



Jule Endrueit (Foto: privat)

Neues Lernen?

*Sichtbar systemische Gruppensteuerung –
ein Modell für die relationale und kokreative Lehrpraxis*

Die relationale Wende in der Transaktionsanalyse

In unterschiedlichen Forschungsrichtungen wird von relationaler Wende gesprochen (Altissimo et al. o. J.). Diese Wende beschreibt ein Umdenken hin zum konstruktivistischen Denken, das davon ausgeht, dass die Existenz von Dingen, Menschen und ihren Beziehungen subjektiv ist und von der Betrachterin abhängt. Dies ist eine Abkehr vom erkenntnistheoretischen Zugang zur Realität, der darauf zielt, das »Sosein der Dinge« zu beschreiben. Das bedeutet zum Beispiel, die Prozesshaftigkeit und die Beziehungen zwischen den Subjekten zu betrachten und sie nicht als Subjekt und Objekt zu definieren. Der Begriff relational wird also verwendet, um Beziehungen zu benennen. Dabei werden Relationen nicht als objektiv erkennbare Wahrheiten aufgefasst, sondern die Sicht auf die Beziehung ist immer die des Beobachtenden, eben eine subjektive. So kann keine absolute Aussage über die Beziehung getroffen werden.

Nicht jemand »spielt ein psychologisches Spiel«, sondern »in unserer Beziehung zeigen sich Muster eines psychologischen Spiels«. Die relationale Wende hat auch in der Transaktionsanalyse ihre Spuren hinterlassen. Eine der Ersten, die diesen Zugang beschreiben, sind Alan und Alan (1997). Sie legen dar, wie sich eine TA, die das konstruktivistische Denken einbezieht, von der klassischen TA unterscheidet. In Deutschland sind unter anderem Matthias Sell und Michael Korpiun Vertreter der relationalen TA. Der Sammelband *Relational Transactional Analysis: Principles in Practice* von Fowlie und Sills bezieht sich direkt auf diesen Paradigmenwechsel (vgl. Fowlie & Sills 2011, S. XXV). Die Autorinnen formulieren Prinzipien für die relationale TA (Fowlie & Sills, S. VII ff.), die die Besonderheit des Ansatzes beschreiben:

- Die zentrale Bedeutung von Beziehung: »Es braucht dafür ein ehrliches Gegenüber, das präsent ist, vital und auf emotionale und intellektuelle Weise auf den Klienten eingeht.« (Shmukler 2011, S. 11)
- Die Bedeutung von Engagement: Wir müssen uns als Menschen in die Beziehung einbringen und uns infrage stellen lassen, damit eine neue Beziehungserfahrung möglich ist (vgl. Little 2011, S. 56 ff.).
- Die Bedeutung von Erfahrung: Es ist ein Experiment in Intimität (vgl. Gowling & Agar 2011, S. 81 ff.).
- Die Bedeutung von Subjektivität und Selbstsubjektivität: Das Übertragungsgeschehen ist wesentlich, um neue Beziehungserfahrungen zu ermöglichen.
- Die Bedeutung von Unsicherheit: Die Bedeutung entsteht aus verschlungenen Begegnungen zwischen zwei Subjekten, dabei entsteht aus kreativer Indifferenz Entwicklung (vgl. Stuthridge 2011, S. 127 ff.).
- Die Bedeutung von Neugier, Kritik und Kreativität.

Es sind Prinzipien, die auch für die Rolle der TA-Lehrenden von Relevanz sind, um Entwicklung durch Beziehung zu ermöglichen. Der qualitative Schritt, den die relationale TA macht, ist, sich als ganzen Menschen in die Beziehung mit dem Gegenüber einzubringen und Übertragungsphänomene zu nutzen, um in und mit der Beziehung Veränderung beim Gegenüber zu ermöglichen. Dabei

unterstreichen Hargaden und Sills die Bewusstheit für die (Aus-)Wirkung des Unbewussten (vgl. Hargaden & Sills 2002).

