

## Beziehung als Schlüssel zum Lernen

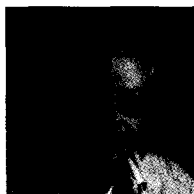
**Begründung einer beziehungsorientierten Pädagogik und Andragogik**

In diesem Beitrag wird Lehren und Lernen im Kontext von Scham betrachtet. Dazu wird vor allem auf die Arbeiten von Richard Erskine (1995) zu Scham und Selbstgerechtigkeit Bezug genommen und die folgende These entfaltet: *Lernen ist bedroht mit Beschämung. Scham ist die Abwehr der Verletzung durch Demütigung und Kontaktverlust in Beziehungen. Scham schwächt das Selbstkonzept und den Lernerfolg. Sie kann durch Lernen in Beziehung überwunden werden.*

### 1. Wer fragt, der lernt

**Norbert Nagel**

(TSTA), DIPL.-PAD. + LEHRTRAINER FÜR EMOTIONAL LITERACY, LEHRT SCHULPÄDAGOGIK UND TRANSAKTIONSANALYSE AN DER PH HEIDELBERG, ARBEITET ALS TRAINER UND COACH UND LEITET SEIT 1982 DAS TA-INSTITUT IPE IN NECKARGEMÜND.



„Wenn du etwas nicht verstanden hast, dann frag!“ Wie oft haben das nicht schon Eltern zu ihren Kindern und Lehrer zu ihren Schülern gesagt? Wie oft haben sich das nicht schon Vorgesetzte von ihren Mitarbeitern gewünscht, anstatt zu erleben, dass Aufträge falsch ausgeführt werden.

Etwas nicht zu verstehen ist normal, wenn wir lernen. Gerade an den Aufgaben, die wir noch nicht verstehen, lernen wir – wenn wir fragen. Lernen heißt verstehen zu wollen, was wir noch nicht verstehen, heißt Fragen stellen an die Welt, das Leben, an andere Menschen oder an uns selbst. Und warum klingt es dann oft ungeduldig, drängend, vorwurfsvoll? „Wenn du etwas nicht verstanden hast, dann frag doch!“

„Weil die eben nicht fragen, wenn sie es nicht verstanden haben.“ Eine phänomenologische Antwort ohne Erklärungswert. Aber ausreichend, eine Methode des Unterrichtens daraus abzuleiten, bei der der Lehrer die Fragen stellt, in die er sein Wissen verpackt, Fragen, die sich dann die Schüler stellen und beantworten sollen.



Man spricht dann von „fragenentwickelndem Unterricht“ und etwas abschätzig von Osterhasenpädagogik. Das Wissen wird in einer Frage versteckt und soll vom Schüler gefunden werden. Und es wird stillschweigend akzeptiert, dass dabei die eigenen Fragen von Kindern nicht ausgesprochen und bedeutsam für den Unterricht werden.

Warum also haben oft Kinder (und auch Erwachsene) keine Fragen mehr oder stellen sie nicht? Warum schauen sie nicht dort hin, wo sie etwas nicht wissen, und teilen sich mit dem Nicht-Wissen mit?

In der Schule fragen am ehesten die Schüler mit guten Leistungen. Was befürchten die anderen? Womöglich eine Antwort wie: „Wo warst du denn wieder mit deinen Gedanken!“ oder: „Kannst du nicht lesen? Da steht es doch“ oder ein genervtes: „Also, zum x-ten Mal ...“ Das sind soziale Missachtungen, wie sie von transaktionsanalytischen Autoren wie James, Jongeward, Steiner, Kahler oder Woollams beschrieben wurden. Im interaktionellen Zusammenhang scheint es geradezu evident zu sein, dass Menschen dann aufhören zu fragen.

Die Theorie des Schamerlebens gibt eine schlüssige Erklärung für diese Reaktion und hilft uns zu verstehen, warum Menschen auf die wichtigste Kraft zum Lernen verzichten: Den Wunsch und die Erwartung, Antworten auf die eigenen Fragen zu finden. Und sie gibt eine klare Antwort, wie Lernen gelingen kann.

Das lernende Subjekt hat Fragen und setzt sich aktiv für eine Antwort ein. Es stellt zum Beispiel dem Lehrer seine Frage. Das setzt die Bereitschaft voraus, sich sehen zu lassen und damit gesehen zu werden, etwas nicht zu wissen. Lernen findet nur statt, wo Menschen sich trauen, sich auf die Grenze von Wissen und Nicht-Wissen, von Können und Nicht-Können einzulassen, sich damit zu akzeptieren, etwas nicht zu wissen und auf neue Informationen über sich, über andere und über die Welt angewiesen zu sein. Das erfordert Mut, wird bisweilen als existenzielle Krise erlebt und ist das Nadelöhr, durch das der Weg für Veränderung und Entwicklung geht.

## 2. Wann kann Lernen gelingen?

Offenbar setzen Menschen mehr Energie ein, die Krise des Lernens zu vermeiden und sich mit vermeintlich unlösbaren Konflikten des Alltags abzufinden. „Mathe kann ich halt nicht“, sagt der Schüler und sieht die Bestätigung darin, dass er das ganze Wochenende geübt hat – was auch immer – und dennoch eine vier – geschrieben hat. „Das ist halt einfach nicht zu schaffen“, sagt die Klientin in der Beratung, die ihr ständiges Gefühl von Überforderung „eigentlich“ loswerden will. Auch manche Führungskräfte der Wirtschaft vermeiden Lernen so lange, bis die roten Zahlen leuchten, die für viele schon zu Schlusslichtern eines abfahrenden Zugs geworden sind. Warum setzen Menschen so viel Energie ein, um Lernen zu vermeiden?

