuschlafen, weil er dann „weg“ sei, und er habe die Befürchtung, daß er dann plötzlich nicht mehr da sei, wenn er wieder aufwache.

Ich hätte wahrscheinlich wie seine Mutter auch versucht, den Jungen verbal zu beruhigen, daß das nicht passieren würde, und wahrscheinlich hatte er sich auch für den Abend entspannt. Dennoch blieb sein Problem ungelöst, denn für ihn war sein Verschwinden ja möglich und die Erfahrung des Schlafes real. So stellte sich ihm trotz der Versicherung seiner Eltern dieses Problem öfter.

Meine Tochter gab ihm eine Antwort, die ihn offensichtlich langfristig befriedigte, weil sie seinem Bezugsrahmen entsprach:

„Schau mal, du liegst doch unter deiner Decke, und die ist schwer, das spürst du -also kann dein Körper gar nicht fort, wenn du schläfst. Die Decke hält dich!“

4. Das (Kinder-)Spiel

Zur Veranschaulichung der folgenden Gedanken beginne ich mit einem Beispiel aus meiner Praxis: E. ist ein vierjähriger türkischer Junge. Er hatte einen schweren Autounfall, ist nun querschnittsgelähmt und deshalb zur Rehabilitation auf unserer Station. Er ist bei mir, weil er heftige Nachtängste zeigte, und ich spiele mit ihm. Eines Tages wurde ihm sein Playmobil-Polizist auf der Station gestohlen, seine stärkste Figur im Spiel, die alle anderen vor dem Übergriff wilder Tiere beschützte. Wir mußten daher ohne ihn spielen. Dies war nicht möglich. Es war so, als ob E. selbst die Kraft verlorengegangen war und als ob er nun selbst vermehrt Gefahren ausgesetzt sei. Ich mußte die Stunde abbrechen und verlegte meine (therapeutische) Hilfe darauf, den Polizisten wiederzufinden.

„Der Umgang mit Kindern, insbesondere mit Kleinkindern, ließ mich immer deutlicher erkennen, was für ein bedeutsamer Unterschied besteht zwischen der „Welt-Anschauung“, der Art des Denkens der Kleinen und der unseren. Wohl hatte ich aus Büchern gewußt, das Kinderspiel sei für Kinder „ernst“. Aber ich hatte gefühlsmäßig nicht erfaßt, was dies bedeutet und das Spiel eigentlich immer als „Spiel“ aufgefaßt. Der „Ernst“ besteht jedoch nicht darin, daß das Kind mit ganzer Hingabe im Spiel lebt, sondern daß das Spiel eben kein „Spiel“, vielmehr „Wirklichkeit“ auf einer ganz anderen Ebene des Denkens und Auffassens ist“ (Zulliger 1952, S. 71).

Es war eben nicht nur der Polizist verlorengegangen, sondern auch E.'s Zutrauen zu seinen Ressourcen.

„Das Spiel ist die eigentliche ‚Sprache‘ des Kindes.“ (ebenda, Umschlagrückseite). Wie läßt sich dann Spielen in transaktionsanalytische Sprache übersetzen? Welchen Gesetzmäßigkeiten unterliegt das Spiel? Folgt es den gleichen Kommunikationsregeln, wie sie auch für Erwachsene gelten? Sind demnach auch die gleichen therapeutischen Interventionen effektiv und angebracht?

Ich hatte z. B. den Eindruck, daß sich Kinder oft durch meine „verbalen Eingriffe“ in ihrem Spiel gestört fühlten und nicht antworteten. Sollte man überhaupt intervenieren? „Und immer von neuem fiel mir auf, daß Kinder ab und zu von ihren Schwierigkeiten oder Störungen durch das Spielen geheilt wurden, ehe *ich ihnen* etwas gedeutet *hatte*“ (Zulliger 1952, S. 71). Auch ich erlebe immer wieder, wie sich Kinder „frei“ und „gesund“ spielen.

Dennoch sehe ich auch Phasen, in denen Kinder auch im Spiel „stecken-bleiben“, aus dysfunktionalen Verhaltens- und Erlebensweisen nicht von selbst herausfinden und eine Art „Maschenverhalten“ im Sinne von *Erskine* zeigen. Hier, denke ich, ist es möglich und hilfreich, therapeutisch zu intervenieren.

Dabei muß die Spielwelt wie eine reale Welt und ihre Figuren wie reale Personen behandelt werden. Ich muß das Kind wie ja auch den Erwachsenen dort abholen, wo es steht, in seiner Welt. Diese Spielwelt ist genauso eine Wirklichkeitskonstruktion wie unsere Lebens-Geschichten, die wir re-konstruieren und erfinden. Zur Spielwelt gehört es, daß Meta-Kommunikation manchmal eher stört. Ich habe es mir angewöhnt, mit der Stimme einer oder mehrerer beteiligter Figuren zu sprechen oder Fragen zu stellen. Damit spreche ich die Sprache des Kindes und erreiche es u. U. direkter. Die Wirksamkeit dieser „Umstellung“ auf die Kinderwelt kann man recht gut demonstrieren, wenn Kinder z. B. lustlos sind und sich verweigern (wie z. B. in den Physiotherapien). Hier hilft oft gutes Zureden von seiten der Erwachsenen wenig. Sobald ich aber ein sympathisches Tier in Form einer Handpuppe nehme und das Kind in den gleichen Worten wie zuvor, aber mit veränderter Tierstimme auffordere, mitzumachen, lächelt es die Handpuppe an und beginnt,

Wie sich Kinderspiel nach dieser Auffassung transaktionsanalytisch „deuten“ (im anschließenden Beispiel kursiv gedruckt) und nutzen läßt, möchte ich an folgender Spielsequenz einer Stunde skizzieren. Es handelt sich um die erste Spielstunde des oben schon vorgestellten vierjährigen E. Direkte Befragung, was ihn nachts so erschreckte, war nicht möglich gewesen. Allein das Gespräch über die Nacht und seine Ängste war für ihn offensichtlich zu bedrohlich. Er schlief vor dieser ersten Stunde keine Nacht mehr durch, wachte mehrmals nachts auf, schrie und weinte und ließ sich kaum beruhigen.

In meinem Zimmer gab ich ihm eine Kiste voll verschiedener Handpuppen, die er sofort benutzt:

1. Szene: einer prügelt den anderen, keiner ist vor dem anderen sicher, Freund und Feind wechselt.

1. Hypothese: *Sein Bezugsrahmen enthält Ideen wie: Man kann sich auf niemanden verlassen, erkennt nicht Freund noch Feind, niemand beschützt einen, niemand erscheint stark genug. Mir fällt jedoch **auf**, daß eine Figur häufiger gewinnt als andere, der Polizist. Ich teile ihm meine Wahrnehmung fragend mit.* (Intervention der Interrogation und der Hervorhebung; s. Schlegel 1988, S. 26Off). Folge:

2. Szene: E. antwortet nicht, aber der Polizist wird nun stärkste Figur (E. kodefiniert nonverbal, nimmt Intervention an, geht mit).

3. Szene: Ich steige mit in die Szene ein und rufe als eines der Opfer den Polizisten zu Hilfe. Er läßt ihn kommen und mich retten. Der Polizist wird nun auch zum Helfer, zu einer Figur, die ein Schwacher rufen kann und die verläßlich Schutz anbietet.

Ich erweitere das Repertoire des Polizisten: er ist nicht nur stark, sondern kommt dem Schwachen zu Hilfe, ist gut, gerecht und verläßlich. Dies entspricht einer positiven Umdeutung der ursprünglichen eher erschreckenden Gestalt.

4. Szene: E. wiederholt diese neuen Züge des Polizisten.

E. führt sich modellhaft vor Augen (Illustration), wie er selbst um Hilfe rufen kann, wenn er sich schwach fühlt, und daß er Hilfe zuverlässig bekommen kann.

5. Szene: Ich frage als eine Figur aus dem Spiel den Polizisten, ob er auch dem E. helfen würde, wenn er ihn rief? E. antwortet als Polizist „Ja“. Ich frage ihn nach seinem Namen, falls ich oder E. ihn rufen wollten: er antwortet: „Der starke Polizist Papai“.

In dieser Szene arbeite ich mit der Technik der Konfirmation (Bestätigung). Am Ende der Stunde biete ich ihm an, den Polizisten abzumalen und ihm das Bild neben sein Bett zu hängen. Er will das. Als ich fertig bin, frage ich, ob ich etwas darunter schreiben solle. E. sagt: „Ja: „Das ist der starke Polizist Papai, der den E. beschützt.““

In den folgenden 8 Tagen schlief er ruhig durch. Dann mußte der Polizist noch einmal durch ein Telefon „verstärkt“ werden. Danach gab es keine Rückfälle mehr. E. spielte aber weiter mit dem Polizisten, der Rinder vor Gefahren schützte. Eines Tages, drei Monate nach Behandlungsbeginn, verabschiedete sich der Polizist, weil der kleine Junge seine Angst vor den Tieren verloren hatte. Er fühlte sich nun stark und kompetent genug, mit ihnen ohne Hilfe des Polizisten fertig zu werden. Meine Rolle wurde immer mehr

reduziert auf die Bestätigung der selbstheilenden Kräfte, die der Junge im Spiel und in der „Wirklichkeit außerhalb“ zeigte.