Die kokreative Methode

Kokreativität beschreibt die Methode, den Prozess oder das Ergebnis eines gemeinschaftlichen Schöpfungsprozesses mehrerer Personen oder Statusgruppen (Wikipedia 2023). Die kokreative TA – begründet von Tudor und Summers – stützt sich auch auf die relationale Annahme, dass das gemeinsame Erforschen der Beziehungserfahrung neue Erfahrungen ermöglicht (vgl. Summers 2014, S. XXXVII). Tudor und Summers denken den relationalen Gedanken weiter, formulieren die grundlegenden TA-Konzepte in diesem Sinne um und leiten daraus eine neue Praxis ab. Der Schwerpunkt liegt auf der Arbeit im Hier und Jetzt. Die Autoren stellen drei kokreative Prinzipien auf (Tudor & Summers 2014, S. 3 ff.), die von Robinson (2020, S. 51) auf vier Prinzipien erweitert wurden:

- 1) Das Prinzip der Gemeinsamkeit (we-ness): Das Wissen und das Gefühl dazuzugehören, als Mensch auf Gemeinschaft angewiesen zu sein und dies als Ressource zu begreifen.
- 2) Das Prinzip der geteilten Verantwortung (shared responsibility): So viel Verantwortung zu übernehmen für das Eigene und Gemeinsame, wie in den Rollen jeweils möglich ist.
- 3) Das Prinzip einer Entwicklung im Hier und Jetzt (present centeredness): Die Gegenwart ist die Zeit der Begegnung, hier kann die Bedeutung des Skripts im Hier und Jetzt besprochen werden und neue Verhaltensweisen und Bedeutungen können erfunden, erprobt und erlebt werden.
- 4) Das Prinzip der positiven Bezogenheit (unconditional [mutual] positive regard): Den anderen mit einer wertschätzenden und nicht bewertenden Haltung begegnen. Sven Golob hat dafür die Übersetzung »Liebe« gefunden.

Mit diesen Prinzipien schaffen Tudor und Summers eine praktische Methode, um einen Entwicklungsraum zu kreieren, in dem kokreatives Lernen möglich ist und mit den neu formulierten TA-Konzepten praktisch im Hier und Jetzt gearbeitet werden kann (vgl. Tudor & Summers 2014, S. 218).

Welche Bedeutung hat die Idee des Konstruktivismus für die Lehre?

Wenn es keine objektive Wahrheit gibt, sondern nur den subjektiven Blick auf das kokreierte Beziehungsgeschehen, wie ist dann eine Unterstützung zur Weiterentwicklung in der Lehre möglich? Wenn ich als Lehrende nicht mehr sagen kann: »Du bist in diesem oder jenem Ich-Zustand« oder »Du hast dieses oder jenes Skript«, dann muss es darum gehen, das gemeinsame Beziehungsgeschehen in den Fokus zu nehmen, in dem ich als Lehrende auch nur ein subjektiver Part bin. Gleichzeitig habe ich jedoch eine andere Rolle als die Teilnehmenden. Viele derjenigen, die über relationale oder kokreative TA geschrieben haben, sind Therapeut:innen. Deswegen beinhaltet auch das Vokabular therapeutische Begriffe wie zum Beispiel die des Therapeuten und der Diagnose. Es gibt aber einen Unterschied zwischen der Rolle eines Therapeuten und meiner Rolle als Lehrende: Mein Vertrag enthält keine Heilung, und die Aufgabe beinhaltet auf keinen Fall regressive Arbeit. Es ist auch nicht der Leidensdruck der Krankheit, der den Antrieb zur Veränderung und die Teilnahme an einer Weiterbildung veranlasst. Die Ähnlichkeit besteht in der längerfristigen Trainee-Sponsor-Beziehung, die der Möglichkeit einer heilenden Erfahrung entspricht. Und als Lehrende ist es unser Auftrag, neben der Ermöglichung von Selbsterfahrung und Entwicklung auch Inhalte zu vermitteln.

