



Transaktionsanalyse in der Supervision – eine Annäherung

In meinem Grundberuf als Heilpädagogin habe ich gelernt, Menschen in schwierigen Situationen zu begleiten. Während einer mehrjährigen Tätigkeit als Leitung einer Kindertagesstätte machte ich eine Ausbildung zur Psychologischen Beraterin und hatte mich danach für eine Grundausbildung in Transaktionsanalyse entschieden. Ich hatte nicht geplant, als Supervisorin zu arbeiten. Dieses Arbeitsfeld ist mir zugewachsen. Mein Weg zu meiner Tätigkeit als Supervisorin ist eher ungewöhnlich. Ich habe dabei auf das reagiert, was mir begegnete. Begonnen hatte es mit einer Anfrage seitens der Telefonseelsorge. Dort wurde eine Supervisorin gesucht. Da mir das Aufgabengebiet durch frühere ehrenamtliche Mitarbeit vertraut war, sagte ich zu. Ein reizvolles Angebot, dem ich mich gewachsen fühlte. Ich wusste, was an Themen auf mich zukommen kann und dass es nichts gibt, was es nicht gibt.

Der Sprung ins Wasser war erfolgreich. Ihm folgte der Auftrag, in der Ausbildung ehrenamtlicher Mitarbeiter*innen tätig zu werden – eine Aufgabe, die mich immer wieder vor neue Herausforderungen stellte und die mich in meiner weiteren beruflichen Entwicklung geprägt hat. Es folgten weitere Anfragen von sozialen Einrichtungen und heute, nach mehr als 20 Jahren Tätigkeit als Supervisorin, konzentriere ich mich auf die Supervision von Fach- und Führungskräften im sozialen Berufsfeld. Neben Fallbesprechungen bestehen meine Aufträge auch immer wieder darin, den Fokus auf die Teamentwicklung zu richten und dabei einen klärenden und konstruktiven Entwicklungsverlauf anzustoßen und zu unterstützen.

Die Transaktionsanalyse ist mir im Laufe der Jahre zu einer wesentlichen Grundlage meiner Arbeit geworden. Ich setze mich

Susanne Völker

als Autodidaktin mit den Theorien und Entwicklungen der TA immer wieder auseinander und bin gut in ihnen verwurzelt. Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt heute im Bereich Kommunikation, Burnout-Prävention, Resilienz und seelischer Gesundheit. Seit vielen Jahren halte ich zu diesen Themen Fortbildungen. Ich befinde mich regelmäßig in Supervision und reflektiere meine berufliche Tätigkeit sorgfältig.

1. Auftragsklärung

Die TA gibt mir mit dem Thema Vertragsarbeit und Vertragsbildung ein sehr wichtiges und gutes Werkzeugs an die Hand. Der erste Schritt ist die Auftragsklärung und der Vertrag mit dem Auftraggeber. Sie erfolgt in der Regel mit der Leitung einer Einrichtung. Dem folgt eine Sitzung mit dem Gesamtteam. Neben dem Kennenlernen wird dabei auch Fragen Raum gegeben wie:

- Weshalb möchten Sie gerade jetzt Supervision?
- Was ist Ihr Auftrag an mich?
- Worin kann ich Sie unterstützen?

*Was ist mein Auftrag?
Weshalb bin ich hier? – Die
Reflexion dieser Frage hilft
mir im weiteren Prozess.*

Was ist mein Auftrag? Weshalb bin ich hier? – Die Reflexion dieser Frage hilft mir im weiteren Prozess, an meinem Auftrag und in meiner Rolle als Supervisorin zu bleiben und nicht in ein therapeutisches Handeln zu kommen.

*Ich benenne hier bewusst
das Thema psychische
Gesundheit, weil wir nach
meiner Einschätzung in
den Supervisionen damit
zunehmend konfrontiert
sein werden.*

Auffallend oft komme ich seit etwa zwei Jahren mit Teammitgliedern in Kontakt, die sich in einer akuten Krise oder in einer Phase starker seelischer Überlastung befinden und diese nicht mehr aus eigener Kraft regulieren können. Zu vielschichtig sind die Ebenen, auf denen Konflikte bewältigt werden müssen. Krisen, wie z. B. depressive Phasen oder Suchtmittelabhängigkeiten einzelner Mitarbeiter*innen haben deutlichen Einfluss auf die Dynamik im Team. Supervision ist nicht der Platz, Supervisand*innen in eine Regression zu begleiten, und es kann keine weitere therapeutische Unterstützung greifen. Deshalb frage ich bei passender Gelegenheit die betroffene Person um Erlaubnis, eine Rückmeldung und Empfehlung für einen nächsten Schritt geben zu dürfen. Oftmals bedeutet dies die Konsultation einer Therapeutin oder eines externen Beraters, mitunter im Anschluss auch ein Aufenthalt in einer psychosomatischen Klinik mit anschließender betrieblicher Wiedereingliederungsmaßnahme. Ich benenne hier bewusst das The-



ma psychische Gesundheit, weil wir nach meiner Einschätzung in den Supervisionen damit zunehmend konfrontiert sein werden.

WERKSTATT

So kommt es vor, dass ich bei meiner Auftragsklärung immer wieder berücksichtigen muss, dass einer sinnbringenden Zusammenarbeit erst andere Entwicklungsräume zugestanden werden müssen und jeder Vertrag individuell auf die Einrichtung und die Menschen in ihr zugeschnitten sein muss. Hier ist auch der Träger in die Auftragsklärung mit einzubeziehen, da ihm die nötigen Handlungsspielräume (sprich Fürsorgepflicht gegenüber den Arbeitnehmer*innen) zur Verfügung stehen. Gerade wenn sich im Erstkontakt zeigt, dass eine entsprechende Thematik (Burnout-Symptomatik, psychische Erkrankung, Überlastung von Mitarbeiter*innen) mit einfließt, lege ich großen Wert darauf, den Träger mit in die Vorgespräche und Vertragsbildung einzubinden. Dabei werden auch die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten deutlich.

Inwieweit kann ich mithilfe der Transaktionsanalyse in der Supervision klärende Prozesse anstoßen und lebendig halten? Entscheidend sind mir dabei der Blick und die Bewegung nach vorne, in Richtung Zukunft und auf das Ziel hin, das erstrebenswert ist.

2. Erste Schritte:
Das Problem/der
Konflikt darf da sein

Allem voran steht die Erlaubnis, dass das Problem oder der Konflikt da sein darf und dass es normal ist, in Konfliktsituationen und Krisen zu geraten. Die Erlaubnis, dass ein Problem da sein darf, nimmt viel Druck, denn gelernt wurde folgende Haltung: Wenn ein Problem auftaucht, braucht es (zeitnah) eine Lösung. Beim zu schnellen Suchen nach Lösungen und dem Sprung in den Aktivismus gehen jedoch wichtige Momente und Hinweise verloren. Bevor die Teilnehmer*innen ins Handeln kommen, muss genug Zeit sein zum Hinspüren, Wahrnehmen und Bedenken. Diese Haltung in Betracht zu ziehen fällt nicht immer leicht. Zwischen Reiz und Reaktion liegt eine Art Zwischenraum. Für mich ergibt sich dadurch die Möglichkeit, meine Arbeit zu vertiefen.