Ich möchte es bei diesem Beispiel bewenden lassen.

5. Schluß

Ich stehe erst am Anfang der Entdeckung des transaktionsanalytischen Kinderlandes. Vieles steht noch offen, bleibt unbeantwortet und unentdeckt. Vieles habe ich bei meiner Reise neu sehen und hinterfragen gelernt.

Einige wichtige Therapieansätze der Transaktionsanalyse basieren auf der Annahme, daß „damals“ etwas in der Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen „schief“ lief. Die Arbeit mit Kindern kann verhindern helfen, daß es zu solchen Störungen des gesunden Heranwachsens kommt. Dazu brauchen wir geeignete Beobachtungsmethoden und -kriterien. Die Transaktionsanalyse eignet sich m. E. gut zur Analyse kindlichen Verhaltens und Erlebens, wenn man Kinder nicht wie kleine Erwachsene behandelt, sondern ihre Eigen-Art bedenkt.

Kindertherapie heißt in erster Linie für mich: die Erwachsenen im Umgang mit Kindern schulen, deren Welt zu sehen und sie dort abzuholen, wo sie stehen. Erst dann können sie, die Erwachsenen, korrigierend eingreifen.

Kindertherapie ist damit in erster Linie Erwachsenenpädagogik.

Christiane Gerard, CM, arbeitet als Diplompsychologin in der Klinik des Rehabilitationszentrums Neckargemünd.

Zusammenfassung

Transaktionsanalytische Konzepte sind vorwiegend an Erwachsenen orientiert. Der Artikel enthält Anregungen darüber, wie man mit Hilfe modifizierter transaktionsanalytischer Konzepte der Eigen-Art von Kindern besser gerecht werden kann. Kinderspiel und die altersbedingten Veränderungen des Verhaltens und Erlebens von Kindern werden ebenfalls in die Analyse miteinbezogen.

Summary

TA-concepts are mainly oriented towards adults. The article contains suggestions about how to meet better the peculiarity of children by modified TA-concepts. Furthermore, playing and the changes of behaviour, feeling and thinking of children appropriate to their different ages are included in the analysis.

Literatur

- Babcock, D.E. & Keepers, T.D., Miteinander wachsen. München: Kaiser, 1980
- Bah, J., Mama, hör auf 'MMMMMMMM' zu sagen. TA in der Behandlung autistischer Kinder. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 1989,4,164-174
- Gérard, C., Klinische Projektstudie. Examensarbeit 1989
- , Verhaltensstörungen nach einer Hirnschädigung – aus Sicht der systemischen TA. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 1992,1,18-28
- Glöckner, A., Das Energiekonzept von E. Berne. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 1992,2-3,59-89
- Holtz, K.-L., Entwicklungspsychologische Überlegungen zur Hypnotherapie bei Kindern und Jugendlichen. Hypnose und Kognition 1990,1,50-66
- Kegan, R., Die Entwicklungsstufen des Selbst – 2. Auflage – München: Peter Kindt, 1991
- Schiff, J. et al., Cathexis Reader. New York: Harper & Row, 1975
- Schlegel, L., Die Transaktionale Analyse. – 3. Auflage – Tübingen: Francke Verlag, 1988
- , Überblick über das Modell der Ich-Zustände nach Berne. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 1992,2-3,33-58
- Schmid, B.A., Systemische Transaktionsanalyse. Wiesloch: Eigenverlag, 1986
- Zulliger, H., Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. – 4. Auflage – Frankfurt/Main: Fischer, 1973

Anschrift der Autorin

Christiane Gerard
Adalbert-Seifriz-Str. 3
69151 Neckargemünd

Die „psychischen Organe“ und ihr Verhältnis zu den Ich-Zuständen nach Berne

Leonhard Schlegel

Bei den psychischen Organen handelt es sich um eine Begriff, den Berne im Zusammenhang mit seinem Modell von den drei Ich-Zuständen aufgestellt hat. Dabei hat er nur unzulänglich dargestellt, was für eine Bedeutung er mit dem, was er „psychische Organe“ nennt, verbindet, worüber seine Schüler immer wieder rätseln. Ich will im folgenden versuchen, die Bedeutung dieses Begriffs auf eine Art zu klären, die mit seinen Aussagen im Einklang steht.

Berne unterschied drei *psychische Organe*: die *Exteropsyche*, die *Neopsyche*, die *Archäopsyche*.

Die *Exteropsyche* drucke sich im Eltern-Ich-Zustand aus. Unter Eltern-Ich versteht *Berne* eine Befindlichkeit oder eine innere Haltung, die das Kleinkind an seinen Erwachsenen, während sie gegenüber dem Kleinkind elterliche Funktionen ausübten, erlebt zu haben glaubte und verinnerlicht hat. Dieser Eltern-Ich-Zustand kann in Nachahmung der eigenen Eltern auch vom Erwachsenen sich selber oder anderen gegenüber eingenommen werden.

Die *Neopsyche* drucke sich im Erwachsenen-Ich-Zustand aus. Die Neopsyche und damit auch der Erwachsenen-Ich-Zustand sei sowohl in bezug auf die Stammesentwicklung wie der Entwicklung des einzelnen menschlichen Lebewesens eine verhältnismäßig neue Errungenschaft. Sie komme in der Fähigkeit zur Geltung, sachlich und objektiv, d. h. unbestechlich, die Realität zu prüfen, Informationen unter Berücksichtigung früherer Erfahrungen zu verarbeiten und als Grundlage zu Entscheidungen und Handlungen zu verwenden.

Die *Archäopsyche* schließlich drucke sich im Kind-Ich-Zustand aus. Dieser entspricht einer kindlichen Befindlichkeit oder Haltung, wie sie dem Kleinkind eigen sei.

Diese kurze Umschreibung der drei Ich-Zustände soll hier genügen. Zum Modell der Ich-Zustände ist an anderer Stelle genügend gesagt worden (*Schlegel* 1992). Da es nicht im Mittelpunkt der folgenden Erörterungen stehen soll, begnüge ich mich mit diesen Andeutungen.

Den psychischen Organen wird von *Berne* noch eine, wie er selber feststellt, völlig andere „Funktion“ oder „Aufgabe“ zugewiesen, wobei jedes der drei Organe einzeln jeden der drei Ich-Zustände beeinflussen könne (1961, S. 262-271). Die diesbezüglichen Überlegungen von *Berne* sind unbefriedigend, gleichsam unausgereift. Er selbst und auch seine Schüler sind nicht mehr darauf zurückgekommen. Ich werde im folgenden auf seine diesbezüglichen Ausführungen, trotzdem sie jemandem, der an der Theorie der Transaktionsanalyse interessiert ist, gewisse Denkanstöße vermitteln können, nicht eingehen.

Was versteht nun *Berne* unter den drei „psychischen Organen“? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir uns zuerst klar darüber werden, daß in der angewandten Psychologie grundsätzlich drei verschiedene Betrachtungsweisen geläufig sind:

1. Wir können z. B. von einer Wut sprechen, einer Befindlichkeit, von der nur derjenige versteht, was damit gemeint ist, der im Laufe seines Lebens erfahren hat, was für eine innere Haltung übereinkommensgemäß so genannt zu werden pflegt. Auch dann noch kann es im Verständnis dieses sprachlichen Begriffs und insbesondere seiner Bewertung schichtspezifische, familiäre und individuelle Unterschiede geben, um die ich mich in diesem Zusammenhang nicht kümmere. Wesentlich ist, daß eine Wut nur *erlebt* werden kann. Ihr wird eine *erlebnispsychologische* (*Berne*: phänomenologische) Betrachtungsweise gerecht.
2. Die Befindlichkeit der Wut pflegt aber mit äußeren beobachtbaren und beschreibbaren Zuständen des Organismus einherzugehen, etwa einem starren Blick aus aufgerissenen oder auch zusammengekniffenen Augen, einem roten Gesicht, geballten Fäusten und einer leicht vorgebeugten Haltung. Wer rein *verhaltenspsychologisch* vorgeht, kümmert sich nicht darum, was im Betreffenden vorgeht und bezeichnet eine solche Erscheinungsweise vielleicht als *Aggressionsbereitschaft*, weil er erfahren hat, daß einer solchen Erscheinung häufig Aggressionen folgen.
3. Mit dieser Befindlichkeit und Erscheinungsweise gehen aber auch innerkörperliche, physiologische Begleiterscheinungen einher, z. B. ein vermehrter Adrenaliningehalt im Blut, ein erhöhter Blutdruck sowie chemische Veränderungen im Gehirn und andere konkret meßbare Eigenheiten. Diesen Begleiterscheinungen wird eine (*psycho-*) *physiologische* Betrachtung gerecht.

Jede dieser drei Betrachtungsweisen beschäftigt sich mit anderen Gegebenheiten und beschreibt diese mit einer ihr eigenen Sprache.