Zwar gab es auch immer Strömungen, die ressourcen- und beziehungsorientiert gedacht haben (Fanita English, die Gouldings, Claude Michel Steiner). Dennoch schaut die klassische TA eher auf die pathologischen Elemente und möchte herausfinden, was die Skriptentscheidungen waren, um Interventionen (Wandel von außen) zu machen und das Gegenüber zu entwickeln (vgl. Alan & Alan 1997, S. 94). Auch ich habe in meinen eigenen Weiterbildungen zur Trans-

aktionsanalytikerin viele Beispiele der klassischen Art erlebt: Es wurden von der Leitung kraft Potency Entwicklungsmöglichkeiten angeraten. Teilnehmende wurden von der Leitung für ihre »spielträchtigen« Beiträge »konfrontiert«. Eigene Meinungen zu Modellen wurden im Hinblick auf richtig und falsch diskutiert. Das Beziehungsgeschehen in der Gruppe wurde nicht zum Thema gemacht. Wenn jedoch relational gedacht wird, dann gibt es keine objektive Wahrheit. In der konstruktivistischen TA geht es darum, die Art der Beziehungsgestaltung wahrzunehmen, ihre Bedeutung für das Hier und Jetzt abzuleiten (vgl. Alan & Alan 1997, S. 94) und aus dieser Beziehung heraus eine neue Erfahrung zu machen, die zur Entwicklung beiträgt. Veränderung entsteht im Prozess der wirklichen Begegnung, im Einlassen aufeinander – in der Beziehung und in der Reflexion darüber.

Wie kann ein Prozess der wirklichen Begegnung und der Reflexion darüber in der Lehre ermöglicht werden? Wie lehrt man relational? Ich denke, dazu ist es einerseits erforderlich, die *Rolle des/der Lehrenden* als eine Person auszuüben, die auf Augenhöhe mit den Trainees in Beziehung geht, und andererseits muss eine *Lernumgebung* geschaffen werden, in der ein Einlassen aufeinander und die Reflexion darüber möglich ist. Die Beziehung rückt in den Vordergrund – neben den Themen Interaktion, Prozess, Vertrag und Kontakt, die schon immer Teil transaktionsanalytischer Arbeit waren.

Umsetzung in der Lehre

»Ein Mensch lernt in belangvoller Weise nur jene Dinge, die für ihn mit der Erhaltung oder mit der Entfaltung seines Selbst verbunden sind.« (Rogers, zit. nach Meueler 2001, S. 18) Lehre muss also so beschaffen sein, dass sie sich an den spezifischen Gründen der Einzelnen orientieren kann. Es muss darum gehen, für die Lernenden sinnvolle Lernanlässe zu schaffen. Es ist ein subjektorientierter Ansatz (vgl. Holzkamp 1996). Zusammen mit der konstruktivistischen Sicht der relationalen und kokreativen TA hat diese Perspektive weitreichende Konsequenzen für die Konzeption von Lehrveranstaltungen, die Didaktik und die

Lehrpraxis. Wie erreiche ich die interessenfundierten Gründe der/des Einzelnen? Wie kann eine Entwicklung der Core-Kompetenzen (knowledge, attitudes and skills; vgl. EATA 2023) unter dieser Maßgabe ermöglicht werden? Welche Möglichkeiten gibt es für Trainees, das, was für sie relevant ist, herauszufinden und zu lernen? Wie erkennen Trainees Dilemmata? Wie entsteht eine Gruppenatmosphäre, in der es möglich ist, offen über Angst, Wut, Schuld und Scham zu sprechen? Wie sieht dabei die Rolle der Lehrenden aus? Was ist ihr Anteil am Gelingen dieses Lehr-Lern-Prozesses? An dieser Stelle muss nicht die Lehrende allein agieren, die Kraft der Gruppe hilft, um einen transformatorischen Prozess in Gang zu bringen. Die Verantwortung, Anlässe zu schaffen, Dilemmata zu bemerken und eine sichere Umgebung zu schaffen, in der eine Neuorientierung ohne Beschämung möglich ist, liegt bei der Lehrperson. Darüber hinaus muss sie die Kompetenz haben, im Sinne der relationalen TA Beziehung als die Grundlage anzubieten, auf der Entwicklung möglich ist.

Das Modell der Sichtbar systemischen Gruppensteuerung

Gemeinsam mit Katharina Stahlenbrecher habe ich ein Modell entwickelt, das darstellt, wie ich den Lehr-Lern-Prozess steuere: das Sichtbar systemische Gruppensteuerungsmodell (siehe Abbildung 1, nächste Seite).