Sehr treffend bringt das folgende Erzählung auf den Punkt, die Karlfried von Dürckheim zugeschrieben wird:

Auf der Suche nach Lösungen preschen viele immer nach vorne. Manchmal steht man vor einer Tür und kriegt sie nicht auf, ob-

wohl man mit voller Kraft drückt. Woran liegt das? – „Die Tür geht nach innen auf“, sagen die Weisen und meinen, dass Probleme im Außen erst einmal den Weg nach innen brauchen, damit sie sich lösen können. Ich muss also zu mir selbst kommen ...

Die Einladung, einen Schritt zurückzutreten, um zu mir selbst zu kommen, wurde bislang gerne angenommen.

3. Theoretische Grundlagen

Modelle spiegeln nicht 1:1 die Vielschichtigkeit der Realität wider.

Die Transaktionsanalyse bietet wunderbare Modelle, die den Supervisand*innen anschaulich und bildlich Zusammenhänge verständlich machen können. Ich nutze dabei gerne das Modell der Grundhaltungen, die Ichzustände und das Funktionsmodell, Erkenntnisse über Antreiber und Erlaubnisse sowie das Dramadreieck und das Gewinnerdreieck. Sie finden Anwendung in der Einzel-, Team- und Leitungssupervision sowie in der Supervision von Kleinteams. Dabei ist immer zu beachten: Modelle spiegeln nicht 1:1 die Vielschichtigkeit der Realität wider, können aber erheblich zum Verständnis der aktuellen Situation beitragen. Ein Problem bzw. ein Konfliktfeld kann ich dann weiterführend lösen, wenn ich verstanden habe, welche Haltung und welches Denken zum Problem geführt haben. Ohne dieses Verstehen kann es nicht zu einem Lernprozess kommen, der Veränderungen ermöglicht.

3.1 Das Modell der Grundhaltungen

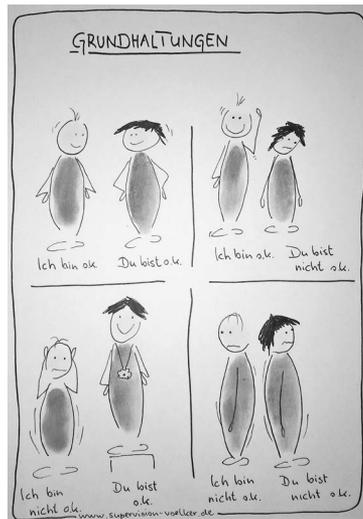


Abb. 1: Die Grundhaltungen



Gerne bringe ich dieses Modell in den Austausch und auch zur Reflexion auf der Metaebene mit ein. Am Flipchart lassen sich die verschiedenen Haltungen grafisch darstellen und so bleibt bildhaft in Erinnerung, in welchen Bereichen die Mitarbeiter*innen sich im beruflichen Alltag bewegen und wo sie ihre Vorlieben haben. Dabei geht es nicht nur um das Fixieren des Idealzustandes, sondern auch darum, dass es durchaus o.k. ist, auch einmal nicht o.k. zu sein. Dabei werden unterschiedliche Positionen und Handlungsspielräume deutlich. Die Herausforderung liegt darin, im Kontakt zu bleiben und in schwierigen Situationen nicht aus dem Kontakt zu gehen. Das wird mit verschiedenen Partnerübungen oder Rollenspielen im Team sowie durch das Erzählen eigener Erfahrungen vertieft. Auch in Fallbesprechungen gibt dieses Modell gute Impulse. Es erleichtert die Erkenntnis und das Verständnis, warum Konflikte entstehen. Gerne gebe ich dieses Modell als Handout mit auf den Weg. Bei genügend zeitlichem Spielraum lässt sich dieses Thema mit einer Übung vertiefen, die ich schon in meiner Ausbildung kennenlernen durfte.

Zwei Teilnehmer*innen sitzen sich an einem ruhigen, ungestörten Ort gegenüber. A entspannt sich, schließt die Augen und hat die Aufgabe, zuzuhören. B liest langsam den Text von Abb. 2 vor und lässt zwischen den einzelnen Gedanken Raum zum Nachspüren (Tempo raus!)

Übung

Nach kurzer Pause wechseln die Rollen: A liest vor, B hört zu. Danach findet ein Austausch über die persönlichen Eindrücke und später eine Rückmeldung im Plenum statt.

Dauer: ca. 20–30 Minuten

Ich bin o.k. – du bist o.k.

Ich darf auf dieser Welt sein!
Du darfst auf dieser Welt sein!

Ich bin nicht über dir, du bist nicht über mir!
Ich bin nicht unter dir, du bist nicht unter mir!

Ich darf eigene Bedürfnisse, Gefühle und Meinungen haben.
Du darfst eigene Bedürfnisse, Gefühle und Meinungen haben!

Ich weiß, dass ich als Mensch Fehler habe.
Ich gestehe auch dir zu, dass du Fehler hast.

Ich muss dir nicht beweisen, dass ich jemand bin.
Du musst mir nicht beweisen, dass du jemand bist.

Ich darf mich verändern.
Du darfst dich verändern.

Ich bin wichtig.
Du bist wichtig.

Ich achte mich als Mensch.
Ich achte dich als Mensch.

Ich bin so, wie ich bin.
Du bist so, wie du bist.

Ich bin dir ebenbürtig.
Du bist mir ebenbürtig.

Ich habe meine Geschichte.
Du hast deine Geschichte.

Ich bin o.k. – du bist o.k.

NN

Abb. 2: Vorlesetext in der Übung



Streng dich an! Sei perfekt! Beeil dich! Sei stark! Mach's allen recht!

WERKSTATT

3.1 Antreiber und Erlaubnisse

Mitarbeiter*innen, die erschöpft sind, außer Atem kommen und das Gefühl haben, immer wieder in einem Hamsterrad festzusitzen, kennen gut das manchmal verzweifelte Bemühen um Anerkennung und Wertschätzung, um Gesehen- und Gehört-Werden. Aus ihren alten Mustern heraus geben sie ihren Antreibern unbewusst Raum, nicht ohne Folgen für das Klima im Team – starke Belastungen und reichlich Zündstoff.

*Aus ihren alten Mustern
heraus geben sie ihren
Antreibern unbewusst Raum,
nicht ohne Folgen für das
Klima im Team.*

Reflexionen helfen zu verstehen, welche Prozesse gerade ablaufen und welche Antreiber am Werk sind. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Antreibern beschäftigen sich die Teilnehmenden mit Fragen wie:

- Wo finde ich mich wieder?
- Welcher Antreiber kommt mir bekannt vor?

Im weiteren Verlauf werden Erlaubnissätze erarbeitet:

- Welche Erlaubnis tut mir gut?
- Welche Erlaubnis hilft mir, mit einer Situation anders umzugehen?
- Welche Erlaubnis hilft mir, Stress zu regulieren?

Um das Thema zu vertiefen, biete ich manchmal für ein Rollenspiel Kärtchen an, auf denen Antreiber formuliert sind. Ein Teil des Teams spielt diese Antreiber in einem bestimmten beruflichen Kontext. Die zuschauenden Kolleg*innen erraten die jeweiligen Antreiber. Es zeigt sich immer wieder, dass die Teilnehmer*innen hier mit viel Humor und Freude an das Thema herangehen.