### 3. Lernen ist mit Beschämung bedroht

*Die Beziehungsqualität ist der Schlüssel zum Lernen.*

Der Schüler, der eine Aufgabe falsch gerechnet hat, wird nur etwas lernen, wenn er sich mir anvertraut und sagt, was er gerechnet hat. Nur dann kann ich ihm sagen, an welcher Stelle er besser anders gerechnet hätte. In der Beratung traut sich der Klient, mir die heimlichen, aber wirksamen Befürchtungen zu erzählen, mit denen er sich hindert, erfolgreich zu sein. Nur dann kann ich ihm die Unterstützung geben, zu einem anderen Denken, anderen Einstellungen und damit zu einem anderen Verhalten zu kommen. Lernen hat also mit Trauen, Anvertrauen, Vertrauen zu tun. Uns als Professionelle verpflichtet das, uns dieses Vertrauens würdig zu erweisen. Und das ist eine Qualität von Beziehung. Die Beziehungsqualität ist der Schlüssel zum Lernen.

Die Qualität einer Beziehung ließ sich für Eric Berne an der Haltung ablesen, in der Menschen einander begegnen. Er hat diese Haltung auf die Formel gebracht: Ich bin o.k. – du bist o.k. In dieser Haltung werde ich mit Respekt und neugierigem Interesse dem Schüler zuhören, wie er gerechnet hat, ihm Gelegenheit geben, seine Fragen zu stellen, und ihm darauf antworten. Die Reaktionen: „Das müsstest du eigentlich wissen, das habe ich vorhin gerade erklärt“, „Du müsstest eben besser aufpassen“ sind sicher keine Antworten auf die Fragen des Schülers. Sie sind ein Beziehungsabbruch, ein Heraustreten aus der gleichwertigen Beziehung auf der Basis „Ich bin o.k. – du bist o.k.“



So etwa in der Beratung, wenn die Klientin mir anvertraut, dass sie insgeheim denkt, dass bei ihrem Vortrag alle Zuhörer denken, dass sie nicht genug über das Thema weiß. Mit einer Antwort: „Dann müssen Sie sich einfach in Zukunft vorstellen ...“, würde ich der Klientin sagen, dass ihr Problem einfach ist und dass ich eine Lösung weiß – dass sie also wirklich dumm ist, wenn sie dieses Problem hat. Eine beschämende Antwort. Die Erwartung der Klientin in die Beziehung wird nicht erfüllt, die Erwartung, wertschätzend angenommen und respektiert zu werden, so wie sie ist, mit ihren Gedanken, Gefühlen, Erfolgen und Schwierigkeiten. Wenngleich meine Antwort inhaltlich klug gewesen wäre, der Lernerfolg wäre nachhaltig infrage gestellt, weil er mit einer Demütigung in der Beziehung verbunden gewesen wäre.

Demütigungen in Beziehungen finden die meisten Menschen in ihrer Lerngeschichte. Wenn das Kind hinfällt und die Mutter sagt: „Es tut gar nicht weh“, ist sie vermutlich mehr mit ihrem eigenen Unbehagen in Kontakt (warum auch immer ihr das ungute Gefühl macht, wenn ihr Kind weint) als mit dem weinenden Kind. Der Vater, der das verführerische Werben der Vierjährigen nutzt, um seine Sexualität zu leben, ist nicht wirklich in Kontakt mit der Tochter und verletzt sie in ihrer Suche nach der Beziehung zum Vater.

Kritik und Vorwürfe wie „Nun mach doch mal endlich ...“, „Pass doch auf ...“, „Wie oft soll ich dir das denn noch sagen ...“, „Sei doch nicht immer so ...“ sind schon in der Formulierung Übertreibungen und selten wohlüberlegte Antworten auf das Lernbedürfnis von Kindern. Auch Interpretationen sind verletzend: „Der müsste sich nur ein bisschen mehr anstrengen ...“, „Der hat halt nur Unsinn im Kopf ...“ und ebenso Beschuldigungen wie: „Du willst halt einfach nicht ...“, „Wenn du dir nur mal ein bisschen Mühe geben würdest ...“ oder: „Du hast bestimmt nicht geübt ...“ Auch mit dem Lachen über eine naive Kinderfrage oder wenn wir uns lustig machen über das Verhalten eines Kindes gehen wir aus dem Kontakt. Die Eskimos – so erzählt man – nutzen den Effekt der Beschämung, um ihre Kinder vor den Eislöchern zu schützen. Sie gehen in die Nähe eines Eislochs und wenn das Kind auf den Eisrand zuläuft, lachen sie es aus. Sie zeigen ihm: „Wenn du das

#### **4. Die Geschichte der Verletzungen durch Demütigungen und Kontaktverlust**

tust, gehörst du nicht zu uns.“ Und da auch Eskimokinder die Sehnsucht nach Beziehung in sich tragen, fallen sie nicht in Eislöcher.