Tragend ist der sichere, autonomiefördernde Rahmen (1) – in der Abbildung 1 dargestellt als Rahmen –, der durch die Prinzipien der kokreativen TA hergestellt werden kann. Das Prinzip der geteilten Verantwortung (2) gilt innerhalb des Rahmens und erhält den Rahmen aufrecht, indem die Lehrende Verantwortung für ihn übernimmt. Die vier Fokusse (3), die jeweils auf einem langen, nach rechts gerichteten Pfeil platziert sind, stellen die unterschiedlichen Steuerungsebenen für die Gruppenleitung dar. Der Pfeil meint die Zeitdimension, und je nach Situation steht mal der eine und mal ein anderer Fokus im Vordergrund. Sichtbar systemisch heißt dabei, dass die Leitung alle Prozesse des Systems mit allen Fokusse beobachtet und bei Bedarf sichtbar macht und anspricht.

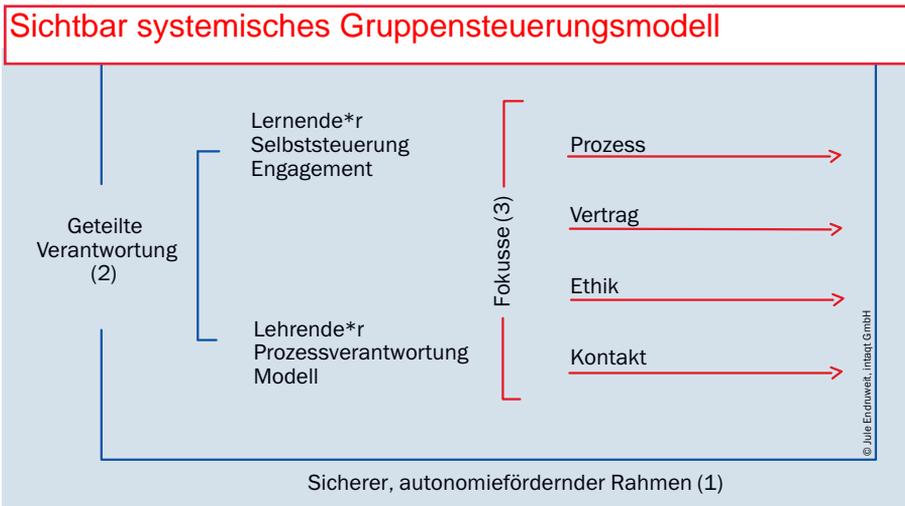


Abbildung 1 Das Modell der Sichtbar systemischen Gruppensteuerung

Ein sicherer, autonomiefördernder Rahmen (1)

In der Erwachsenenbildung spielt die jeweilige Schulerfahrung eine Rolle. Die meisten Menschen haben in der Schulzeit Beschämungserfahrungen gemacht, vom Vorgeführtwerden bis hin zum »Stell dich in die Ecke und schäme dich!«. Um nicht in diese alten Muster einzuladen, halte ich es für notwendig, eine sichere Lernumgebung zu schaffen.

Das transformative Lernen beschreibt ein Umfeld, das »Vertrauen und Fürsorge schafft und die Entwicklung sensibler Beziehungen zwischen Lernenden erleichtert« (Wikibrief 2022). Und für eine relationale Supervision sieht Cornell (2011, S. 340) den sicheren Rahmen als Bedingung an: »The supervisory process is a felt presence that affords the supervisee a sense of security that his efforts at being honest in the presence of the supervisor will be treated humanely, respectfully, and confidentially.«