Nun sind Antreiber nicht grundsätzlich schlecht. Die Frage ist: Wann nutze ich Antreiber, wann ergeben sie Sinn und wann entlasten Erlaubnisse – und welche konkret tun mir gut? Antreiber sind in vielen Fällen nützliche Begleiter und nicht nur negativ zu sehen. Die Teilnehmer*innen entwickeln in den Sitzungen und in ihrem beruflichen Alltag ein sehr gutes Gespür dafür, wann andere sich in ihre Antreiber verstricken, und reagieren darauf. Es kommt vor, dass sie in der darauffolgenden Sitzung berichten, welchen Antreiber sie bei sich wahrnehmen konnten und welche Erlaubnisse ihnen dazu eingefallen sind.

3.2 Ichzustände und das Funktionsmodell

Wenn Kommunikation kompliziert wird, nehme ich gerne das Modell der Ichzustände und weiterführend das Funktionsmodell zu Hilfe. Es bietet gute Möglichkeiten zu erkennen, was gerade geschieht, aus welcher Ebene heraus agiert und reagiert wird und warum das die Kommunikation so schwierig machen kann. Hier findet sich ein Ansatz für die Frage, wie die Teilnehmenden Verantwortung für sich selbst und andere oder auch für ihren Auftrag übernehmen können.

Mit dem Funktionsmodell lässt sich in den Blick rücken: Was macht mir Freude? Worauf habe ich Lust? Was liegt mir? Was würde uns im Team guttun? Was macht Sinn und mit welchen Folgen ist eventuell zu rechnen? Es lässt verschiedene innere Stimmen zu Wort kommen, macht innere Dialoge bewusst und lädt immer wieder ein, im Hier und Jetzt anzukommen. In der Supervision liegt die Herausforderung darin, die Supervisand*innen in konstruktive Verhaltensmuster wie EL f, ER und K f zu führen und konkrete Formulierungen zu üben.

Beispiel

Eine junge Psychologin begleitet im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme eine Familie und kommt in der Kommunikation mit einem Mitarbeiter vom Jugendamt mächtig an ihre Grenzen. Sie fühlt sich abgewertet, zu Unrecht kritisiert und von oben herab behandelt. In der Supervisionssitzung betrachten wir anhand des Funktionsmodells die Ebenen, auf denen die Kommunikation stattgefunden hat. Dabei wird deutlich, woraus der Mitarbeiter vom Jugendamt agiert (EL kr) und auf welcher Ebene die junge Kollegin darauf reagiert (a K).

Sie versteht, welche inneren Anteile aktiv sind. Wir legen dann den Fokus auf das ER und üben Formulierungen. Sie probiert aus, wie es sich anhören kann, aus dem ER zu reagieren. Dabei gilt es, neben der verbalen auch die nonverbale Ebene zu beachten. Der Unterschied wird für die junge Mitarbeiterin deutlich spürbar und auch sichtbar. Am Ende der Stunde wendet sich die Kollegin noch einmal an ihre Einrichtungsleitung, die sehr vorsichtig und sehr fürsorglich mit ihr umgeht und meint mit gesenktem Kopf: „Ich habe Angst, dass ich immer die Anfängerin bleibe, auf die Rücksicht genommen wird.“ Hier gibt es dann noch einmal einen Cut und ich lade sie ein, das Anliegen auf ER-Ebene zu formulieren.



Das hörte sich dann sehr wertschätzend an: „Ich brauche von dir auch kritische Rückmeldungen, damit ich lernen kann.“ Und noch einmal: „Ich erwarte von dir auch kritische Rückmeldungen, damit ich aus meinen Fehlern lernen kann.“

Die Mitarbeiterin war nun bereit, Verantwortung für sich zu übernehmen und gut für sich zu sorgen, auch in den folgenden Supervisionssitzungen.

Oft komme ich in Teams, wenn „Feuer unterm Dach“ ist oder „die Hütte brennt“. Der Konflikt brodelt und es geht nicht mehr weiter. Die Betroffenen sind irgendwie ineinander verhakt, finden weder Entscheidungs- noch Handlungsspielräume und fühlen sich unwohl. Für ein wenig Abkühlung sorgt dann im richtigen Moment ein Blick ins Dramadrieck, verbunden mit einem kleinen Exkurs. Kommunikationsvorgänge und Reaktionen werden bewusster, Abhängigkeiten und Symbiosen deutlich, Momente der Irritation und Einladungen ins Dramadrieck anhand von Formulierungen erkannt wie: immer, alle, nie.

Ein erstes Verstehen des Dramadriecks wird von den Teilnehmer*innen als hilfreich empfunden. Sehr schnell folgt die Aussage: „Das ist sehr interessant! Das kenne ich gut. Und wie komme ich aus dem Dramadrieck wieder raus?“ Eine Alternative bietet das Gewinnerdrieck von Rolf Balling. Hier arbeiten wir dann die Unterschiede zum Dramadrieck heraus. Für die Teilnehmer*innen ist damit verbunden, dass sie deutlich auf Abstand gehen können. Es lassen sich Ressourcen entdecken und Verantwortlichkeiten klären. Daran kann dann in den folgenden Sitzungen weitergearbeitet werden.

3.3 Dramadrieck und Gewinnerdrieck

Und wie komme ich aus dem Dramadrieck wieder raus?

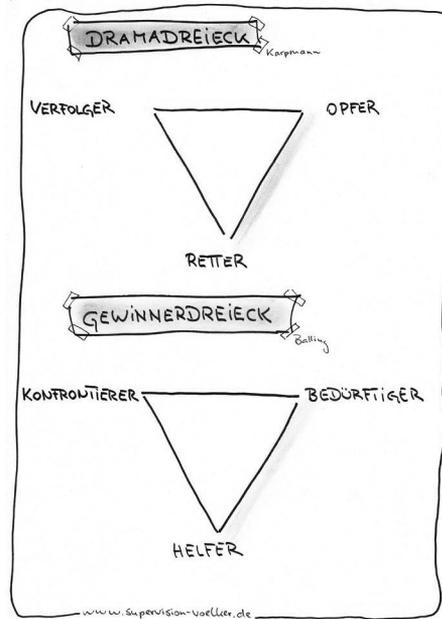


Abb. 3: Drama- und Gewinnerdreieck

Die Herausforderung, Menschen im Rahmen von Team- und Einzelsupervision zu begleiten liegt für mich darin, angemessen und mit Einfühlungsvermögen zwischen Begleitung in Fragestellungen, Krisen und Entwicklungsprozessen einerseits und Wissensvermittlung andererseits zu pendeln und beides bei Bedarf miteinander zu verbinden. Der stimmige Einsatz beider Elemente ist abhängig vom In-Kontakt-Sein mit mir selbst und mit dem Gegenüber, aber auch mit meinem Auftrag, den ich in der konkreten Einrichtung habe.

Literatur

- Gührs M. & Nowak C. (2014): *Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung*. Meezen: Limmer Verlag, 7., erw. und überarb. Aufl.
- Gührs, M. & Nowak C. (2003): *Trainingshandbuch zur konstruktiven Gesprächsführung. 101 Übungen mit Anleitungen, Handouts und Theorie-Inputs*. Meezen: Limmer Verlag.
- Goulding, M. & Goulding, R. (2005): *Neuentscheidung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grundl, B. (2017): *Verstehen heißt nicht, einverstanden sein*. Berlin: Econ.