Es wäre z. B. logisch nicht erlaubt, den Begriff Wut mit der beobachtbaren körperlichen Ausdrucksweise, der Aggressionsbereitschaft, gleichzusetzen. Eine Wut läßt sich nur in einer erlebnispsychologischen Sprache umschreiben, ein Verhalten läßt sich demgegenüber nur in einer physiognomischen Sprache umschreiben.

Wir dürfen uns nicht dadurch täuschen lassen, daß aus der Beobachtung eines körperlichen Ausdrucks, der aus Erfahrung als Aggressionsbereitschaft bezeichnet werden könnte, auf die Geminntheit „Wut“ geschlossen werden kann. Diese Schlußfolgerung ist nur jemandem möglich, der selbst auch schon erlebt hat, was Wut ist. Umgekehrt ist es natürlich einem reinen Verhaltensforscher nicht erlaubt, auf die erlebnispsychologische Sprache überzuspringen, wie dies *Bezzel* tut. Dieser bemerkt, es habe mit „elterlichen Gefühlen“ nichts zu tun, wenn Altvögeln durch entsprechende „Signalreize“ (Sperrn, grell gefärbter Schlund, Bettelrufe) ausgelöst, ihre Jungen fütterten (*Bezzel* 1967, S. 20). „Signalreiz“ ist ein Begriff der Verhaltenspsychologie, „elterliche Gefühle“ ist ein Begriff der Erlebnispsychologie. Als Verhaltensforscher ist der Autor gar nicht befugt, ein Urteil über elterliche Gefühle zu fällen, weder negativ noch positiv; dieser Begriff existiert gar nicht in seinem Bereich!

Unzulänglich wäre es auch, die konkret meßbaren physiologischen Begleiterscheinungen als identisch mit der erlebten Geminntheit „Wut“ oder dem beobachtbaren Körperausdruck „Aggressionsbereitschaft“ zu betrachten. „Identität“ heißt „Gleichheit“. Hier handelt es sich aber um drei im eigentlichen Sinn *unvergleichbare* Gegebenheiten!

Ebenfalls unsinnig ist es, wenn zwischen zweien von ihnen ein Verhältnis von Ursache zu Wirkung gesehen wurde!

Keine Zweifel bestehen aber, daß ein Zusammenhang zwischen diesen drei Gegebenheiten – der erlebten, der beobachtbaren, der physiologischen – besteht. *Feigl*, der als Philosoph auf die drei von mir geschilderten Betrachtungsweisen aufmerksam gemacht hat, schreibt von *empirischer Identität* (*Stegmüller* 2/1960, S. 483-489). Treffender wäre meines Erachtens der *Begriff Entsprechungsverhältnis Berne* gibt dem Begriff der Ich-Zustände bald eine erlebnispsychologische, bald eine verhaltenspsychologische Bedeutung. *Einerseits* schreibt er von einem Ich-Zustand als einer Befindlichkeit [System of feeling], einer inneren Haltung [state of mind] oder einer psychischen Einstellung (psychic attitude), drei Gegebenheiten, die er miteinander gleichsetzt, *andererseits* schreibt er von Verhaltensmustern

(Berne 1957, S. 123 /dt. S. 155; 1961, S. 11-22; 1963, S. 176-177 /dt. S. 192f; 1964, S. 23/dt. S. 25; 1966b, S. 220; 1972, S. 11/dt. S. 43).

Die Äußerungen von *Berne* lassen keinen Zweifel daran, daß er den Begriff der Ich-Zustände auch zu neurophysiologischen Gegebenheiten und Vorgängen in Beziehung setzt:

Wir können uns den Unterschied zwischen den Ich-Zuständen in „neurologischen Termini vorstellen, aber eine physiologische Verifikation ist noch nicht möglich, so daß wir uns darauf beschränken, die Erscheinungen psychologisch zu erfassen“ (1961, S. 21); die Ich-Zustände „geben Anlaß zu ihrem je eigenen koordinierten Verhaltensmuster. Dies zeigt, daß sie zum Bereich der Psychophysiologie und letztlich Neurophysiologie gehören“ (1961, S. 66); „Ich-Zustände sind normale physiologische Erscheinungen“ (1964b, S. 27, dt. S. 30); „Jedes Individuum ist im Besitz des vollständigen neurologischen Apparates, um neopsychisch funktionieren zu können“ (1966b, S. 221); „Die chemischen Eigenheiten des Gehirns, die mit dem Skriptprogramm zusammenhängen, sind [mit psychologischen Mitteln] leichter zu verändern als die chemische Zusammensetzung der Gene, welche die physische Erscheinung bestimmen“ (1970, S. 171-172/dt. S. 146).

Manche Transaktionsanalytiker nehmen an, *Berne* habe unter den drei psychischen Organen überhaupt nur neurologische Strukturen gemeint, die den drei Ich-Zuständen zugrundeliegen würden. So schreibt *Jacqui Schiff*: „Wir können keinen besonderen Teil des Gehirns oder Nervensystems entdecken, der eindeutig zu psychischen Organen erklärt werden kann. Es scheint, daß die biologischen Aspekte der psychischen Organe, welche die aktuellen ‚Strukturen‘ darstellen, die für die ‚Funktionen‘ verantwortlich sind, die wir Ich-Zustände nennen, sehr komplexe neurophysiologische Strukturen sind“ (*Schiff* 1978, S. 6).

Ich nehme nicht an, daß *Berne* der Schlußfolgerung erlegen ist, die Ich-Zustände seien „nichts als“ Ausdruck neurologischer Strukturen oder neurologischer Funktionskreise. Er wendet vielmehr alle drei eingangs erwähnten Betrachtungsweisen offensichtlich *gleichwertig* auf das an, was er Ich-Zustände nennt. Er hat deshalb begreiflicherweise, allerdings ohne die erkenntnistheoretischen Verhältnisse zu durchschauen, das Bedürfnis, eine Überbegriff über das Erlebnis, das entsprechende Verhaltensmuster und schließlich den gleichzeitigen physiologischen Zustand zu schaffen. Dieses Bedürfnis führte meines Erachtens zur Aufstellung der Konstrukte *Exferopsyche*, *Neopsyche* und *Archäopsyche*, die also zugleich Erlebnis, Verhaltensmuster und physiologischen Zustand meinen!

Es ist in diesem Zusammenhang zu bemerken, daß *Berne* von *psychischen* Organen schreibt, was beweist, daß er nicht neurologisch faßbare organische Strukturen meinen kann. Überdies setzt er an einer Stelle seines Werks „Organe“ in Anführungszeichen (1961, S. 265), und an anderer Stelle schreibt er von „hypothetischen Organen“ (1966b, S. 361, 364, 366). Da er erkenntnistheoretisch nicht durchschaut, was er eigentlich sucht, kann er auch kein treffendes Wort finden, ja, es ist fraglich, ob es eine einleuchtende psychologische Bezeichnung für das, was er meint, überhaupt geben kann. Sie müßte einer (psychologischen) Metasprache entstammen.

Diese Überlegungen lassen verstehen, daß es *Berne* nicht gelingt, das Verhältnis zwischen psychischen Organen und Ich-Zuständen, da rein theoretisch, eindeutig zu definieren. *Berne* schreibt, die Organe würden die „Organisation und Konkretisierung [implementation]“ der Ich-Zustände vermitteln (1966b, S. 220); er schreibt, die Organe würden den Ich-Zuständen zugrundeliegen (1963, S. 177/dt. S. 193); er schreibt, die Ich-Zustände hätten in den entsprechenden Organen ihren Sitz (1961, S. 66); er schreibt, die Ich-Zustände seien erlebnisbezogene [phenomenological] ‘und verhaltensbezogene [operational] Äußerungen oder Erscheinungsweisen [manifestations] (1961, S. 12, 17, 66, 266); er schreibt, die Ich-Zustände seien Produkte aktivierter psychischer Organe (1961, S. 266); er schreibt, die Ich-Zustände seien in den psychischen Organen enthalten (1963, S. 177/dt. S. 193).

Berne selbst ist übrigens der Ansicht, es sei unwichtig, ob von Exteropsyche statt von Eltern-Ich-, von Neopsyche statt von Erwachsenen-Ich- oder von Archäopsyche statt von Kind-Ich-Zustand gesprochen werde (1957, S. 133) und setzt dementsprechend auch an verschiedenen Orten diese Organe und die Ich-Zustände einander praktisch gleich (1961, S. 2425,77,148). Wie er die Ich-Zustände als „Kind“, „Elternperson“, „Erwachsenen“ personifiziert, so auch die psychischen Organe, wenn er feststellt, die Exteropsyche falle moralische Urteile in Nachahmung der Eltern und bringe übernommene Wertmaßstäbe zur Geltung; die Neopsyche beschäftige sich grundsätzlich damit, Gegebenheiten in der Realität als Informationen aufzufassen und diese im Zusammenhang mit früheren Erfahrungen zu verarbeiten und einzuordnen; die Archäopsyche neige dazu, unvermittelt [more abruptly] zu reagieren und zwar auf der Grundlage von prälogischen Denkprozessen und wenig differenzierter oder auch entstellter [distorted] Wahrnehmung (1961, S. 19).