Einen beschämungsfreien Raum etablieren

Die natürliche Scham hilft dabei, innezuhalten und Grenzen auszuloten, dadurch ist sie der Antrieb für ethisches Handeln (Schneider 2022). Beschämtwerden in Abgrenzung vom Beschämtfühlen entsteht, wenn in der Beziehung zu anderen eine Resonanz auf eigene Gefühle fehlt und man selbst beschämt wird, indem das Gegenüber Beschämung als Machtmittel einsetzt. Menschen, die beschämen, so Schneiders (2022, S. 55) These, haben zum eigenen Beschämtsein und anderen Gefühlen keinen Kontakt, sodass das Beschämen als Ersatzgefühl für die eigene Scham auftritt. Was ist in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Lehrenden? Es ist wichtig, dafür zu sorgen, dass Erfahrungen des Beschämtwerdens möglichst nicht auftreten, und stattdessen mit Gefühlen, auch der Scham, angemessen umzugehen und in Resonanz zu bleiben. Erskine (2014) hat mit seinen Konzepten Inquiry, Attunement und Involvement wegweisend beschrieben und vorgemacht, wie das geht. Dazu gehört – so, wie es die relationale TA beschreibt –, sich klar zu sein, dass es kein »so ist es« gibt, und stattdessen eigene Eindrücke zu beschreiben. Auf der Ebene des Gruppenprozesses bedeutet das, für alle Beteiligten Verantwortung zu übernehmen und Situationen zu thematisieren, wenn es zu Beschämung kommt. Gleichzeitig heißt es aber auch, dass für eine sichere Lernumgebung eine Bewusstheit der/des Lehrenden über die eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungsimpulse im Hinblick auf eigene Beschämungserfahrungen wichtig ist und eine Offenheit aller, dem/der Lehrenden und den Gruppenteilnehmer:innen das eigene Erleben zurückzuspiegeln.

Gruppenvertrag

Der Gruppenvertrag ist ein weiterer Weg zu einer sicheren Lernumgebung. Die Leitung regt die Gruppe regelmäßig an, ihn zu überprüfen, zu ergänzen oder zu verändern. Die Verabredungen reichen von Vertraulichkeit und Eigenverantwortung über Respekt vor der Gruppe und Gruppenabsprachen bis hin zur Versorgung und zum Abwasch. Auch die kokreativen Prinzipien sind Teil des Vertrags.

Konfrontation/Irritation

Ein weiterer Punkt für eine sichere Lernumgebung ist die Haltung und die Art der Intervention der Lehrenden. Dabei greife ich die Konfrontation heraus. Ich beziehe mich in meinem Vorgehen auf den Begriff nach Berne, der Konfrontation als die Aufdeckung von Unstimmigkeiten definiert hat. Berne sagt ausdrücklich, dass Konfrontation nicht kritisch gemeint oder so formuliert werden dürfe, dass sie kritisch aufgefasst werden könnte (Berne 2005, S. 208 f.). Ich nutze den Begriff Irritation, um eine TA-Konfrontation im Berne'schen Sinne zu beschreiben. Der Unterschied zu einer konfrontierenden Konfrontation liegt meines Erachtens in der Haltung und in der Art und Weise der Formulierung. Relational beschrieben: Ich kann nicht wissen, wie es wirklich ist, sondern nur meinen subjektiven Eindruck schildern. So habe ich automatisch eine respektvollere Haltung. Wenn ich dabei noch berücksichtige, dass ich Teil des Systems bin, in dem das zu konfrontierende Verhalten auftritt, und mit dieser Demut kommuniziere und selbst neugierig bleibe, was mein Beitrag zu dieser Situation sein könnte, dann bin ich auf voller Augenhöhe und im kokreativen Prinzip des Hier und Jetzt.

Geteilte Verantwortung: Lehrende und Lernende (2)

Ebene Gruppenprozess: Tudor und Summers (2014, S. 4) verstehen die geteilte Verantwortung als ein Prinzip der kokreativen TA. Es beschreibt, dass die stattfindende Begegnung in der Verantwortung sowohl der Lehrenden als auch der Trainees liegt. Die Lehrende hat darüber hinaus die Verantwortung, ihr Wissen zu nutzen, um Bewusstsein und Entwicklung zu fördern. Es kommt den Autoren darauf an, dass der/die Therapeut:in ohne das aktive Engagement der Klient:innen zum Beispiel keine Potency, Erlaubnis, Sicherheit, Unterstützung und Herausforderung »machen« kann, denn diese Aspekte sind jeweils kokreiert. Ich denke, dass das Angebot von Erlaubnis, Sicherheit etc. von der Lehrenden ausgehen kann und soll. Die Reaktion der Trainee darauf und der kokreative Prozess, der sich zwischen beiden daraus entspinnt, kann interessant sein für die Entwicklung und wird durch die/den Lehrenden bewusst gemacht.