WERKSTATT

- Hagehülsmann, U. & Hagehülsmann, H. (1998): *Der Mensch im Spannungsfeld seiner Organisation*. Paderborn: Junfermann.
- Huber, H.-G. (2018): *Die Kunst, Entwicklungsprozesse zu gestalten. Erfolgsfaktoren in Coaching, Führung und Prozessbegleitung*. Bonn: managerSeminare.
- Kreyenberg, J. (2005): *Handbuch Konflikt-Management*. Berlin: Cornelsen.
- Netling, M. (2012): *Schutz vor Burnout. Ballast abwerfen – kraftvoller leben. Entschleunigung im modernen Arbeitsalltag*. Stuttgart: Mosaik.
- Schneider, J. (2002): *Auf dem Weg zum Ziel. Der Vertragsprozess – ein Schlüsselkonzept erfolgreicher professioneller Begleitung*. Paderborn: Junfermann.
- Schneider, J. (2000): *Supervision. Supervidieren & beraten lernen*. Paderborn: Junfermann.
- Weigel, S. (2014): *Theorie und Praxis der Transaktionsanalyse in der Mediation. Ein Handbuch*. Baden-Baden: Nomos.

SUSANNE VÖLKER,
HEILPÄDAGOGIN,
PSYCHOLOGISCHE BERATERIN,
SUPERVISORIN
KONTAKT:
INFO.SUVOELKER@
GMAIL.COM

Ferner kann ich dankbar zurückgreifen auf Inhalte und Impulse aus meiner TA-Ausbildung bei Dr. Sigrun Ritzenfeldt-Turner in Heidelberg (1999–2003).

Passivität in der Schule. Ein Erfahrungsbericht mit Fallbeispielen

Das Wort *passiv* ist aus dem Französischen entlehnt und bedeutet *leidend, untätig, nicht selber wirkend*. Grammatikalisch gesehen ist das Passiv eine Form des Verbs, die ein Sprecher nutzen kann, wenn ein Handlungsträger nicht genannt werden kann oder soll. Ich sage also, dass die Bank ausgeraubt wurde und der Täter dabei beobachtet worden ist, wenn ich den Täter nicht kenne und die Zeugin schutzbedürftig ist.

Man kann die Passivform auch als Werkzeug benutzen, um die Täterschaft zu verschleiern. Ich könnte sagen: Der schöne Stein ist als Erinnerungsstück mitgenommen worden. Dass ich ihn mitgenommen habe, verschweige ich dabei lieber.

Passivität im Kontext der Transaktionsanalyse

In den psychosozialen Rahmen versetzt, gewinnt diese grammatische Strategie eine neue Dimension. Mit der auf Analyse und Veränderung von Verhalten ausgerichteten Transaktionsanalyse stehen Werkzeuge zur Verfügung, durch die das Zurücktreten des Handlungsträgers mit geschärftem Blick unter die Lupe genommen werden kann. J. Schiff und ihre Mitarbeiter haben den Begriff Passivität in die Transaktionsanalyse eingeführt. Er drückt aus, „dass eine Person ihre Energie nicht für die Problemlösung einsetzt, sondern aus einer symbiotischen Haltung heraus erwartet, dass andere oder die Zeit das Problem lösen werden“ (Hennig & Pelz 2007). In Anlehnung an die oben genannte Wortbedeutung ist diese Person also *leidend und untätig und wirkt nicht selbst*.

Brigitte Schröder

Gleichwohl geht von dieser Passivität eine Wirkung aus: Durch ihr passives Verhalten will diese Person andere dazu veranlassen, aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen. Aus der gram-



matisch inspirierten Perspektive gesehen verschleiert sie dabei ihre Täterschaft. Sichtbar werden kann dieses Verhalten an Untätigkeit oder Nichtstun, an Überanpassung, an Agitation und an Gewalt. In diesen Verhaltensweisen drücken sich gleichzeitig Mechanismen der Abwertung aus.

Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen¹ sieht unter anderem vor, dass Schule die „Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt“ fördern soll. Schüler sollen befähigt werden, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“ Insbesondere sollen sie lernen, „selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln.“

Diese im Schulgesetz verankerten Aufgaben von schulischer Bildung und Erziehung korrespondieren nicht nur mit der etwas anderen Nomenklatur der Transaktionsanalyse, sondern es drücken sich darin auch die grundsätzlich gleichen Grundannahmen vom Wert und der Einzigartigkeit des Menschen aus. In der Transaktionsanalyse verdichten sich diese im Konzept der autonomen Person. Autonomie wird dabei zugleich als Besitz wie auch als Ziel jedes Menschen angesehen. Würde man nicht von dieser Gleichzeitigkeit ausgehen, ließe sich die Autonomie eines Menschen in der Schule auch gar nicht unterstützen.

Insofern ist die Transaktionsanalyse auch ein Instrumentarium, das eingesetzt werden kann, um die im Schulgesetz ausgewiesenen Ziele zu erreichen. Daneben lässt sich mit ihrer Hilfe auch diagnostizieren, wo innerhalb des Schulkontexts Verhaltensweisen gezeigt werden, die diese Ziele behindern.

Bildung ist ein komplexer Prozess, in dem Wissensvermittlung, Gestaltung von Beziehungen und persönliches Wachstum im vorgegebenen Rahmen stattfinden. Zumindest sollten sie es. Sich in diesem Prozess autonom zu verhalten bzw. an Autonomie zu gewinnen

Transaktionsanalyse und Schulgesetz

*Insofern ist die
Transaktionsanalyse auch
ein Instrumentarium, das
eingesetzt werden kann,
um die im Schulgesetz
ausgewiesenen Ziele zu
erreichen.*

Verantwortlichkeiten im Kontext Schule

¹ www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf
(18.10.2018)

ist Aufgabe aller am Bildungsprozess Beteiligten. Das sind die aus Wahlen hervorgegangenen und für Bildung zuständigen Minister und ihre jeweiligen Mitarbeiter, das sind Lehrer einschließlich der Schulleitungen, das sind Eltern und ihre Kinder, Letztere in ihrer Rolle als Schüler.

Autonomie kann also an verschiedenen Stellen, auf verschiedenen Ebenen und bei verschiedenen Personen gelingen oder misslingen, Verantwortung kann hier übernommen oder verweigert werden. Geschieht Letzteres, haben wir es mit passivem Verhalten zu tun. Damit müssen alle Beteiligten umgehen. In meinen Ausführungen zur Passivität in der Schule werde ich mich auf die Schüler und die Lehrer als die Hauptakteure in der Schule beschränken und anschließend kurz passive Verhaltensweisen von Eltern skizzieren. Meine Überlegungen zu der ebenso wichtigen Schulbehörde würden ein zu weites Feld für den Rahmen dieses Artikels öffnen.

Passive Verhaltensweisen bei Schülern

Ich bin Lehrerin. Ich gehe fast täglich mit Schülern um, trete mit ihnen in Beziehung, beziehe mich auch auf sie, wenn ich Unterricht vor- oder nachbereite, Aufgaben nachsehe, Arbeiten korrigiere, Leistungen benote, an Konferenzen teilnehme, Fortbildungsmöglichkeiten wahrnehme usw.

Meiner daraus gewonnenen Erfahrung nach nutzen Schüler, wenn sie passive Verhaltensweisen zeigen, die ganze Palette der Möglichkeiten, autonomes Verhalten zu verhindern und stattdessen symbiotische Strukturen zu schaffen oder aufrechtzuerhalten. Abwertungen, Grandiositäten und Denkstörungen als interne Mechanismen zum Aufrechterhalten des „Bezugsrahmens der Unfähigkeit“ (Hagehülsmann et al. 2007, S. 66) wie auch die äußeren Mechanismen der Redefinierungstransaktionen findet man sowohl auf der Ebene der Leistung wie auch im sozialen Miteinander.