Die Begriffe „exteropsychisch“, „neopsychisch“ u n d „archäopsychisch“ gebraucht *Berne* auch ohne weiteres an Stelle von „eltern-Ich-haft“, „erwachsenen-Ich-haft“ und „kind-Ich-haft“ (1964, S. 23/dt. S. 26; 1966a). Die Beziehung der psychischen Organe zu den Ich-Zuständen ist nach *Berne* nämlich ohnehin nur „methodologisch“ erwähnenswert, praktisch aber bedeutungslos (1961, S. 3-4).

Wer sich also nur mit praktisch bedeutsamen Begriffen und Gedankengängen von *Berne* beschäftigen will, kann demnach mit gutem Gewissen über die Hypothese der psychischen Organe hinweggehen. Nur wer, an Theorie interessiert, sich damit beschäftigt, wieso *Berne* in erkenntnistheoretisch disparater Weise die Ich-Zustände manchmal als Befindlichkeiten, manchmal als Verhaltensmuster, manchmal als physiologische Gegebenheiten betrachtet, wird in der Hypothese von den psychischen Organen den Versuch sehen, eine den drei Ich-Zuständen übergeordnete Gegebenheit zu fassen. Dem Praktiker ist es nach meiner Erfahrung meistens gar nicht bewußt, daß er manchmal auf zu Erlebendes Bezug nimmt, manchmal auf ein Verhalten und manchmal auf physiologische Begleiterscheinungen.

Leonhard Schlegel, Dr. med., ist Facharzt für Psychiatrie, Psychoanalytiker und Gruppenpsychotherapeut. Seit über 15 Jahren transaktionsanalytisch arbeitend. 101-Instruktor der ITAA, Ehrenmitglied der DGTA.

Zusammenfassung

Der Begriff der psychischen Organe ist eine Konstruktion, die es *Berne* gestattet, eine und dieselbe Gegebenheit, nämlich die drei Ich-Zustände, gleichzeitig nach drei verschiedenen und theoretisch unvergleichlichen Gesichtspunkten zu betrachten, nämlich erlebnispsychologisch (*Berne*: phänomenologisch), verhaltenspsychologisch und psychophysiologisch.

Summary

The term „psychic Organs“ is a construction that permits *Berne* to consider the same given fact, namely the three ego states, simultaneously according to three different and theoretically incomparable points of view, namely emotion-oriented-psychological (*Berne*: phenomenological), behavioural-psychological and psychophysiological.

Literatur

Berne, E., 1957, Ego States in Psychotherapy. Nachdruck in: Intuition. San Francisco: TA Press, 1977, 121-144; dt.: Ich-Zustände in der Psychotherapie. In: Transaktionsanalyse der Intuition. Paderborn: Junfermann, 1991,153-176

- , 1961, Transactional Analysis in Psychotherapy, New York Ballantine Books, 1973
 - , 1963, The Structure and Dynamics of Organizations and Groups. New York: Ballantine Books, 1973; dt.: Struktur und Dynamik von Organisationen und Gruppen. München: Kindler, 1973
 - , 1964, Games People Play. New York: Grove Press, 1967; dt.: Spiele der Erwachsenen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1967
 - , 1966a, Recent Advances in Transactional Analysis. Nachdruck in: *Toman, W. u. Egg, R.* (Hgb.), Psychotherapeutische Verfahren. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988, 112-123
 - , 1966b, Principles of Group Treatment. New York: Oxford University Press, 275 280
 - , 1970, Sex in Human Loving, New York: Pocket Books, 1971; dt.: Spielarten und Spielregeln der Liebe, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1974
 - , 1972, What do you say after you say hello?, New York: Bantam Books, 1973; dt.: Was sagen Sie, nachdem Sie 'Guten Tag' gesagt haben? Frankfurt a.M.: Fischer TB, 1983
- Bezzel, E.*, 1967, Verhaltensforschung. München: Kindler
- Schiff, J., 1978, A Discussion of Ego States and Ego State Networks. Eigenverlag ohne Ortsangabe
- Schlegel, L., Überblick über das Modell der Ich-Zustände nach Berne. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 1993, 9, 33-58
- Stegmüller, W., '1960, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Stuttgart: Kröner

Anschrift des Autors

Dr. med. Leonhard Schlegel

Blumenstage 21

CH-8602 Frauenfeld

Berichte aus der Praxis

Wortlos verließ der Vater die Küche . . . Variationen zu Aschenputtel¹

Emilio Serra, Petra Antweiler

Einleitung

Märchen und Mythen als exemplarische Vorlagen für individuelle Lebensmuster zu betrachten, hat in der Transaktionsanalyse schon seit *Eric Berne* Tradition. Um einen Zugang zur Skriptdynamik zu finden, wird oft die Methode der drei bzw. vier Lieblingsgeschichten, wie sie von *Fanita English* (1980) vorgestellt wurde, verwendet. Für unsere Wochenendkurse zum Kennenlernen der Transaktionsanalyse, die wir seit mehreren Jahren in der Erwachsenenbildung durchführen, haben wir im Laufe der Zeit die „Aschenputtel-Übung“ * entwickelt. Mit dieser Übung haben wir in unserem Arbeitsbereich sehr gute Erfahrungen gemacht, die wir in diesem Aufsatz als Anregungen an Kolleginnen und Kollegen weitergeben möchten.

Unsere Gruppen bestehen aus 10 bis maximal 18 TeilnehmerInnen. Wir setzen die Übung zu Beginn des Kurses als Einstieg ins Thema „Programme für Lebenspläne“ ein. Wir schaffen dadurch eine spielerische Atmosphäre und mobilisieren kreative Energie der TeilnehmerInnen.

Neben dieser auflockernden Wirkung auf die Gruppenatmosphäre beabsichtigen wir mit der Übung auch, gleich zu Beginn des Kurses den Gedanken einer Veränderbarkeit von Lebensplänen einzubringen. Damit setzen wir einen Kontrast zu möglichen Einstellungen von Ausgeliefertsein oder Schicksalhaftigkeit. Wir arbeiten mit einem Bezugsrahmen, in dem Veränderbarkeit enthalten ist.

Eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung der Übung ist ein Vertrag mit den TeilnehmerInnen über ihre Bereitschaft, sich auf das Kennenlernen ihres persönlichen Drehbuchs einzulas-

* Es ist uns nicht gelungen, die Quelle für die Grundidee der Übung zu finden. Wir lernten sie durch *Holger Leinhos* und *Ulrich Schwämmle* kennen, denen wir für ihre wertvollen Anregungen danken.

sen. Diese ist bei uns durch einen Rahmenvertrag über das Wochenende gegeben. Ohne einen solchen Vertrag könnte sich jemand berechtigterweise aufs Glatteis gelockt fühlen.

Im weiteren Kursverlauf stellen wir dann verschiedene theoretische Konzepte aus der Transaktionsanalyse vor und geben den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, eigene Erfahrungen einzuordnen. Wir legen dabei im übrigen großen Wert darauf, diese Konzepte als mögliche Modelle zu behandeln, die mehr oder weniger gut geeignet sein können, die erfahrene Realität abzubilden.

Durchführung der Übung

Wir fordern die TeilnehmerInnen auf, sich jeweils in Gruppen von drei oder vier um einen Tisch zu setzen. Auf jedem Tisch stehen ein großer Bogen Papier und verschiedenfarbige Stifte zu Verfügung.

Die Instruktion lautet etwa:

„Wir lesen euch jetzt den Anfang eines bekannten Märchens vor. Wenn wir abbrechen, sollt ihr die Geschichte gemeinsam weiterschreiben; nicht wie sie im Original weitergeht, sondern so, wie sie auch hätte weitergehen können. Ganz wichtig ist, daß ihr dabei nicht miteinander sprecht. Jede(r), der / dem etwas einfallt, schreibt das Märchen einen oder ein paar Sätze weiter. Entwickelt gemeinsam eine Geschichte, indem ihr jeweils an das zuvor Geschriebene anschließt. Ihr müßt nicht reihum schreiben. Nehmt jeweils verschiedenfarbige Stifte, damit ihr später eure Beiträge leichter findet. Ihr habt genügend Zeit (ca. 40 Minuten). Ganz wichtig: nicht miteinander sprechen!“

Dann lesen wir vor:

Einem reichen Manne, dem wurde seine Frau krank, und als sie fühlte, daß ihr Ende herankam, rief sie ihr einziges Töchterlein zu sich ans Bett und sprach: „Liebes Kind, bleibe fromm und gut, so wird dir der liebe Gott beistehen, und ich will vom Himmel auf dich herabblicken und will um dich sein.“ Darauf tat sie die Augen zu und verschied. Das Mädchen ging jeden Tag hinaus zu dem Grabe der Mutter und weinte und blieb fromm und gut. Als der Winter kam, deckte der Schnee ein weißes Tüchlein auf das Grab, und als die Sonne im Frühjahr es wieder herabgezogen hatte, nahm sich der Mann eine andere Frau.