Ebene Inhalt: Relevant ist für mich das Ziel, die Core-Kompetenzen der Trainees zu entwickeln, die in der Prüfung zum CTA und in Deutschland auch schon im Abschluss TA-Berater:in, Coach etc. gezeigt werden sollen. Hier sehe ich die Verantwortung der Lehrenden auf der inhaltlichen Ebene. Ich löse diese Herausforderung mit der subjektorientierten Idee, den Teilnehmenden Selbststeuerungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen (siehe unten Rolle der Teilnehmenden). Die Inhalte werden an den Anforderungen der Core-Kompetenzen gemessen – entweder von der Lehrenden als Vorschlag oder von Trainees und Lehrender gemeinsam. Immer eruiere ich die Fragen und Interessen der Teilnehmenden, bevor wir uns tiefer in ein Thema bewegen, und richte meine Beiträge und die Beiträge der Teilnehmenden entsprechend aus.

Ebene individuelle Entwicklung: Diese Ebene wird besonders in Supervisionen und Lehrverträgen sichtbar und in der Reflexion der Erfahrungen des Einzelnen mit den Prozessen und Rückmeldungen der Gruppe.

Einnehmen der Lehrendenrolle als Mensch auf Augenhöhe

Zwei Punkte sind für diese Aufgabe wichtig: erstens die eigene Haltung und Beziehungsfähigkeit, zweitens die Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses (siehe unten). Die eigene Haltung und Beziehungsfähigkeit ist das, was den Teilnehmenden korrigierende Erfahrungen ermöglicht und auch Irritationen sichtbar werden lässt. Zentral ist ein guter Kontakt zwischen der Lehrenden und der Trainee sowie der Trainees untereinander. Im Sinne von Tudor (2014, S. 61): »Contact is viewed as a consistent attitude and endeavour embodied by the therapist, which conveys an acceptance of, and empathy for the client.« Die Lehrende ist auch Modell – das ist eine Ebene des Lernens für Trainees. Mit welcher Haltung und wie die Lehrende in Kontakt geht und wie empathisch oder antithetisch¹ sie mit den Trainees umgeht, davon können sich Teilnehmende etwas abschauen.

- 1** Antithetisch beschreibt eine Prozessgestaltung, die autonomiefördernd wirkt, indem sie nicht in die Skriptmuster des Gegenübers einsteigt, sondern eine gelungene Beziehungsgestaltung ermöglicht.

Gleichzeitig machen sie durch die Interaktion neue Erfahrungen. Interessant finde ich in diesem Zusammenhang den Umgang mit Wissen. Die Haltung der/des Lehrenden ist offen für Nichtwissen und für Dinge, die von den Trainees kommen. »Die Idee der allwissenden Lehrperson und der unwissenden Teilnehmenden weicht der Idee, dass alle zum Lehr-Lern-Prozess beitragen, Fragen stellen und nur das gelehrt wird, was gefragt ist.« (Robinson 2022, S. 53) Subjektorientiert lehren bedeutet dann, dass ich mich und mein Wissen (zunächst) zurücknehme (vgl. Meuler 2001, S. 11; Cornell 2011, S. 342). Alle am Lernprozess Beteiligten werden als Subjekte wahrgenommen und gestalten in diesem Sinne den Prozess mit. Um den Teilnehmenden Gestaltungsspielraum zu ermöglichen, stelle ich ihnen zum Beispiel viel Material zur Verfügung, aus dem sie auswählen können, was sie interessant finden, oder händige ihnen Fragebögen aus, anhand derer sie feststellen können, was sie noch benötigen, um die Core-Kompetenzen zu entwickeln. Ich verstehe mich dabei als Dienstleisterin der Gruppe.