Im Folgenden werde ich anhand einiger Fallbeispiele passive Verhaltensweisen in der Schule aufzeigen. Diese Beispiele stehen für viele andere, von denen ich einige wenige nur noch stichpunktartig erwähnen werde. Ich werde punktuell auch einen lösungsorientierten Umgang mit ihnen ansprechen und abschließend die Einsichten darstellen, die ich in der Auseinandersetzung mit passivem Verhalten in der Schule gewonnen habe.



Der gesamte achte Jahrgang an unserer Schule ist im Fach Französisch nicht auf dem Stand, der notwendig wäre, um in der neunten Klasse den anstehenden Stoff bewältigen zu können. Alle drei Lerngruppen sind von unterschiedlichen Fachlehrern unterrichtet worden, sodass es unwahrscheinlich ist, dass die Schwächen ursächlich mit einem bestimmten Lehrverhalten oder einer bestimmten Lerngruppe zu tun haben. Alle in diesem Jahrgang unterrichtenden Kollegen bemerken allerdings, dass die überwiegende Zahl der Schüler keine Vokabeln lernt und sich auch nicht um das Beherrschen grammatischer Formen bemüht. Hierin ist eine Abwertung des Problems wie auch seiner Bedeutung zu erkennen. Für ein halbes Jahr gibt es daraufhin das Angebot, in freiwilligen zusätzlichen Stunden den versäumten Stoff aufzuholen. Dieses Angebot nehmen die meisten der betroffenen Schüler wahr und sind darin auch weitgehend erfolgreich. Nach dieser Zeit allerdings kehren sie im regulären Unterricht zu den alten Verhaltensweisen zurück.

Erstes Beispiel

Sie haben also als Problem erkannt, dass ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten fehlen, die sie sich im achten Schuljahr nicht angeeignet haben. Auch die Bedeutung dieses Problems, dass die Qualifikationen für ein erfolgreiches Arbeiten im neunten Schuljahr die Voraussetzung sind, wurde von ihnen gesehen. Die generelle Lösbarkeit dieses Problems wie auch ihre eigenen Möglichkeiten zur Lösung haben sie ebenfalls erkannt. Damit ist allerdings nur ein Aspekt des Gesamtproblems in ihren Fokus geraten. Dass ihre Arbeitshaltung im regulären Französischunterricht das grundlegende Problem darstellt, wird nach wie vor ausgeblendet.

Meines Erachtens könnte ein möglicher lösungsorientierter Umgang darin bestehen, die Schüler stärker mit den Konsequenzen ihres passiven Verhaltens zu konfrontieren. Man könnte sie also den verstärkenden Problemdruck erleben lassen, indem ihnen zugemutet wird, diese Konsequenzen ohne zusätzliche unterrichtliche Unterstützung zu tragen. Das würde ihnen ein Bewusstsein für die Existenz des grundlegenden Problems ermöglichen. Daneben würde ich Lernzielvereinbarungen mit ihnen treffen und damit die Umsetzung ihrer Ziele in ihre Verantwortung geben. Ich würde damit die Verantwortung dafür übernehmen, dass sie in ihrer Verantwortungsübernahme gefordert sind. Nach einem angemessenen Zeitraum würde ich sie zu einer Reflexion ihrer Lernzielarbeit auf-

Meines Erachtens könnte ein möglicher lösungsorientierter Umgang darin bestehen, die Schüler stärker mit den Konsequenzen ihres passiven Verhaltens zu konfrontieren.

fordern, um erneut das Bewusstsein der eigenen Verantwortlichkeit zu schärfen.

Weiterführende Überlegungen

An ihren Zielen und an möglichen Barrieren zu arbeiten hat für die Schüler den Vorteil, dass die direkte Arbeit an passiven Verhaltensweisen auch die Arbeit an Ich-Haltungen, Grundpositionen, Einschärfungen, Grundentscheidungen, Zuschreibungen, Antreibern, Glaubenssätzen etc. beinhalten kann.

- Greift ein Schüler beispielsweise in der persönlichen Ziellarbeit hauptsächlich auf die Formulierung zurück, etwas Bestimmtes tun zu *müssen*, kann man ihn damit konfrontieren, dass diese Formulierung signalisiert, dass er noch keine Entscheidung getroffen hat. Man kann ihn darin unterstützen, herauszufinden, was er selbst will, wie er Dinge auf seine Art tun kann.
- Wenn ein Schüler mit der Zuschreibung lebt, zu *dumm* zu *sein*, kann es hilfreich sein, mit ihm aus einer Erwachsenen-Haltung heraus die Situationen oder Erfolge ins Bewusstsein zu holen, in denen er nicht *dumm* war, und ihn zu einer Neuentscheidung führen.
- Wenn ein Schüler die unterwürfige Grundposition „Ich bin nichts wert, aber du“ einnimmt, kann die Unterstützung für ihn darin bestehen, ihn immer wieder zum Denken herauszufordern und seine Versuche, die Verantwortung abzugeben, zurückzuweisen.

Passives Verhalten wie das geschilderte gehört meiner Erfahrung nach zum Schulalltag. Es ist nicht Außergewöhnliches, dass Aufgaben begonnen, aber nicht zu Ende geführt oder gar nicht erledigt werden oder dass sich Schüler – anstatt sich um das Verstehen zu bemühen – von Texten schnell wieder abwenden, sobald sie diese nach dem ersten überfliegenden Lesen nicht verstanden haben. Auch dass ganze Gruppen „dumm“ spielen, ist eher alltäglich. So versuchen sie, die Verantwortung für sich und ihren Lernfortschritt an andere abzugeben.

Menschen, die sich passiv verhalten, investieren oft viel Energie in ihr Nichtstun und können dieses lange aushalten.

Die unterrichtenden Lehrer brauchen meines Erachtens einen langen Atem, wenn sie die Verantwortung bei den Schülern lassen wollen. Menschen, die sich passiv verhalten, investieren oft viel Energie in ihr Nichtstun und können dieses lange aushalten. Es gilt also, sich davon nicht in die Übernahme von Verantwortung



treiben zu lassen. Vorschnell und ungefragt Unterstützung anzubieten, destruktives Verhalten nicht zu konfrontieren, ist weder für die Lehrer noch für die betreffenden Schüler hilfreich und Autonomie fördernd. Lehrkräften fehlt meiner Erfahrung nach häufig die Erlaubnis, die betroffenen Schüler die von ihnen selbst verursachten negativen Folgen der eintretenden Konsequenzen spüren zu lassen.

Der Schüler Lawin kommt zu mir in die Beratung, weil er nicht die Leistungen erbringt, von denen er sicher ist, dass er sie erbringen kann. Er meint aber auch, dass er für einen erfolgreichen Schulabschluss nichts tun müsse. Er bezeichnet sich als „Siegertyp“ und weiß gleichzeitig um die Ambiguität dieses Blicks auf sich selbst. Ich halte seine Gewissheit für einen Ausdruck von Grandiosität. Auf diese Weise hält Lawin den eigenen Bezugsrahmen aufrecht. Seine Fähigkeit, durch Leistung wirkungsvoll zu sein, wertet er damit ebenso ab wie die Tatsache, dass er, um gute Noten zu bekommen, entsprechende Leistungen zeigen muss. Auch die Personen, die sich für Leistungen anstrengen, wie auch diejenigen, die Leistungen einfordern und dazu Unterrichtsangebote machen, werden abgewertet.