Die Frau hatte zwei Tochter mit ins Haus gebracht, die schön und weiß von Angesicht waren, aber schwarz und garstig von Herzen. Da ging eine schlimme Zeit für das arme Stiefkind an. „Soll die dumme Gans bei uns in der Stube sitzen?“ sprachen sie, „wer Brot essen will, muß es verdienen; hinaus mit der Küchenmagd.“ Sie nahmen ihm seine schönen Kleider weg, zogen ihm einen grauen alten Kittel an und gaben ihm hölzerne Schuhe. „Seht einmal die stolze Prinzessin, wie sie geputzt ist!“ riefen sie, lachten und führten es in die Küche. Da mußte es von Morgen bis Abend schwere Arbeit tun, früh vor Tag aufstehen, Wasser tragen, Feuer anmachen, kochen und waschen. Obendrein taten ihm die Schwestern alles erdenkbare Herzeleid an,

verspotteten es und schütteten ihm die Erbsen und Linsen in die Asche, so daß es sitzen und sie wieder auslesen mußte. Abends, wenn es sich müde gearbeitet hatte, kam es in kein Bett, sondern mußte sich neben den Herd in die Asche legen. Und weil es darum immer staubig und schmutzig aussah, nannten sie es Aschenputtel.

Es trug sich zu, daß der Vater einmal auf die Messe **ziehen** wollte, da fragte er die beiden Stieftochter, was er ihnen mitbringen sollte. „Schöne Kleider“ sagte die eine, „Perlen und Edelsteine“ die zweite. „Aber du, Aschenputtel,“ sprach er, „was willst du haben?“*

Ist der Prozeß des Schreibens einmal in Gang gekommen, wurde die Übung ohne Eingriff unsererseits meist noch viel länger als die angegebenen 40 Minuten dauern. Deshalb geben wir nach ca. 20 Minuten die Information, daß jetzt etwa die Hälfte der Zeit um sei. Nach weiteren 10 Minuten bitten wir (sehr vorsichtig), allmählich einen Weg zu finden, die Geschichte möglicherweise zu einem Schluß zu bringen.

Diese Zeitansagen mögen zwar gewisse Auswirkungen auf den Schreibprozeß haben, andererseits reichen jedoch die 40 Minuten, um genügend Material für das Erreichen der Lernziele zu produzieren.

Auswertung

Zunächst lassen wir nach dem langen Schweigen den TeilnehmerInnen etwas Zeit für eine Rückmeldung innerhalb der Kleingruppe und dann auch im Plenum, wie es ihnen mit dieser Übung ging. Die ersten Rückmeldungen beziehen sich meist auf das lange Schweigen, wobei die Einengung der Kommunikation auf das Schreiben als sehr spannend erlebt wird. Weitere Rückmeldungen kreisen um das Thema des Einbringens oder Durchsetzens von Ideen in der Geschichte. Nach diesem ersten kurzen Austausch liest aus jeder Gruppe ein(e) TeilnehmerIn das Märchen vor. Dabei achten wir darauf, daß jede Geschichte durch einen kurzen Beifall gewürdigt wird.

Eine systematische Auswertung der Arbeiten folgt innerhalb der Kleingruppen. Die Instruktion dazu lautet etwa:

„Setzt euch jetzt wieder in den Gruppen zusammen und schaut euch das Märchen nochmal an. Lest dabei die Sätze, die ihr dazu beigetragen habt, am Stück durch, ohne zunächst auf die Beiträge der anderen TeilnehmerInnen zu achten. Diskutiert dann mit den anderen, was euch an eurem persönlichen Beitrag zu dem Gruppenmärchen auffällt. Inwiefern hat das, was ihr beigetragen habt, etwas mit euch, eurer eigenen Lebensgeschichte oder eurem heutigen Leben zu tun?“

* Wir verwenden dieselbe Version des Märchens wie Wöller (1984). Die Messe-Episode taucht in der ältesten Fassung noch nicht auf.

Ihr könnt dabei zum einen auf den Prozeß achten, also etwa, ob ihr den ersten oder letzten Satz geschrieben habt, ob ihr viel oder wenig beigetragen habt usw., und ihr könnt auf den Inhalt achten, also welche Themen von euch eingebracht bzw. verfolgt wurden usw. Nehmt euch für jede(n) TeilnehmerIn etwa 10 Minuten Zeit."

Diese letztgenannte feste zeitliche Aufteilung der Kleingruppen-Arbeit ist sehr wichtig, weil sonst die Gefahr besteht, daß auch hier wieder ein Stück Skriptdynamik abläuft, und z. B. jemand in der Kleingruppe „wie immer“ zu kurz kommt.

Wir selbst setzen uns zu den Kleingruppen jeweils eine Zeit dazu. Dabei sind wir mit unseren Interpretationen eher zurückhaltend, da wir mit den TeilnehmerInnen keinen Vertrag haben, sie damit zu konfrontieren. Wir geben eher Rückmeldungen in der Form „mir fällt auf, daß du . . .“ statt zu interpretieren „könnte dies bedeuten, daß du . . .“. Allerdings wird häufig die Erwartung geäußert, die „Fachleute“ sollen doch jetzt sagen, was das Geschriebene zu bedeuten hat. Wir geben solche Fragen den TeilnehmerInnen wieder zurück, da sie schließlich die Experten für ihre Lebensgeschichte sind.

Erfahrungen mit dieser Übung und Beispiele

Nach gelegentlichen Startschwierigkeiten kommt fast immer ein sehr kreativer und produktiver Prozeß in Gang. Die TeilnehmerInnen schmunzeln und kichern und werfen sich vielsagende Blicke zu. Das Redeverbot erfüllt seinen Zweck voll und ganz, nämlich die Energien der TeilnehmerInnen in den Schreibprozeß einzuleiten. Die üblichen Kommunikationswege sind nicht anwendbar, und so fließen Selbstdefinitionen, Beziehungsangebote usw. in das Märchen ein.

Die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten anderer Personen, in diesem Fall der Märchenfiguren, scheint ein erhebliches Potential an Problemlösestrategien freizusetzen, das manchen sonst nicht zugänglich ist. Wir erleben oft eine regelrechte Begeisterung im Umgang mit neuen Ideen für Aschenputtels Lebensweg.

Weiterhin zeigt sich, daß die TeilnehmerInnen auch von den Ideen der anderen profitieren. Ansatzweise findet hier eine Erweiterung des Bezugsrahmens statt, etwa: „Toll, ich wäre von alleine nie drauf gekommen, daß das Aschenputtel ja auch . . . kann“.

Das Märchen vom Aschenputtel scheint uns für die Übung aus verschiedenen Gründen für die Übung besonders gut geeignet zu sein. Bis zu der Abbruchstelle wird eine für die Protagonistin schwierige Lebenssituation geschildert. Dann wird auf einmal eine

kleine Chance zur Veränderung sichtbar: ein Wunsch darf geäußert werden. Je nach Weltbild der TeilnehmerInnen bestimmt nun z. B. Hoffnung oder Resignation den weiteren Verlauf.

Die Tatsache, daß die Hauptfigur weiblich ist, halten wir nicht für einschränkend. Wir haben durchschnittlich 2/3 weibliche TeilnehmerInnen in unseren Gruppen, und zudem aktualisieren auch Männer an diesem Märchen ihre Skriptglaubenssätze, wie das „Hexenbeispiel“ weiter unten zeigt. Wir könnten uns jedoch durchaus vorstellen, je nach Setting auch ein anderes Märchen vorzugeben.

Mit den nachfolgenden Beispielen möchten wir nicht den Eindruck erwecken, als könne man jeden Satz jedes Märchens als Zugang zu Skriptthemen verwenden. Es gibt nur ganz wenige (vielleicht 5%) TeilnehmerInnen, die mit der ganzen Übung nichts anfangen können. Aber auch in solchen Fällen drängen sich dem Außenstehenden oft Interpretationen auf (vgl. Beispiel b).

Wir möchten zunächst zwei einzelne TeilnehmerInnen mit ihren Beiträgen herausgreifen, die uns aus verschiedenen Gründen besonders deutlich in Erinnerung sind. Wir wollen damit die Möglichkeiten darlegen, die in der inhaltlichen Analyse für den Zugang zum Skript der/des einzelnen stecken.

In diesen Beispielen sind die Beiträge der übrigen TeilnehmerInnen in spitzen Klammern lediglich inhaltlich zusammengefaßt.