Am wenigsten wird die Verletzung und Demütigung offensichtlich, wo der Kontaktverlust durch Ignorieren des Kindes erfolgt. Wenn wir ein Kind in den Einkaufswagen setzen und durch den Supermarkt hetzen, ignorieren wir sein Tempo, mit dem es die Welt des Ladens entdecken kann. Auch bei dem Verweis auf die vielen Spielsachen und bei der Duldung langer Fernsehzeiten ignorieren wir das Bedürfnis des Kindes nach Beziehung (Das gilt durchaus auch dann, wenn das Kind bittelt, noch länger Fernsehen schauen zu dürfen). Auch wenn wir einfach keine Zeit haben, ist dies eine Quelle vielfacher Verletzungen des Kindes in seinem Bedürfnis nach Beziehung.

### 5. Was ist Scham?

Ich habe eben Beispiele für Demütigung und Kontaktverlust in Beziehungen genannt. Interpretieren, ungerechtfertigte Kritik, Vorwürfe, Beschuldigungen, Sich-lustig-Machen und Ignorieren haben demütigende und verletzende Erfahrungen von Kontaktverlust zur Folge. Scham ist der Versuch, solche Erfahrungen abzuwehren.

*Scham ist die Abwehr der Verletzung durch Demütigung und Kontaktverlust in Beziehungen.*

Scham ist also ein Schutzmechanismus, ist ein das Selbst schützender Prozess, mit dem sich der Einzelne hilft, seine Verletzbarkeit und die damit verbundenen Gefühle zu vermeiden. Ich folge hier einer Definition von Richard Erskine (1995), der Scham als Abwehr verletzender Beziehungserfahrung sieht. Damit steht er in Übereinstimmung mit den meisten Vertretern der aktuellen Schamforschung.

So sagt Goldberg (1991) in „Understanding Shame“, Scham werde durch den Verlust von liebevoller Verbindung zu bedeutungsvollen anderen verursacht und wolle das erniedrigte Selbstgefühl verbergen. Scham ist eine sehr einsame, doch selbstschützende Erfahrung. Lynd beschrieb Scham bereits 1958 als eine Empfindung von Verletzung des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen. Lewis (1971) beschreibt Scham als Verringerung der Achtung vor sich selbst und vor anderen. Für Wilson (1990) ist Scham die



Überzeugung, unvergleichbar und hoffnungslos anders und weniger wert zu sein als andere Menschen. Kaufmann schreibt in „Die Psychologie der Scham“ (1989), Scham sei dann wirksam, wenn grundsätzliche Erwartungen an einen bedeutenden anderen sich plötzlich als falsch erwiesen oder durchkreuzt würden. Wurmser (1990) betont den mit der Scham verbundenen Glauben, dass etwas mit dem Selbst nicht stimmt. Die Reihe der Autoren, die Scham mit grundlegenden Beziehungserfahrungen in Verbindung bringen, könnte noch weitergeführt werden.

Wenn ich hier also mit Erskine Scham als die Abwehr der Verletzung durch Demütigung und Kontaktverlust definiere, will ich jetzt den Prozess dieser Abwehr, den Prozess der Scham beschreiben.

### 6. Scham als Abwehr oder: Der Prozess der Scham

**Abwehr durch Identifizierung:** Die Verletzung als Folge von Kontaktabbruch in Beziehung wird abgewehrt durch Identifizierung. Die erlebte Kritik von anderen wird zur Selbstkritik. Der Mensch erniedrigt dabei sein Selbstbild. Dadurch wird der Schmerz über den Bruch in der Beziehung verringert und es kann der Anschein einer Beziehung aufrechterhalten werden. Es ist dann zum Beispiel nicht Mutters Verantwortung, dass sie den Kontakt abbricht, sondern die Folge meiner Dusseligkeit, Stupidität oder Ungeschicklichkeit. Dieser Mechanismus verselbstständigt sich, indem der verletzende andere zum Introjekt wird und als Teil des Selbst erlebt wird. Die Verletzung wird nicht mehr als sozialer Konflikt erlebt und bearbeitet, sondern als intrapsychischer; sie gehört zum Bild des geschwächten Selbst.

**Abwehr von Trauer und Angst:** Scham überdeckt die Trauer darüber, nicht akzeptiert zu werden, wie man ist, mit den eigenen Trieben, Wünschen, Bedürfnissen und Verhaltensweisen. Scham überdeckt die Angst, in der Beziehung verlassen zu werden, weil man derjenige ist, der man ist.

**Abwehr von Ärger:** Der Ärger über die Verletzung durch Demütigung wird nicht anerkannt, um den Anschein einer engen Beziehung zu der Person aufrechterhalten zu können, von der die Demütigung ausgeht.

### **7. Der Preis der Scham: Scham schwächt das Selbstkonzept**

*Innerlich wird diese Schwächung des Selbst gerechtfertigt mit dem Glauben: „Mit mir stimmt etwas nicht“. Ein Kernskriptglaubenssatz.*

Wenn Ärger gelegnet wird, geht ein wertvoller Teil des Selbst verloren: das Bedürfnis, in seinen Gefühlen ernst genommen und respektiert zu werden, und das Bedürfnis, auf die andere Person eine Wirkung zu haben. Scham verringert den Selbstwert.