Je stärker in den Beratungsstunden die Arbeit an konkreten Lösungsmöglichkeiten in den Fokus rückt, desto unzuverlässiger erscheint er zu den vereinbarten Terminen. Außerhalb der Beratungssituation zeigt er mir aber auf eine freundliche Weise seine Wertschätzung. Allerdings entscheidet er sich nicht dafür, die gemeinsam erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten anzugehen. Sein Glaubenssatz, ein Siegertyp zu sein, hätte meines Erachtens einer weitergehenden Bearbeitung bedurft, möglicherweise auch einer therapeutischen. Hierzu war Lawin zu dem Zeitpunkt der Beratung aber nicht bereit. Die Freiwilligkeit der Beratung bedeutet eben auch, dass ein Klient davor zurückweicht. Das gilt es zu respektieren.

Auch in Gewalt kann sich passives Verhalten zeigen. Aus der reinen Lehrerperspektive ist es aber meines Erachtens schwierig, körperliche Symptome und Missgeschicke eindeutig als passives Verhalten zu interpretieren. Ich habe mit Schülern zu tun gehabt, die Drogen konsumierten, sich aggressiv verhielten oder auch psycho-

Zweites Beispiel

Allgemeine Gedanken zum passiven Verhalten der Gewalt

somatische Symptome zeigten und den Schluss nahelegten, durch ihr Verhalten andere zur Verantwortungsübernahme zu bewegen. Auch wenn ein guter Indikator dafür der Eindruck ist, in eine Symbiose gelockt zu werden, bedarf es einer differenzierten Diagnose.

Drittes Beispiel

Anders sieht es bei Diana aus, einer zurückhaltenden und vorsichtigen Schülerin. Aufgrund massiver Darmbeschwerden und der Andeutung ihres Arztes, es könne sich um Krebs handeln, hat sie sich über mehrere Wochen gänzlich aus dem Unterrichtsgeschehen und aus allen außerfamiliären sozialen Kontakten zurückgezogen hat. Trotz mehrfachen Nachfragens hat sie die Schule nicht über ihre Situation informiert. Damit hat sie auf allen vier Ebenen der Abwertungsmatrix das damit verbundene schulische Problem abgewertet. Sie glaubte, ihren schlechten Gesundheitszustand aushalten zu müssen, ohne weitere Behandlungsschritte zu forcieren. So informierte sie ihren Arzt auch nicht über hinzukommende starke Kopfschmerzen.

Sie zog nicht in Betracht, dass sich an ihrer Situation etwas ändern ließe, auch nicht, dass sie selbst dazu etwas beitragen könnte. Inzwischen ist medizinisch abgeklärt, dass es kein Krebs ist, sondern ein Bakterium. Ihre Darmbeschwerden haben aber sowohl somatische wie auch psychische Ursachen. Auch die Kopfschmerzen sind verschwunden, seit sie eine Brille trägt. Auf Grundlage dieses Wissens, dieser Erfahrung und mithilfe einer Reihe von Interventionen von mir als ihrer Beratungslehrerin und von ihrem Stufenleiter kann Diana jetzt Strategien entwickeln, um aus dem passiven Verhalten auszusteigen. Sie hat sich entschieden, die Bedeutung des Problems nicht mehr zu leugnen, sondern gegenüber ihren Lehrern und Mitschülern offen mit ihrer Situation umzugehen. Sie erkennt auch die Lösbarkeit des Problems an und traut sich nun zu, selbst etwas für eine Lösung zu tun. So hat sie sich darum gekümmert, dass die Schule von ihrem Arzt über ihren gesundheitlichen Zustand informiert wird. Mit der Stufenleitung und ihren Fachlehrern wird sie Verhaltensvereinbarungen für Krankmeldungen, unterrichtliche Anwesenheit und mögliche Feststellungsprüfungen treffen. Sie wird sich außerdem um eine begleitende Psychotherapie bemühen und hat auch das Angebot regelmäßiger begleitender Gesprächstermine mit mir als Beratungslehrerin angenommen. Als ich ihr vom Schmerzcent-



rum der Vestischen Kinder- und Jugendklinik in Datteln erzähle, ist sie bereit, sich dort über Behandlungsmöglichkeiten zu informieren. Inzwischen besitzt sie auch das Buch „Rote Karte für den Schmerz“, das der leitende Psychologe der Klinik, Michael Dobe, und der leitende Arzt Boris Zernikov verfasste haben. Es hilft ihr im Moment, sich mit den psychosomatischen Anteilen ihrer Darmbeschwerden auseinanderzusetzen.

Eine Form des unproduktiven Umgangs mit Problemen ist die in Schule wohl gängigste Art passiven Verhaltens. Überraschenderweise stören nicht in erster Linie das Nichtstun, nicht die Agitation, nicht das Unfähig-Machen durch Gewalt den Unterricht. Das Problem sind die überangepassten Schüler, die in der Regel die Erwartungen ihrer Lehrer erfüllen und ein Verhalten zeigen, das als „pflegeleicht“ erlebt wird. Genau deshalb werden sie oft sehr geschätzt. Wenn es aber darum geht, zu selbstständigen Analyseergebnissen und Urteilen zu kommen, sagen diese Schüler häufig Sätze wie: „Ich bin mir nicht sicher, ob Sie das hören wollten, aber ich versuch’s mal.“

Sie sind mehr damit beschäftigt, das zu tun und zu sagen, von dem sie glauben, dass der Lehrer es sehen und hören will. Was sie selbst meinen, steht hintenan. Aus diesem Grund tun sie in der Regel sogar mehr, als von ihnen erwartet wird. Wenn sie Aufgaben nicht zufriedenstellend erledigen, betonen sie häufig, dass der Lehrer es doch genau so gewollt habe: „Aber Sie haben doch gesagt ...“ oder: „Ich hatte Sie so verstanden, dass ich das tun sollte.“ Hierin zeigt sich, dass sie für ihr Handeln keine Verantwortung übernehmen.

Überangepasste Verhaltensweisen dieser Art lassen sich übrigens auch bei Lehrern gegenüber der Schulleitung, auch gegenüber Kollegen und gegenüber Schülern finden. Sie zeigen sich ebenso bei Eltern, vor allem im Umgang mit ihren Kindern.

Über Instagram wird eine bei den Schülern beliebte junge Kollegin beleidigt. Schüler aus allen Stufen beteiligen sich über Likes und mit eigenen Kommentaren. In einem längeren Prozess, in den auch die Schulleitung, der Dezernent und wegen der strafrechtlichen Relevanz einiger Beleidigungen auch die Polizei eingeschaltet

Allgemeine Gedanken zum passiven Verhalten der Überanpassung

Viertes Beispiel

werden, wird entschieden, die identifizierbar beteiligten Schüler zu einem Treffen einzubestellen. Bei diesem Treffen sind auch etwa 20 Lehrer anwesend. Der stellvertretende Schulleiter schildert seine Kenntnis der Situation und bittet die anwesenden Schüler, ihre Aktivitäten auf Instagram einzustellen und auf die Urheber der Instagramseite auch in diesem Sinn einzuwirken.