- a) Teilnehmerin, ca. 35 Jahre:
<Der Vater soll Aschenputtel *seine Liebe schenken*>
- TN: Wortlos verließ der Vater die Küche.
<*Seine Frau zeigt kein Verständnis für die Stieftochter*>
- TN: Sie schätzte die Schönheit und das anspruchsvolle Wesen ihrer beiden Töchter und verachtete Aschenputtel, die sich alles gefallen ließ.
<Aschenputtel/ beklagt *sich beim Vater*>
- TN: „Ich bin nicht frei in meinen Entscheidungen“, antwortete er und fuhr ab.
<*Aschenputtel verdingt sich als Kellnerin*>
- TN: Dort hatte sie ein Zimmer, in dem sie richtig schlafen und sich waschen konnte. Es war auf einmal wichtig für sie, gut und gepflegt auszusehen, um ihre Arbeit zu behalten.
<Nach Aschenputtels Rückkehr ist der Vater gewandelt.
- TN: Es erschien ihm wie ein Geschenk, in seiner Tochter nun eine starke Verbündete zu haben, auf die er stolz sein konnte.
<...>

Die Schlüsselinformation zu diesen Beiträgen erhielten wir in der anschließenden Diskussion. Die Teilnehmerin war nämlich ohne Vater aufgewachsen. Es ist erstaunlich, wie dieser Umstand in die Beiträge der Teilnehmerin einfließt, ohne daß es ihr bewußt war. Eine Lösung mit dem Vater findet bei ihr nicht statt. Er verläßt wortlos die Küche bzw. fährt einfach ab. Auch in ihrem letzten Bei-

trag kann man das Thema wiederfinden, wo die Verbündung von Vater und Tochter nichts alltägliches, sondern „wie ein Geschenk“ ist.

Genauso wie der fehlende Vater den Verlauf der Übung bestimmt, dürfte er auch im Lebensentwurf dieser Frau noch wirksam sein. Sich dessen bewußt zu werden, kann ein wichtiger Entwicklungsschritt für sie sein.

b) Teilnehmer, ca. 45 Jahre:

<Aschenputtel wünscht sich, daß der Vater sie mitnimmt>

TN: „Gesagt, getan“, sagte der Vater und hob sie auf's Pferd.

<Sie begegnen im Wald einer Hexe>

TN: Die hatte grüne Augen, war klein und hatte eine Warze auf der Nase, sie sagte zu Aschenputtel:

<Aschenputtel will zu ihr in die Hexenlehre,

TN: Da gab der Vater dem Pferd die Sporen und die Hexe mußte zur Seite weichen.

4.Aschenputtel bleibt und lernt die Hexenkünste>

TN: Eines Tages, als sie wieder in der Hexenküche, mitten im finsternen Walde, dort wo sich Weg und Steg in der Wildnis verloren, an ihren Tränken brauten, klopfte es an der Tür und ein verirrter Prinz wollte einen Weg aus dem Dickicht erfragen.

<Aschenputtel verliebt sich in den Prinzen, die Hexe läßt sie gehen>

TN: Der Prinz hob Aschenputtel auf's Pferd. Der Aufenthalt in der Hexenküche hatte ihr Aussehen nicht zum Besseren verändert, sie war rußig, schmutzig und roch schlecht, so daß der Prinz die Nase rümpfte.

<Aschenputtel ist unzufrieden>

TN: Auch der Prinz war nicht so nach ihrem Sinn. Er war das jüngste Kind und sehr verschmust, während Aschenputtel immer neue, andere Dinge kennenlernen wollte. So verließ sie eines Nachts das Schloß und machte sich auf den Weg nach Amerika.

<Aschenputtel besucht ihre Familie, die wollen auch die Hexenkünste lernen>

TN: Inzwischen war jedoch ein Gesetz erlassen worden, daß Hexen bei Strafe verboten sein sollte, so daß Aschenputtel auf andere Möglichkeiten sinnen mußte.

<...>

Das beherrschende Thema der Beiträge dieses Teilnehmers sind wohl seine Vorbehalte gegenüber der Hexerei. Man darf spekulieren, ob es sich hierbei um tieferliegende Urängste vor „dem Weiblichen“ handelt, das durch die geheimen Hexenkünste repräsentiert wird. Auch das Rollenverständnis des Mannes, der dazu da ist, Frauen aufs Pferd zu heben, paßt hierzu. Wir erinnern uns jedoch, daß wir nicht weiter nachgefragt haben, nachdem der Teilnehmer unsere ersten Vermutungen hierzu nicht angenommen hatte.

Wir stellen anschließend zwei recht unterschiedliche Märchen im ganzen dar und diskutieren sie vor allem in bezug auf den Gruppenprozeß. Damit wollen wir die Möglichkeiten demonstrieren, aus der Prozeßanalyse einen Zugang zum individuellen Skript zu finden.

In den folgenden Darstellungen sind die Beiträge der TeilnehmerInnen laufend numeriert, jede(r) TeilnehmerIn erhielt einen Buchstaben.

c) Das Märchen vom Buch

- 1/A: Aschenputtel wollte vom Vater ein Buch, in dem sie alles aufschreiben konnte, was ihr am Tag so passierte.
- 2/B: Als die Schwestern diesen Wunsch hörten, sagten sie: „Da könnt ihr wieder sehen, was Aschenputtel für ein merkwürdiges Wesen ist.“
- 3/A: Aber der Vater brachte das Buch mit, und so konnte sie jeden Tag schreiben, und sie fühlte sich danach besser.
- 4/C: Ja, sie malte auch darin, und das Buch war ihr das Liebste, was sie hatte, da das Schreiben und das Malen sie sehr darin unterstützten, die schwere Last in diesem Haus zu tragen, die ihr aufgebürdet wurde.
- 5/B: Eines Tages schlug sie das Buch auf – es war ein Bild darin, das nicht von ihr selbst gemalt war. Das Bild zeigte das Grab ihrer Mutter mit einem kleinen blühenden Rosenstock darauf. Aschenputtel spürte plötzlich eine unheimliche Freude.
- 6/A: Aschenputtel wußte, daß dieses Bild nur von ihrer Mutter sein **kann**, und sie fühlte ein große innerliche Freude. Auf einmal waren die Schwestern sehr neugierig und wollten das Buch sehen.
- 7/C: Sie hatten bemerkt, daß es mit dem Buch eine größere Bewandnis hatte. Es schien ihnen jetzt ein größerer Schatz zu sein als ihre schönen Kleider und das Geschmeide.
- 8/B: Die Schwestern zwangen Aschenputtel, ihnen das Buch zu zeigen. Als sie lasen, was Aschenputtel über jeden ihrer traurigen Tage in dem Haus berichtet hatte, fühlten sie sich zwar ein bißchen beschämt-warum Aschenputtel aber seit ein paar Tagen so fröhlich war, konnten sie überhaupt nicht verstehen. Nur Aschenputtel konnte nämlich das Bild in dem Buch sehen, niemand sonst.
- 9/C: Wieder einmal trieb sie Neugierde, das geheimnisvolle Buch von Aschenputtel sich anzuschauen. Als die bösen Schwestern das Buch aufschlugen, da geschah etwas Seltsames. Das Buch sprach auf seine Art mit diesen Mädchen. Sie sahen sich wie in einem Spiegel, und dieser veränderte sich erschreckend. Erst sahen sie zwei hübsche Mädchen, und dann sahen sie sich von Sekunde zu Sekunde älter und häßlicher werden.
- 10/A: Daraufhin sprach das Buch zu ihnen. „Wenn ihr euch nicht bessert gegenüber eurer Schwester, so werdet ihr in zwei Jahren wie diese Spiegelbilder aussehen und für immer verbittert sein. Also überlegt euch, wie ihr euch bessern könnt.“
- 11/C: Waren sie vorher nur leicht beschämt beim Betrachten des Buches, dieses Mal aber waren sie sehr betroffen. Tiefe Reue zog in ihre Herzen, und wieder geschah etwas Seltsames. Ihr häßliches Aussehen im Buch veränderte sich, sie sahen, wie Gesichtszüge sich glätteten.
- 12/B Sie konnten jetzt auch das Bild vom Grab mit dem Rosenstock in dem Buch sehen und fühlten sich auf einmal mit Aschenputtel verbunden. Gemeinsam besuchten sie das Grab und pflanzten einen zweiten Rosenstock.
- 13/C Nun zog tiefer Frieden in die Familie ein.
- 14/B Die Schwestern tauschen seitdem die Kleider und den Schmuck untereinander aus, und jede freut sich daran, wie gut die Sachen der anderen stehen. Vorgestern habe ich sie gemeinsam auf einem rauschenden Fest gesehen -jede hat inzwischen auch einen sehr interessanten und hübschen Freund.