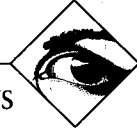
Dasselbe geschieht, wenn der Gedemütigte sich mit dem Demütigenden identifiziert. Dies führt zu destruktiver Selbstkritik und Erniedrigung des Selbstwertgefühls. Innerlich wird diese Schwächung des Selbst gerechtfertigt mit dem Glauben: „Mit mir stimmt etwas nicht“. Ein Kernskriptglaubenssatz.

Diese Schwächung wird als Gefühl existenzieller Bedrohung, als drohende Vernichtung erlebt. Menschen beschreiben ihr Schamgefühl als: „Dann kippe ich nach hinten weg“, „Der Boden entschwindet mir“, „Dann fühle ich mich elendig und verlassen“. Eine Klientin sagte kürzlich: „Dann fühle ich mich bodenlos und bekomme die Falltüre unter mir nicht mehr zu.“

### **8. Scham schwächt den Lernerfolg**

Auf dem Hintergrund der inneren Überzeugung „Mit mir stimmt was nicht“ wird der Schmerz jeder aktuellen Kritik verstärkt. Wir lernen, wie eingangs gesagt, aus Fehlern, wo unser Wissen nicht mehr ausreicht. Wir lernen an der Grenze zum Nichtwissen. Auf dem Hintergrund ungelöster infantiler Scham wird jede Belehrung (ob durch Personen oder Faktisches) zur Bedrohung.

Ungelöste infantile Scham wird durch den intrapsychischen Konflikt aufrechterhalten, der zwischen dem Bedürfnis nach Beziehung einerseits und der Abwehr dieses Bedürfnisses andererseits besteht. Diesen Konflikt ordnen wir im Strukturmodell der Transaktionsanalyse dem Kind-Ichzustand zu. Er wird intrapsychisch durch die Introjekte im Eltern-Ichzustand stimuliert und aufrechterhalten. In beschämenden Situationen wiederholen Menschen die tatsächlichen Überlebenskämpfe der Kindheit mit den Personen der Gegenwart – Lehrern, Berater/inne/n, Partnern usw. – ohne zu überprüfen, ob es immer noch ums Überleben geht. Mit Blick auf die Lehr-Lern-Beziehung heißt das: Ungelöste infantile Scham fügt jeder Belehrung eine Giftigkeit hinzu, durch die sie – im inneren Erleben – zur Demütigung und potenziell zur Vernichtung wird.



Scham als Abwehr hilft zu vermeiden, die Intensität der Verletzung durch Kontaktabbruch zu spüren und die oft nicht bewusste Hoffnung aufrechtzuerhalten, die andere Person würde die Verantwortung für die Wiederherstellung der Beziehung übernehmen. Dieser Zustand von Verletzung und Machtlosigkeit wird abgewehrt durch Selbstgerechtigkeit, eine Haltung, in der das Bedürfnis nach Beziehung verleugnet wird. So beschreibt Klein Selbstgerechtigkeit als „Tarnung unserer negativen Selbsteinschätzung“ (Klein 1992, S. 78). Bursten (1973) spricht von dem Versuch der Reparatur von Scham, wenn von Menschen die Position der Arroganz und Selbstglorifizierung eingenommen wird. Und Goldberg (1991) verbindet selbstgerechte Fantasien mit dem Bemühen, Kontrolle über Ohnmächtigkeit zu gewinnen.

### 9. Selbstgerechtigkeit als Abwehr der Abwehr

Ganz in dieser Tradition sieht Erskine Selbstgerechtigkeit als einen Abwehrprozess, „der genutzt wird, das Gefühl der Scham und die Erinnerungen oder Erwartungen von Demütigung und Beschuldigung“ (Erskine 1995, S. 36) abzuwehren. Diese Abwehr ist mit einem Pseudotriumph über die Demütigung und einem Übermaß an Selbstwertgefühl verbunden.

Scham wie Selbstgerechtigkeit führen vor allem zu den folgenden Formen abwehrenden Lernverhaltens:

### 10. Strategien gegen drohende Vernichtung: abwehrendes Lernverhalten

**Heimlich lernen:** Ich melde mich nicht und zeige nicht, was ich kann. Ich frage auch nicht und zeige nicht, was ich nicht kann. Schüler, die heimlich lernen, sind oft schwer einzuschätzen und werden eher unterschätzt. Ein Klient verfolgte diese Strategie im Umgang mit seinen Bewerbungen um eine Arbeitsstelle. Er berichtete, dass er heimlich die Post aus dem Briefkasten hole und seiner Frau nur von seinen Bewerbungen berichte, wenn er eine Einladung zum Vorstellungsgespräch erhält. Ein anderer erzählte Freunden nicht, dass er sich zu einer Prüfung angemeldet hatte – er wollte erst das Ergebnis abwarten.

**Antreiberlernen:** Antreiberverhalten nach dem Motto: „Ich beeile mich immer, strengte mich stets an, bin immer stark, mache alles perfekt und mach’s anderen allzeit recht“ wird oft eingesetzt, um nicht an die Grenze zu kommen, an der Lernen stattfindet.