Einige Schüler reagieren aufgebracht, als sie mit ihrem Fehlverhalten konfrontiert werden. Ihren Widerstand begründen sie damit, dass es ein noch gravierenderes Fehlverhalten bei den Urhebern der Seite gebe. Den Aspekt, dass ebenfalls ihr beleidigendes und Beleidigungen unterstützendes Verhalten zu reflektieren wäre, werten sie ab. Damit bestreiten sie auf der ersten Stufe der Abwertungen die Existenz des Problems. Als man sie bittet, die Namen der für die Instagramseite Verantwortlichen zu nennen, empfinden einige Schüler das als Aufruf zum Petzen. Zum Teil vertreten sie die Meinung, ihre Aktivitäten auf der Instagramseite seien ihre Privatangelegenheit. Die Bitte, Namen zu nennen, wie auch die Verantwortungszuweisung hinsichtlich der Beleidigungen seien deshalb übergriffig.

Die Schüler leugnen bereits auf der ersten Stufe die Existenz oder der zweiten Stufe die Bedeutung des Problems. Deshalb können auch die sehr authentischen und aus persönlicher Betroffenheit heraus unternommen Versuche, ihnen ihre Verantwortung vor Augen führen, diese Schüler nicht erreichen. Andere Schüler sprechen nach der Versammlung einzelne Lehrer an und nennen Namen. Sie werten also weder die Existenz des Problems noch seine Bedeutung ab. Sogar die Lösbarkeit und die persönliche Befähigung zur Lösbarkeit erkennen sie an.

Es gibt noch ein längeres Nachspiel. Einige der Urheber der Instagramseite werden ausfindig gemacht, Ordnungsmaßnahmen werden verhängt, die Eltern informiert und in den einzelnen Lerngruppen wird das Geschehen von den unterrichtenden Kollegen nachträglich noch einmal thematisiert. Einige Schüler bitten die junge Kollegin um Entschuldigung, andere tun das nicht.

Eine Schülerin aus meiner Klasse, die gemeinsam mit anderen auf der Instagramseite gepostet hatte, spricht mit ihren Eltern darüber, die das Verhalten ihrer Tochter nicht billigen. Es kommt zu einem



Gespräch über das Verhalten des Mädchens zwischen ihrem Vater und mir als ihrer Klassenlehrerin, in dem wir an der Realität orientiert Lösungen finden und unsere Gefühle authentisch ausdrücken. Auf beiden Seiten haben wir den Eindruck, dass wir die uns zugemessene Verantwortung übernehmen, und fühlen uns darin verbunden. Aus dem Erwachsenen-Ichzustand treten wir miteinander in Beziehung, finden an der Realität orientiert Lösungen und teilen unsere unbefangene Freude an der Schülerin und ihrer Zugänglichkeit. Nicht zuletzt weil wir uns aus der Grundposition des Respekts („Ich bin etwas wert und du auch“) begegnen, empfinden wir die Zusammenarbeit als wertschätzend und unterstützend. Eine im Ganzen gelungene Kommunikation und Kooperation, die schließlich dazu führt, dass die Schülerin erleben kann: Wir machen einen Unterschied zwischen ihrem Verhalten und ihr als Mensch. Sie selbst kann diesen Unterschied jetzt ebenfalls machen.

Die Schülerin selbst ist an der konflikthafteren und sie fordernden Situation merklich gewachsen. Sie kann der auf Instagram beleidigten Kollegin in die Augen sehen, während sie sie um Entschuldigung bittet. Ich habe zudem den Eindruck, dass sie sich nun auch in anderen Situationen, die Zivilcourage, Verständnis und Empathie verlangen, sehr verantwortungsvoll verhält. Für sie ist das ein deutlicher Autonomiegewinn.

An dem dargestellten passiven Verhalten, also an den bestimmte Aspekte der die Realität verleugnenden Äußerungen der Schüler, an ihrem Herunterspielen, Bagatellisieren und Verschieben von Verantwortung ist sichtbar geworden, dass auch Lehrer noch auf ganz andere Weise Verantwortung übernehmen müssen. Als Lehrer treten wir täglich mit Schülern in Beziehung. Deshalb liegt es meines Erachtens in unserer Verantwortung, den Rahmen dafür zu schaffen, dass passives Verhalten und das Verweigern von Verantwortungsübernahme reflektiert werden. Und dass wir Wege finden, die Freude an der Übernahme von Verantwortung zu wecken.

Lehrer gucken in nahezu allen Bereichen ihres Handelns und auf allen Ebenen der Abwertungsmatrix weg: Wenn Schüler einander beleidigen oder gegen Schulregeln verstoßen, wenn sie Texte aus dem Internet kopieren und als eigene ausgeben, wenn sie ihre Aufgaben nicht erledigen usw. Es gibt auch genügend Beispiele da-

Beispiele für passive Verhaltensweisen bei Lehrern in Schlagworten

für, dass Lehrer Verantwortung an Schüler delegieren, die eigentlich ihre eigene ist: Sie überhören Lärm während des Unterrichts und unternehmen nichts dafür, eine ruhige Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Sie kaschieren unzulängliche Unterrichtsvorbereitung, indem eine Lerngruppe für faul gehalten wird. Für die mangelnde Struktur im Unterricht machen sie die Undiszipliniertheit der Schüler verantwortlich. Aus Informationen mit geringem Informationswert über Schüler oder Eltern ziehen sie vorschnelle Schlüsse.

Auch Schulleitungen zeigen passive Verhaltensweisen, etwa wenn sie ihrer Fürsorgepflicht nicht nachkommen oder wenn sie von ihren Mitarbeitern völlig zu Recht einfordern, für das Einhalten von Regeln zu sorgen, diesen Mitarbeitern dann aber in den Rücken fallen, wenn sie genau das tun. Etc.

Beispiele für passive Verhaltensweisen bei Eltern in Schlagworten

Passive Verhaltensweisen bei Eltern kann ich als Lehrerin oft nur in Ansätzen wahrnehmen. Häufig werden sie für mich in der Verweigerung der Elternrolle sichtbar. Eltern erlebe ich als passiv, wenn sie von mir wissen wollen, welche Noten ihr Kind in der letzten bzw. in den letzten Klassenarbeiten geschrieben hat. Oder wenn sie Widerspruch einlegen, weil ihrem Kind beispielsweise wegen antisemitischer Äußerungen Ordnungsmaßnahmen auferlegt werden. Auch wenn Eltern Ordnungsmaßnahmen wie etwa Sozialstunden wegen Trunkenheit auf Klassenfahrten als ein Schießen mit Kanonen auf Spatzen bewerten und dies auch ihren Kindern so kommunizieren, zeigen sie sich passiv. Ebenfalls passiv sind Eltern, wenn sie mehrfach Entschuldigungen für das Fernbleiben vom Unterricht schreiben, obwohl sie wissen, dass ihre Kinder in dieser Zeit gejobt haben oder Freizeitaktivitäten nachgegangen sind. Doch auch, wenn Eltern in ihren Kindern ihr verlängertes Ich sehen und an sie dementsprechende Forderungen stellen, zeigen sie passives Verhalten. Das gilt auch für den Fall, dass Eltern krank oder selbst in innerer Not sind und ihren Kindern mit manipulativem Verhalten begegnen, um sie dazu zu bringen, sie zu versorgen. Und, und, und ...

Einsichten

Passive Verhaltensweisen in der Schule sind in der Tat ein sehr weites Feld. Es dürfte dennoch deutlich geworden sein, dass der Realisierung des Auftrages zur Autonomie an verschiedenen Stellen Grenzen gesetzt sind, und ebenso, dass es Möglichkeiten gibt,



ihn zu realisieren. Nämlich dann, wenn Menschen in diesem Sinne kooperieren und offen sind.