Hier handelt es sich um das Beispiel eines Märchens, das aus einem sehr harmonischen Gruppenprozeß heraus entstanden ist. Eingeführte Ideen wie das Buch oder die Bilder darin werden vom nächsten Beitrag aufgegriffen und weiterverfolgt. Auch der Schluß spiegelt diese Harmonie wider. In den Rückmeldungen über dieses Märchen haben wir mit den Gruppenmitgliedern diskutiert, inwieweit Harmoniestreben oder Konfliktvermeidung mögliche Skriptthemen der einzelnen TeilnehmerInnen sein könnten.

d) Das Märchen von der Verhärtung der Fronten

- 1/A: „Ich mochte, daß du siehst, wie die mich behandeln, und daß wenigstens du als mein Vater mich magst und gut behandelst und die anderen in ihre Schranken weist.“
- 2/B: Das Aschenputtel war ein wenig erschrocken darüber, daß es so heftig geworden war. Aber sie freute sich, ihr Herz erleichtert zu haben.
- 3/C: Der Vater wußte aber immer noch nicht, was seine Tochter nun eigentlich wollte. Was sollte er ihr also mitbringen?
- 4/A: Seine Liebe, aber so was merken die Männer meistens nicht.
- 5/C: Und so nahm sie ihn nochmals beiseite, denn sie wollte mal so richtig von Frau zu Mann mit ihrem Vater sprechen.
- 6/8: Aber es half nichts. Aschenputtel merkte, daß sie nicht nur auf die Hilfe ihrer verstorbenen Mutter warten konnte, sondern sich selbst helfen mußte.
- 7/D: Aber wie sollte das geschehen? Jahr für Jahr hinter dem Ofen – wie kam sie nun dort hervor?
- 8/B: Es wurde ihr klar, daß sie nicht nur gut und fromm sein durfte (wie es die Mutter sagte), sondern sich zur Wehr setzen mußte. Listig!
- 9/D: Also legte sie die Schüssel mit den Linsen zur Seite und trat aus der Küche.
- 10/A: Da wurde sie von ihrer Stiefmutter gepackt und wieder in die Küche geschleppt mit dem Befehl, die Linsen und Erbsen aus der Asche zu suchen, sonst gibt's Hiebe und kein Essen!
- 11/B: Also wurde ihr klar: gegen Stiefmutter und die beiden Stiefschwestern gab es keine Chance. Sie beschloß, von dort wegzulaufen.
- 12/A: Sie war nun ganz allein, ohne Wohnung, Geld, Liebe, was sollte sie noch auf dieser Welt?
- 13/C: Aber es war trotz aller Bitterkeit noch ein Funke in ihr. Ihr Weg führte an einem schönen Teich vorbei, und sie entdeckte ihr Spiegelbild. Da sah sie erst, wie schmutzig sie war.
- 14/D: Sie wusch sich gründlich den alten Schmutz ab, und als sie wieder auf die klare Oberfläche des Wassers schaute, sah sie eine veränderte, deutliche Gestalt vor sich.
- 15/B: Sie traf dann auf Menschen, die ihre innere und äußere Schönheit mochten und ihr viel halfen. Der Vater war nun von der Messe zurückgekehrt. Das Fehlen von Aschenputtel hatte großes Aufsehen erregt. Eine alte Magd erzählte dem Vater, wie Aschenputtel behandelt worden war. So erkannte der Vater die Fehler, die er gemacht hatte, weil er sich nicht um Aschenputtel und den Haushalt gekümmert hatte.
- 16/A: Eigentlich sollte er nun seine böse Frau mit ihren Töchtern rauswerfen und *seine* Tochter wieder heimholen, aber das brachte er nicht fertig. Also verdingte sich Aschenputtel in einem guten Haus als Kindermädchen, um für sich selbst sorgen zu können. Dort war dann ein netter junger Mann,
- 17/C mit dem sie sehr viel streiten mußte.

- 18/B Sie merkte, daß das sehr wichtig für sie war. Das mußte sie lernen!
- 19/C: Und sie bekam Heimweh. Ihren Vater, den sie so lange nicht mehr gesehen hatte, wollte sie wieder besuchen. Vielleicht konnte sie jetzt mit ihm reden.
- 20/A Aber es war wieder dasselbe.
- 21/B: Aber sie ließ sich durch *keinen* Pessimismus entmutigen. Und so konnte sie dem alten Mann, der sich über sein Verhalten und seine Unfähigkeit sehr geämt hatte, doch noch helfen, ein glücklicher alter Mann zu werden.
- 22/A: Das erträumte sie, doch die böse Stiefmutter ließ nicht zu, daß ihr Vater sein Verhalten ändern konnte. Ihr Einfluß war viel zu groß. So ging Aschenputtel wieder zurück und gründete eine eigene Familie mit der Hoffnung, alles werde nun besser.
- 23/C: Aber vorher zeigte sie ihrer Stiefmutter, daß diese jetzt keine Macht mehr über sie hatte. Wenn sich der Vater noch unterordnen ließ, das war dann nicht mehr ihr Problem.
- 24/B: Und wenn sie nicht gestorben sind, dann verhärten sich noch heute die Fronten

Das typische Merkmal dieses Gruppenprozesses ist Konkurrenz. Allein sechsmal beginnen die Fortsetzungen mit dem Wort „Aber“. Die Beiträge greifen den vorangegangenen Gedanken meist nur auf, um ihn zu verdrehen und einen eigenen Handlungsstrang zu verfolgen. Man könnte den Vergleich zu einer amerikanischen Fernsehserie ziehen, wo verstorbene Personen wieder auftauchen oder Zwillingsgeschwister ins Spiel gebracht werden, deren Existenz bislang unbekannt gewesen war.

Mit Ausnahme von TeilnehmerIn D ist allen ihr eigener Gedanken- gang so wichtig, daß sie ihn nicht loslassen können. TeilnehmerIn B hat dies im Schlußsatz sehr treffend mit „Verhärtung der Fronten“ beschrieben. Hier decken sich Inhalt des Märchens und Gruppenprozeß.

Differenziert man nach einzelnen TeilnehmerInnen, fällt auf, daß etwa TeilnehmerIn A besonders häufig negative Wendungen ein- führt. So werden Aschenputtels guten Ansätze dadurch zunichte ge- macht, daß in 10 oder 22 die böse Stiefmutter wieder ins Spiel ge- bracht wird. TeilnehmerIn D konnte sich in dieser Gruppe nicht durchsetzen, seine guten Ansätze in 9 und 14 gehen unter. Bringt man diesen Gruppenprozeß mit der Skriptdynamik der einzelnen Teilneh- merInnen in Verbindung, so kann für sie deutlich werden, wie sie alte Beziehungsmuster auch in dieser Kleingruppe reinszenieren. Teilneh- mer D „geht“ also nicht „unter“, sondern er halt seine Ideen in der Be- gegnung mit den anderen TeilnehmerInnen zurück.

Aschenputtel heute

Wir möchten abschließend noch einige interessante Aspekte zu Themen, die wir in den Geschichten gefunden haben, darstellen.

Auffällig ist, daß der Vater auf Aschenputtels Wünsche häufig mit Ratlosigkeit reagiert. Ein typischer Satz ist: „Der Vater wußte aber immer noch nicht, was seine Tochter nun eigentlich wollte.“ Wir fühlen uns erinnert an einen Ausschnitt aus einer Männer-Selbsterfahrungsgruppe, der vor einiger Zeit im Fernsehen gesendet wurde. Beherrschendes Thema unter den Männern war dort, daß sie zwar wohl die Unzufriedenheit ihrer Partnerinnen bemerkten, auch guten Willens seien, etwas zu ändern, aber daß sie einfach nicht verstünden, was diese ihnen mitteilen wollten.*

In etwa 2/3 aller Märchen werden Personen – meist männlichen Geschlechts – als „deus ex machina“ eingeführt, um die Geschichte voranzutreiben. Immerhin zur Hälfte handelt es sich dabei um Prinzen, die also nach wie vor relativ hoch im Kurs zu stehen scheinen.

Die Rolle des Vaters im weiteren Verlauf ist sehr unterschiedlich. In etwa der Hälfte der Geschichten verschwindet er völlig, bei den übrigen macht er in der Regel eine typische Wandlung durch: „Nun erkannte auch der Vater, wie schlecht er seine Tochter behandelt hatte.“ Die Tatsache, ob ein(e) TeilnehmerIn einen Fortgang mit oder ohne Vater wählt, bzw. wie wichtig es jemand ist, ob der Vater sich wandelt, ist nach unserer Erfahrung ein wichtiger Punkt, auf den wir bei der Auswertung besonders achten.

Schaut man sich die Schlußvarianten der Geschichten an, so findet man zu 20% ein offenes und zu 65% ein gutes Ende. Dies läßt uns für die Zukunft hoffen. Die Energie wird letztlich doch meist eingesetzt, um alles zum Guten zu wenden, wenn auch manchmal mit Einschränkungen, etwa der Art, daß die Stiefmutter und die Schwestern ihre gerechte Strafe erhalten müssen.

Der Schlußsatz gebührt dem Dank an alle unsere KursteilnehmerInnen Ihre Freude und Kreativität haben uns bei unserer Arbeit sehr viel gegeben, und ohne sie wäre dieser Artikel nie zustande gekommen.

Zusammenfassung

Die Autoren stellen eine Gruppenübung zum Thema Skript vor, die sie in ihren Volkshochschulkursen über Transaktionsanalyse anwenden. Die KursteilnehmerInnen werden dabei aufgefordert, ein bekanntes Märchen (Aschenputtel) ab einem bestimmten Punkt gemeinsam weiter zu entwickeln. Dies geschieht in Kleingruppen von 3-4 TeilnehmerInnen, ohne daß dabei gesprochen werden darf. Aus ihren Beiträgen zu der gemeinsamen Geschichte können die einzelnen TeilnehmerInnen später einen Zugang zu ihrem eigenen Skript finden. Beispiele hierfür werden vorgestellt.

* siehe hierzu auch *Schmidbauer* (1991)

Summary

The authors introduce a group exercise on the topic script which they apply in their adult education courses. Together the participants are requested to develop further a wellknown fairy tale (Cinderella) beyond a certain point. For this purpose small groups of 3-4 are formed where no talking is allowed. Their contributions to the common story offer later an approach to the individual scripts of the participants. Examples for this are offered.