In der Selbstwahrnehmung wird beim Antreiberlernen ein häufig als entlastend erlebter Fokuswechsel vorgenommen. Die Schamthematik „Ich genüge nicht“ wird verändert in eine Schuldthematik: „Ich hab etwas falsch gemacht“. Aus „Sein“ wird „Tun“. Häufig glauben wir, so eher eine Chance zu haben, das Risiko der Beschämung zu reduzieren und handlungsfähig zu bleiben. – Ich folge hier Till Bastian und Micha Hilgers (1990), die am Beispiel von Kains Brudermord aufgezeigt haben, dass hinter dem Schuldgefühl vernichtende Schamgefühle stehen.

Eine Trainerin beispielsweise, die in ihrer Seminarvorbereitung Perfektion anstrebt, vermeidet damit möglicherweise die offene Begegnung mit den Teilnehmern. Sie nimmt deren Lerninteressen nicht wahr und wird auch nicht deren relevante Fragen kennenlernen. So muss sie sich nicht der Herausforderung stellen, auf aktuelle Bedürfnisse angemessen zu reagieren. Unangenehme Seminarsituationen kann sie auf unzureichende Vorbereitung zurückführen („Tun“) und kann das Gefühl von Scham („Sein“) vermeiden.

**Selbstgerechtes Lernen:** In der abwehrenden Selbstgerechtigkeit wird das Bedürfnis nach Zuwendung und Beziehung geleugnet. So mag der Schüler zum Beispiel sagen: „Ich mache es, wie ich will.“ Und wenn es falsch ist: „Der Lehrer ist blöd, hat nicht richtig erklärt.“ Mit der Einstellung „Die haben eh keine Ahnung“, werden andere ausgeblendet und herabgesetzt, um die Idee aufrechtzuerhalten, der Beste zu sein.

### 11. Was tun? Überwindung der Scham durch „Lernen in Beziehungen“

Ich habe bereits begründet, dass die Qualität der Beziehung der Schlüssel zum Lernen ist. Die Folgen von Kontaktabbruch, das damit verbundene Erleben von Verletzung und Demütigung, deren Abwehr durch Scham und Selbstgerechtigkeit sowie die Auswirkungen auf Lernen wurden ebenfalls dargestellt. Eine beziehungsorientierte Pädagogik ermöglicht den Lernenden, in der Lehr-Lern-Beziehung wertschätzende und kontakthafte Begegnung/en zu erleben und dadurch die in der Abwehr der Scham verschütteten Ressourcen wieder in Besitz nehmen und stärken zu können. Die Erfahrung von gelingender Beziehung in der Gegenwart kann dazu führen, dass sich der Lernende dem Lehrer anvertraut und sich



öffnet, was letztlich eine Stärkung des Selbst bewirkt, und dieses wiederum ist dem Lernen förderlich.

Richard Erskine (1996) nennt drei Schritte zu einer kontaktvollen Beziehung:

- a. Nachfragen
- b. Einstimmen
- c. Einbinden

Ich will im Folgenden diese drei Schritte in ihrer Bedeutung für schulisches Unterrichtsgeschehen verdeutlichen: Der Schüler wird aufgerufen und weiß die Antwort nicht. Im Kontext von Scham kommt er in Kontakt mit dem Glauben „Mit mir stimmt was nicht.“

Bevorzugt er nun die Abwehr „heimlich lernen“, wird er vielleicht verlegen nach unten schauen und nicht reagieren. Die Lehrerinterpretation mag dann gehen in Richtung: „Der ist nicht so helle, ist halt ein bisschen dumm.“

Geht die Schülerin ins „Antreiberlernen“, wird sie sich um einen guten Eindruck und eine Antwort bemühen, auch wenn sie die richtige nicht weiß – sofern sie dem Antreiber „Mach’s anderen recht“ folgt. Die Lehrerreaktion könnte dann sein: „Ist ja ein liebes Ding, gibt sich ja alle Mühe. Wenn sie so weitermacht, packt sie es ja vielleicht noch.“

Der Schüler, der in das selbstgerechte Abwehrverhalten geht, wird jetzt vielleicht sagen: „Ist mir doch egal!“ Er wird eingeschätzt als frech, vorlaut und: „Wenn der sich nicht ändert und endlich einsehen, dass er mal was tun muss, wird der noch ganz böse auf die Nase fallen.“

Bei beziehungsorientierter Arbeitsweise würde der Lehrer jedoch nicht interpretieren, sondern nachfragen: „Wo bist du gerade mit deinen Gedanken? Was tust du, dass du die Antwort nicht weißt? Was geht in dir vor? Was war das Letzte, was du vom Thema noch mitbekommen hast?“ Vielleicht würde der Schüler jetzt erzählen, dass er nur noch an den geplanten Kartentausch in der Pause denkt. (Ich schrieb dies zuerst 2000, im Jahr der Pokémons).