Dazu braucht es Zeit. Dazu braucht es auch ein Bewusstwerden dessen, was passives Verhalten ist und wie im Gegensatz dazu ein produktiver Umgang mit Problemen aussieht.

Im Schulkontext erlebe ich es immer wieder, dass bei den sich die sich dort begegnenden Personen Unklarheit darüber besteht, wo die eigene Verantwortung beginnt und wo sie aufhört. Sich der eigenen passiven Verhaltensweisen bewusst zu werden wie auch passives Verhalten bei anderen Menschen zu erkennen ist jedoch eine Voraussetzung dafür, ein solches Verhalten abzulegen. Es ist ebenfalls die Basis, um produktiv mit Problemen umzugehen, die eigene Verantwortung zu übernehmen und die des anderen bei ihm zu lassen. Rollen- und Auftragsklarheit helfen dabei, dies zu tun.

*Passives Verhalten ist
selten bewusst*

Es scheint mir unerlässlich zu sein, das Leidentliche anzuerkennen. Damit meine ich die innere Not anzuerkennen, die hinter dem Ausweichen vor einem produktiven Umgang mit Problemen steckt. Menschen, die sich passiv verhalten, schaffen es oft nur, durch Ausblenden und Verdrängen der für andere Personen offensichtlichen Realität ihr inneres Gleichgewicht aufrechtzuerhalten. So steht ihnen die für eine Übernahme der Verantwortung benötigte Energie nicht zur Verfügung. Oft werden sie sich ihrer eigenen Ressourcen gar nicht bewusst.

*Passives Verhalten
ist eine psychische
Belastung*

Meiner Erfahrung nach ist es entlastend, im Umgang mit passivem Verhalten auf tiefer liegende psychische Probleme gefasst zu sein und wachsam wahrzunehmen, wo diese einer weitergehenden Bearbeitung bedürfen. Innerhalb des Beratungskontexts in der Schule ist das nicht kompetent zu leisten. Das gilt für alle beteiligten Personengruppen.

Niemand handelt kontextlos. Die verschiedenen Kontexte, in denen Menschen sich bewegen, können funktional oder auch dysfunktional miteinander verbunden sein. Passive Verhaltensweisen, oft durch den unreflektierten Umgang mit dem Machtgefälle zwischen Lehrer und Schüler noch unterstützt, werden nicht nur in der Institution Schule sichtbar, sondern zeigen sich auch in anderen Lebenskontexten. Deshalb ist auch die Kooperation zwischen

*Passives Verhalten ist
in soziale Kontexte
eingebunden*

Schule und Elternhaus und gegebenenfalls Beratungs- und weiten Hilfsstellen so wichtig. Gelingt die Zusammenarbeit, werden dadurch auch die Neuentscheidungen der entsprechenden Personen gestützt.

Keine Frage, dass auch eine entsprechende Stütze für das Einüben von verändertem Verhalten von Lehrern hilfreich ist, etwa in Supervisionsgruppen.

Jeder Mensch hat das Recht, die Folgen seines Verhaltens selbst herauszufinden

Deshalb gilt es, passive Verhaltensweisen auszuhalten. Eine symbiotisch Verantwortungsübernahme sorgt dafür, dass die interne Abwertung der Fähigkeit einer Person, für die eine solche Verantwortung übernommen wird, ebenso bestätigt wird wie deren Abwertung anderer Menschen oder bestimmter Aspekte einer Situation. Auch mögliche Grandiositäten und Denkstörungen werden so unterstützt. Wenn man jemanden solcherart aus der Eigenverantwortung entlässt, trägt auch das dazu bei, dass derjenige selbst nicht herausfindet, welche Folgen sein Verhalten hat.

Für mich hat sich die persönliche Zielarbeit als hilfreicher Ansatz erwiesen, um Schülerinnen und Schüler zu bewegen, die Verantwortung für sich zu übernehmen. Selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln sind hier gefordert, sowohl in der Zielsetzung als auch im Umgang mit Barrieren. Eine konkrete Note kann ein Ziel sein, entweder in einzelnen Fächern am Ende eines Halbjahrs oder in der nächsten Klausur. Sich mehr im Unterricht zu melden, Hausaufgaben abzugeben, konkrete Wochenplanungen in Angriff zu nehmen ..., auch das sind Ziele. Als Hindernisse zeigen sich am häufigsten mangelnde Struktur und das Abgelenkt-Sein durch soziale Medien. Aus diesen Gründen können schulische Aufgaben nicht in einer angemessenen Zeit erledigt werden. Damit die Zielarbeit gelingt, ist entscheidend, dass die von einem Schüler genannten Ziele tatsächlich seine Ziele sind – und nicht die seiner Eltern oder Lehrer. Voraussetzung hierfür ist, dass ein Schüler sich für ein Ziel entscheidet. Formulierungen wie „Ich muss ... tun“, „Ich darf nicht mehr ...“ dagegen sind ein Zeichen für passives Verhalten und bedürfen der Konfrontation.

Durch das Bewusstwerden ihrer Ziele wie auch im Umgang mit Barrieren haben die Schüler die Chance, wieder Zugang zu ihren



Ressourcen zu finden. Sich seiner Ressourcen bewusst zu sein ist nämlich unabdingbar für den Erfolg.

WERKSTATT

Diese Grundposition ist die unabdingbare Voraussetzung für eine Beziehung, die von der Bereitschaft getragen ist, Verantwortung zu übernehmen und Raum für Verantwortungsübernahme zu geben. Nur auf dieser Basis kann sich, trotz des Machtgefälles zwischen Lehrern und Schülern, eine tragfähige Beziehung zwischen ihnen entwickeln. Nur so ist es überhaupt möglich, dem Bildungsauftrag der Schule gerecht zu werden. Allein auf dieser Basis können die Werkzeuge der Transaktionsanalyse, die vertragsgestützt mit den Mitteln des Bewusstmachens, des Neuentscheidens und der Integration von Veränderungen in den Alltag arbeiten, zur Verantwortungsübernahme und damit zum Autonomiegewinn führen. Das gilt selbstredend auch für die Tragfähigkeit der Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium, die Beziehung der Kollegen untereinander und die zwischen Eltern und Lehrern.

Es geht nicht ohne die Grundposition „Ich bin etwas wert und du auch“.

Ich habe weiter oben gesagt, dass Zeit und Bewusstheit nötig sind. Doch etwas fehlt noch – und deshalb ein letzter abschließender Satz: Es braucht auch die Erlaubnis, Verantwortung zu übernehmen, und die Freude, es zu tun.

Und noch etwas ...

- Hennig, G. & Pelz, G. (2007): *Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung*. Paderborn: Junfermann.
- Hagehülsmann, H.; Hagehülsmann, U. & Anderegg, H. (2007): *Transaktionsanalytische Beratung: Theorie, Methode und Praxis*. In: Hagehülsmann, H. (Hrsg.): *Beratung zu professionellem Wachstum. Die Kunst transaktionsanalytischer Beratung*. Paderborn: Junfermann.

Literatur

BRIGITTE SCHRÖDER,
LITERATUR-
WISSENSCHAFTLERIN,
LEHRERIN FÜR DEUTSCH,
PHILOSOPHIE UND
LITERATUR,
TA-PRAXISKOMPETENZ
KONTAKT:
KOENIGSFEDERN@GMX.DE