Dr. rer. sec. Emilio Serra ist Diplompsychologe, Mitglied der DGTA und Weiterbildungskandidat im klinischen Bereich. Er arbeitet an der Universitäts-Kinderklinik in Tübingen, sowie freiberuflich in der Erwachsenenbildung und als Psychotherapeut.

Petra *Antweiler* ist Diplompsychologin und arbeitet freiberuflich in der Erwachsenenbildung.

Literatur

- English, F.*, Was werde ich morgen tun? Eine neue Begriffsbestimmung der Transaktionsanalyse. In: *Barnes, G. et al.* (Hrsg.): Transaktionsanalyse seit Eric Berne (Rd. 2). Berlin: Institut für Kommunikationstherapie, 1980,170-257
- , Transaktionsanalyse. Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen. Hamburg: Isko-Press, 1980
- Schmidbauer, W.*, „Du verstehst mich nicht.“. Die Semantik der Geschlechter. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1991
- Wöller, H.*, Aschenputtel. Energie der Liebe. (Reihe: Weisheit im Märchen). Zürich: Kreuz, 1984

Anschriften der Autoren

Dr. Emilio Serra
Karlstraße 15
72138 Kirchentellinsfurt

Petra Antweiler
Hauptstraße 21
72827 Wannweil

Buchbesprechung

Norbert Nagel (Hrsg.), Erlaubnis zum Wachsen: Beiträge aus der Arbeit mit Transaktionsanalyse in Pädagogik und Erwachsenenbildung. Paderborn: Junfermann, 1992, ISBN 3-87387-063-0

Es ist noch immer nicht leicht, als Nicht-Kliniker oder Nicht-Klinikerin zu einer gesicherten und in sich stimmenden Identität als Transaktionsanalytiker/in zu kommen. Das liegt nicht am Mangel an Initiative oder gutem Willen derer, die die Transaktionsanalyse in irgendeiner Weise als Lehrende vertreten und weiterentwickeln. Dennoch ist es so, daß die Transaktionsanalyse als ursprünglich klinisch-sozialpsychiatrisches Verfahren bisher am stärksten durch Lehrende aus diesem Bereich vertreten und auch in der Arbeit anschaulich gemacht wurde. Um so wichtiger sind Präsentationen auf Kongressen und Publikationen, in denen Vertreter anderer Berufsfelder anschaulich demonstrieren, was es denn heißt, in Stil und Methode spezifisch transaktionsanalytisch in nicht-klinischen Bereichen zu arbeiten. Einen solchen Einblick in die pädagogische „Werkstatt“ bietet das hier zu besprechende, von *Norbert Nagel* herausgegebene Buch. Um es vorweg zu *sagen*: Ich war erst überrascht und dann zunehmend begeistert, als mir beim Lesen der hier zusammengestellten Beiträge deutlich wurde, was alles im Bereich der Pädagogik kreativ und wirkungsvoll getan wird und möglich ist. Hinzu kommt, daß die Beiträge durchweg gut bis sehr gut geschrieben und einheitlich mit Zusammenfassung und Gliederung am Anfang versehen sind, was den Überblick erleichtert und auch einen Hinweis auf die solide Arbeit des Herausgebers gibt.

Zusammen bieten die einzelnen Kapitel einen Überblick über einen weiten Bereich pädagogischer Arbeit, von der Grundschulpädagogik (*Miriam Blank*), der Förderung von Legasthenikern (*Heidrun Peters*), der Sonderschulpädagogik (*Norbert Nagel*), der Lehrerfortbildung (*Hans Joss*), der Elternbildung (*Peter Lüthi*), bis hin zur Beratung von Studenten mit Lern- und Prüfungsproblemen (*Heidrun Schönert*). Einen theoretischen Beitrag gibt Ulrich Schmid, der sich im praktischen Bezug zur Gymnasialpädagogik mit dem von *Berne* und *Jung* gleichermaßen verwendeten Konzept der „persona“ und dessen Übertragbarkeit auf die Schulpädagogik beschäftigt. Beeindruckend bei all diesen Beiträgen ist für mich, wie hilfreich und von unmittelbarem praktischen Nutzen bei der Analyse von Problemen und beim Entwerfen pädagogischer Maßnahmen die elementaren transaktionsanalytischen Konzepte noch immer sind. Der transaktionsanalytisch fortgeschrittene Leser wird freilich seine Ungeduld hin und wieder zügelnd müssen, wenn Konzepte wie „Racket“ oder „Skript“ ausführlich erläutert werden, offensichtlich um auch Anfänger und mit der Transaktionsanalyse nicht vertraute Leser anzusprechen. Man wird jedoch in jedem Fall durch die Fülle von Anregungen und kreativen Einfällen entschädigt, die in jedem der Beiträge geboten werden. Geradezu als Modell für pädagogische Examensarbeiten könnte ich mir den Beitrag von *Miriam Blank* vorstellen: „Was würde der kleine Drache zu dir sagen? Ein Beispiel für Persönlichkeitsentwicklung und Erweiterung von Sprach- und Erziehungsmustern in der Grundschule.“ Vorbildlich finde ich die klare Trennung zwischen dem sorgfältig strukturierten Unterrichtsentwurf, der auch einen Schulrat zufriedenstellen müßte, und der pädagogisch-transaktionsanalytischen Thematik: Daß Erziehung im Deutschunterricht einer Grundschulklasse die Form einer Beelterungsarbeit mit Hilfe eines kleinen literarischen Drachens haben **kann**, ist eine der kreativen und zugleich überzeugenden Ideen, für die die Transaktionsanalyse seit ihren Anfängen bekannt ist. Einen Vorbehalt habe ich dennoch. Er betrifft weder Form noch Inhalt der verschiedenen Beiträge. Es handelt sich eher um ein grundsätzliches Bedenken bei der offensichtlich so wirkungsvollen Anwendung klinischer Konzepte außerhalb des ursprünglichen klinischen Rahmens. So beschreibt etwa *Norbert Nagel* in einem seiner Beiträge die Anwendung des Passi-

vitätskonzepts der Schiff auf einen Schüler, der ein ungeliebtes Praktikum unter verschiedenen Vorwänden gar nicht erst antritt. „Passive Verhaltensweisen“ sind in einer Zwangseinrichtung, wie unsere Schule sie nun einmal darstellt, vielfach Überlebensstrategien, mit denen gerade dann behutsam umzugehen ist, wenn ein Instrument wie die Transaktionsanalyse zur Verfügung steht, mit dem man die Ohnmacht des üblichen erzieherischen Wirkens hinter sich lassen kann. Das sind jedoch schon weiterführende Überlegungen, angeregt durch ein interessantes Buch, das ich für alle PädagogenInnen und alle AusbilderInnen von PädagogenInnen sehr empfehle.

Fritz Wandel



Das Hand- buch zur IT

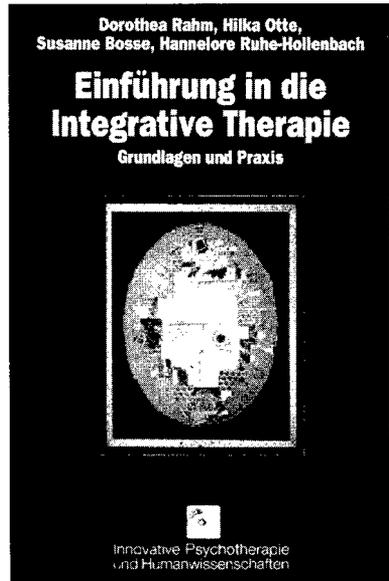
556 Seiten, kart.

DM 49,80

ISBN 3-87387-083-5

Mit diesem Buch liegt eine gelungene Integration von Theorie und Praxis vor: Die Autorinnen verdeutlichen psychotherapeutisches Handeln in seiner Bezogenheit auf theoretische Basiskonzepte (z. B. Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorie, Gesundheits- und Krankheitslehre). Die vorliegende Einführung ist in sich konsistent, anschaulich und allgemein verständlich geschrieben und hat Lehrbuch-Charakter.

Durch zahlreiche Beispiele aus der therapeutischen Praxis wird die komplexe Theorie unmittelbar nachvollziehbar.



Die Integrative Therapie ist eine tiefenpsychologisch und beziehungs-theoretisch fundierte Form der Psychotherapie. Basierend auf einem existenz-philosophisch begründeten humanistischen Menschenbild vereinigt sie Elemente der klassischen Gestalttherapie, des Psychodramas und der Psychoanalyse in einem eigenständigen Ansatz zur Methoden-Integration in der Psychotherapie. Sie geht davon aus, daß der Mensch bis in sein innerstes Wesen hinein auf seine Um- und Mitwelt bezogen ist und nur in dieser Bezogenheit verstanden und also auch therapeutisch behandelt werden kann.

Die Autorinnen sind Psychotherapeutinnen in freier Praxis. Dorothea Rahm ist Autorin des Buches „Gestaltberatung“.

**JUNFERMANN VERLAG . Postfach 1840
4790 Paderborn . Telefon 0 52 5113 40 34**