*Die Erfahrung von gelingender Beziehung in der Gegenwart kann dazu führen, dass sich der Lernende dem Lehrer anvertraut und sich öffnet, was letztlich eine Stärkung des Selbst bewirkt.*

„Der Hans hat nämlich den Glurak und vielleicht gibt der ihm den. Dafür muss er aber beim Klingeln schnell genug draußen sein und vor allem vor Peter, dass der ihm nicht zuvorkommt.“ Fähig zur „Einstimmung“ würde der Lehrer jetzt etwas spüren von der hohen inneren Anspannung des Schülers, von dem Stress, den er hat – nicht aufgrund des Unterrichtsstoffes, sondern wegen des Kartentausches. Erst das Mitempfinden der hohen inneren Anspannung des Schülers würde ihn das Problem und die Bedeutung des Problems verstehen lassen. Mit einem Kommentar wie: „Mit so einem Quatsch beschäftigst du dich also, anstatt aufzupassen“ würde der Lehrer nachhaltig das Vertrauen und die Offenheit des Schülers beschädigen. Ein Beziehungsabbruch mit allen beschriebenen Folgen.

Wer um die Bedeutung von Beziehung weiß und deshalb nachfragt, muss sich auch auf die Antwort einlassen („Einstimmung“) und übernimmt die Verantwortung („Einbindung“), in der Beziehung und in einer wertschätzenden Haltung zu bleiben. Einbindung in Beziehung steht im Gegensatz zu einem gleichgültigen Nebeneinander, wo jeder nur seine eigenen Ziele verfolgt.

„Einbindung“ würde in unserem Falle heißen, dass ich die Existenz und Bedeutung des Problems benenne: dass das Pausenereignis für den Schüler so einen hohen Stellenwert hat, dass er im Unterricht nicht aufpassen kann. Damit würde ich ihn abholen, wo er steht, und ein neues Thema wäre entstanden: „Wie schaffe ich es, erfolgreich Glurak gegen Simsala zu tauschen und zugleich im Unterricht aufzupassen? Wie kann ich mit meiner Aufmerksamkeit ganz im Hier und Jetzt sein, ohne andere bedeutende Dinge wie den Kartentausch aufgeben zu müssen?“ Ein Thema, das in der aktuellen Diktion der Bildungsplaner in den Bereich der personalen Kompetenz gehört.

*Wir kommen durch beziehungsorientierte Arbeit auf Themen, deren Behandlung für einen nachhaltigen Lernerfolg von herausragender Bedeutung ist.*

Wir kommen durch beziehungsorientierte Arbeit auf Themen, deren Behandlung für einen nachhaltigen Lernerfolg von herausragender Bedeutung ist.



Der Schamprozess wurde oben beschrieben als Anpassung an die externe Demütigung, als Überdeckung von Angst und Trauer und als das Nicht-Anerkennen von Ärger. Deshalb ist ein generelles Thema beziehungsorientierten Lernens der offene, authentische Umgang mit Gefühlen. Durch die Erfahrung der inneren Logik, der Funktion und der Lösungskraft von Gefühlen können Trauer, Angst und Ärger in Beziehungen gelebt werden und die überlagernde Scham ersetzen.

## 12. Was tun? „Emotionale Kompetenz“ als Bildungsaufgabe

Claude Steiner (2006) stellt in seinem Buch „Emotionale Kompetenz“ ein Sozialtraining für einen offenen Umgang mit Gefühlen in Beziehungen vor. In einer ersten Phase wird die Kompetenz gelernt, das Beziehungsbedürfnis nach Zuwendung zu befriedigen. Die Sicherheit, ausreichend Zuwendung und Anerkennung in sozialen Beziehungen zu bekommen, ist die Voraussetzung, sich mit den eigenen Gefühlen in Beziehungen zu zeigen. Da Bewusstsein, Ausdruck und Versprachlichung von Gefühlen von klein auf in Beziehungen gelernt werden, ist das weitere Training zur emotionalen Kompetenz als Kommunikationsprozess konzipiert.

Über das „Erkunden“ der Gefühlslandschaft („Nachfragen“ und „Einstimmung“) gelangen die Gesprächspartner zur Frage der Verantwortung und vollziehen damit den Schritt der „Einbindung“. Das Training wird von autorisierten Trainern gelehrt und ist für die Arbeit mit Schülern ebenso geeignet wie in Teams.

Ein anderer Zugang zur Emotionalen Kompetenz bietet ein „Emotional Basic Training“, das auf den Aspekt Bewusstheit und Ausdruck von Gefühlen fokussiert. Hier werden auf der Körperebene emotionale Prozesse wiederentdeckt. Mit Techniken der Bioenergetik und Energiearbeit, des holotropen Atmens oder der Gestalttheorie wird gearbeitet und es werden Rituale, wie zum Beispiel aus dem Aggressionstraining von George Bach, verwendet. Im Modell der transaktionsanalytischen Skripttheorie ist das eine Arbeit zur „Erlaubnis“, Gefühle körperlich und energetisch aufzuspüren und ihnen im Schutz „gesunder Begrenzung“ Ausdruck zu verleihen. Darüber hinaus gibt es seit den 1990er-Jahren reichlich lebenspraktische Bücher sowie wissenschaftliche Forschung zur emotionalen Kompetenz. Eine Darstellung dazu würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

**Zusammenfassung** Scham als Abwehr von Verletzung und Demütigung durch Kontaktverlust in Beziehung wird als bedeutsames Lernhindernis für Lernen in Schule wie in Erwachsenenbildung und Beratung dargestellt. Sie kann durch Lernen in Beziehung sowie durch Förderung emotionaler Kompetenz überwunden werden.

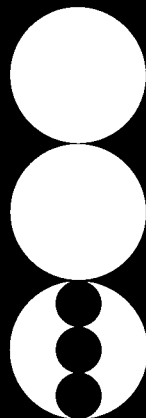
**Summary** Shame helps to defend against a rupture in relationship and is a block for learning in school and in training and counselling. It can be overcome by learning in relationship and advanced emotional competence.

### Literatur

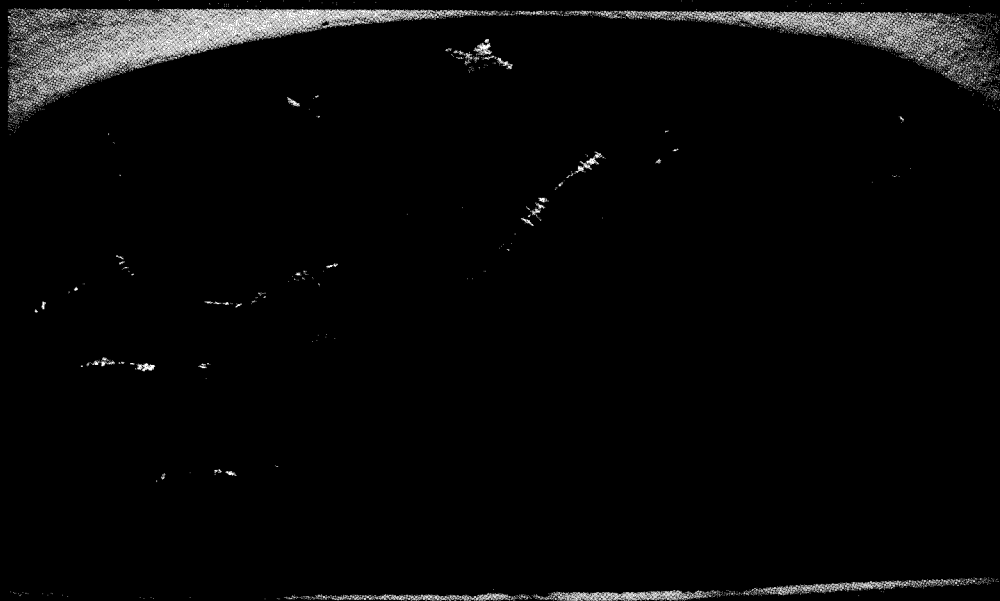
- *Bach, George R. (1986): Streiten verbindet, Diederichs, Düsseldorf.*
- *Bastian, Till; Hilgers, Micha (1990): Kain. Die Trennung von Scham und Schuld am Beispiel der Genesis. Psyche 12, S. 1100-1112.*
- *Bursten, B. (1973): Some narcissistic personality types. International Journal of Psychoanalysis 54, S. 287-300.*
- *Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens – Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.*
- *English, Fanita (1975): Shame and Social Control. Transactional Analysis Journal 5, 1, S. 24-28.*
- *English, Fanita (1980): Transaktionsanalyse: Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen, ISKO Press, Hamburg.*
- *Erskine, Richard G. (1995): Scham und Selbstgerechtigkeit: Transaktionsanalytische Sichtweisen und klinische Interventionen. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 12, 1-2, S. 29-60.*
- *Erskine, Richard G. (1996): Nachfragen (inquiry), Einstimmung (attunement) und Einbindung (involvement) in der Psychotherapie von Dissoziation. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 13, 4, S. 181-194.*
- *Goldberg, C. (1991): Understanding shame. Jason Aronson.*
- *Goleman, Daniel (2005): Emotionale Intelligenz. 18 Aufl. München, dtv.*
- *Göppel, Rolf (2003): „Die Kultur der Affekte ist das eigentlich schwerste Bildungsziel“ (A. Mitscherlich) – Möglichkeiten, Probleme und Grenzen einer „Bildung der Gefühle“. In: Dörr & Göppel (Hrsg.): Bildung der Gefühle, Psychosozial Verlag, Gießen.*
- *Göppel, Rolf (1999): „Emotionale Intelligenz“ als Bildungsziel, Neue Sammlung 39, S. 563-582.*
- *Gottman, John; DeClaire, Joan; Goleman, Daniel (2006): Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern. 6. Aufl., München, Heyne.*



- James, Muriel; Jongeward, Dorothy (1995): *Spontan leben. Übungen zur Selbstverwirklichung*, Reinbek, Rowohlt.
- Kahler, T. (1974): *The miniscript*. *Transactional Analysis Journal* 4, 1, S. 26-42.
- Kaufmann, G. (1989): *The psychology of shame*, Springer.
- Klein, M. (1992): *The enemies of love*. *Transactional Analysis Journal* 22, S. 76-81.
- Lewis, H. B. (1971): *Shame and guilt in neurosis*, International Universities Press.
- Lynd, Helen Merrell (1958): *On shame and the search for identity*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Michel, Gabriele; Oberdieck, Hartmut (2007): *Die Kunst, sich miteinander wohlzufühlen – Emotionale Kompetenz in Familie und Partnerschaft*, Junfermann, Paderborn.
- Nagel, Norbert (2002): *Sicherheit, Akzeptanz, Bestätigung und Liebe. Beziehungsbedürfnisse und Beziehungserfahrungen bestimmen unsere Persönlichkeit auch im Kindergarten*. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 8, S. 12-15.
- Steiner, Claude (2005): *Wie man Lebenspläne verändert*, Paderborn, Junfermann.
- Steiner, Claude; Perry, Paul (2006): *Emotionale Kompetenz*. 5. Aufl., München, dtv.
- Wilson, S. D. (1990): *Release from shame: Recovery for adult children of dysfunctional families*, Downers Grove, Interuniversity Press.
- Woollams, S. J. (1973): *Formation of the script*. *Transactional Analysis Journal* 3, 1, S. 31-7.
- Wurmser, L. (1990): *Die Maske der Scham*, Berlin, Springer.
- Wurmser, L. (1987): *Die Flucht vor dem Gewissen*, Berlin, Springer.



ZEITSCHRIFT FÜR TRANSAKTIONSANALYSE 2/2009



Umschlagbilder für den Jahrgang 2009:

Raymond Waydelich – Bilder aus dem Zyklus „Kreta“

## Impressum

### **Herausgeberin:**

Ulrike Müller, Hildastr. 34,  
D-79102 Freiburg  
Tel./Fax 07 61/70 27 87,  
eMail: [ulrike.muellerta@web.de](mailto:ulrike.muellerta@web.de)

### **Stellvertreter:**

Prof. Dr. Henning Schulze

### **Kolumne:**

Daniela Dilthey  
eMail: [dandil-berlin@freenet.de](mailto:dandil-berlin@freenet.de)

### **Rezensionen:**

Heidrun Peters  
eMail: [heidrun.peters@web.de](mailto:heidrun.peters@web.de)

### **Verlag: Junfermann Verlag,**

Imadstraße 40,  
D-33102 Paderborn  
Layout: Michael Wiesinger,  
Freiburg

### **Satz: Junfermann**

Druck & Service Paderborn  
Druck: Zimmer Print+Medien  
Service, Büren-Wewelsburg

### **Ständige Mitarbeiter:\***

Ilse Brab, Aachen;  
Daniela Dilthey, Berlin;  
Dr. Ulrich Elbing, Schwäbisch  
Gmünd; Dr. Heinrich Hage-  
hülsmann, Rastede;

Ute Hagehülsmann, Rastede;  
Ursula Iskenius-Schuppert,  
Oberstenfeld; Dr. theol. Hans  
Jellouschek, Ammerbuch;  
Dr. med. Rolf Reiner Kiltz,  
Detmold; PD Dr. habil.  
Christine Morgenroth,  
Hannover;

Ulrike Müller, Freiburg;  
Heidrun Peters, Wilhelmshaven  
Peter Raab, Freiburg;  
Dr. Sigrun Ritzenfeld-Turner,  
Heidelberg;

Prof. Dr. Henning Schulze,  
Deggendorf; Uwe Schulz-  
Wallenwein, Stuttgart

Organ der Deutschen  
Gesellschaft für Transaktions-  
Analyse e.V. (DGTA),  
Silvaner Weg 8,  
D-78464 Konstanz,  
Tel. 07531/95270

Die „Zeitschrift für Trans-  
aktionsanalyse“ erscheint  
viermal jährlich.

Der Bezugspreis für das  
Einzelheft beträgt € 10,00, für  
das Jahresabonnement € 39,00.  
Für Mitglieder der Deutschen  
Gesellschaft für Transaktions-  
analyse ist der Preis des Jahres-  
abonnements in Höhe von  
€ 34,00 im Mitgliedsbeitrag  
enthalten.

**Bestellungen:** Junfermann Verlag,  
Heike Carstensen, Imadstr. 40,  
33102 Paderborn

### **Anzeigenverwaltung:**

Junfermann Verlag,  
Heike Carstensen, Imadstraße 40,  
33102 Paderborn,  
Tel. 0 52 51/13 44 18,  
Fax 0 52 51/13 44 44,  
eMail: [carstensen@junfermann.de](mailto:carstensen@junfermann.de)

\* fettgedruckte Namen: Mitglieder der Konzeptgruppe  
Diese Zeitschrift wird ausgewertet von: [www.psyndex.de](http://www.psyndex.de)



# TA

HEFT 2 · 26. JAHRG. 2009

Zeitschrift für Transaktionsanalyse

2/2009

99	Fabelwesen	EDITORIAL
101	Matthias Sell: Beziehungsformen als Element konsequenter transaktionaler Denkweise	FOCUS
116	Dörte Landmann: Kannst du lernen, mich lehren zu lassen?	
128	Norbert Nagel: Beziehung als Schlüssel zum Lernen	
142	Henning S. Schulze: „Strokeorientiertes Management“ in Dienstleistungsunternehmen	
164	Andreas Becker: In Würde lehren und lernen	WERKSTATT
175	Buchbesprechungen: Heinrich Hagehülsmann (Hrsg.), Beratung zu professionellem Wachstum. Die Kunst transaktionsanalytischer Beratung.	BUCHZEICHEN
181	Keith Tudor (Ed.), The adult is parent to the child.	
185	George Kohlrieser, Gefangen am runden Tisch: Klarheit schaffen, entschlossen verhandeln, Leistung freisetzen.	
187	Hanne Raeck: Grundeinstellungen aus einer anderen Sicht	AUGENBLICK MAL
190	Termine	