Die Rolle der Teilnehmenden als Mitgestalterinnen ihres Prozesses

Selbststeuerung meint die Möglichkeit der Teilnehmenden, ihren eigenen Entwicklungsprozess zu steuern und dafür Verantwortung zu übernehmen. *Engagement* meint, dass Teilnehmende sich als Menschen auf die Gruppe und die Leitung einlassen sowie sich in ihrem Entwicklungs- und Lernprozess auf ihre je eigene Art engagieren. Selbststeuerung und Engagement passieren nicht von allein. Die Teilnehmenden in die Mitverantwortung für den Lehr-Lern-Prozess und das kokreative Beziehungsgeschehen zu nehmen, ist Aufgabe der Leitung. Das kann mit dem Gruppenvertrag erreicht werden und mit der Art und Weise, wie das inhaltliche Thema in den Prozess eingebracht wird.

Auf der Inhaltsebene Sorge ich dafür, dass ich Methoden wähle, die die Teilnehmenden und ihr Wissen und Können miteinbeziehen und es ihnen ermöglichen, selbst Erkenntnisse über den Lerngegenstand zu entwickeln. Zum Beispiel stelle ich Aufgaben, im Rahmen derer sie selbst Anwendungsmöglichkeiten entwickeln, oder rege an, Konzepte als Pantomime darzustellen.

Selbststeuerungsmethoden sind ein wichtiger Bestandteil. Dazu gehört für mich der jährliche Lernvertrag, der von den Teilnehmenden selbst nachgesteuert und in der Gruppe immer wieder von der Leitung thematisiert wird. Von mir entwickelte Fragebögen zu den Core-Kompetenzen dienen dazu, immer wieder den Stand zu überprüfen und zu erarbeiten, welchen Fokus die individuelle Entwicklung gerade braucht. Supervisionsberichte und Modulreflexionen und meine Rückmeldungen dazu bieten die Möglichkeit, die Reflexionskompetenz zu entwickeln. Als Teilnehmende die Gruppenerfahrung als Quelle für den eigenen Lernprozess zu nutzen, aus dem Zusammenspiel mit der Gruppe Erkenntnisse über das eigene Verhalten abzuleiten sowie neue Formen der Interaktion auszuprobieren und diese gemeinsam zu reflektieren, sind wichtige Elemente des Lernens. Der Gruppenvertrag, die Gruppenreflexionen und immer wieder die Einladung, die Gruppe in diesem Sinne zu nutzen, helfen den Teilnehmenden dabei.

Meine vier Fokusse der Prozessgestaltung: Prozess, Vertrag, Ethik, Kontakt (3)

In der TA-Weiterbildung gibt es für mich *drei subjektive Lernebenen*: die *inhaltliche* (es gibt ein Thema, einen Gegenstand, um den es geht), die *individuelle Entwicklungsebene* (jede:r hat ein oder mehrere Entwicklungsthemen) und die Ebene des *Gruppenprozesses*, das heißt die relationale oder kokreative Ebene. Diese werden mit den vier Fokusse gesteuert.

Prozessorientierung – *Inhalt*: Ich mache einen Vorschlag zum Ablauf, der dann iterativ an die Bedürfnisse der Gruppe angepasst wird. *Gruppe*: Prozessorientiert heißt auch, den Prozess zum Thema zu machen, wenn ich oder andere Störungen empfinde(n). *Individuelle Entwicklung*: Um den Gruppenprozess für die Entwicklung der Einzelnen zu nutzen, rege ich regelmäßige Reflexionen über die Gruppe und die Analyse mit TA-Modellen an. Um den Entwicklungsprozess selbstverantwortlich zu gestalten, biete ich Werkzeuge an.

Vertrag – *Inhalt*: Der inhaltliche Vertrag entsteht aus meinem Angebot, dass Teilnehmende bei mir TA lernen und dabei entweder auf einen Abschluss zielen oder »nur« auf eine eigene Weiterentwicklung ohne Abschluss. In jedem Fall sind die Core-Kompetenzen eine sinnvolle Zielrichtung für beide Unterfangen. Diesen Vertrag immer wieder ins Bewusstsein zu heben, hilft bei der Auswahl der Lehr-Lern-Inhalte. *Gruppe*: Der Gruppenvertrag unterstützt alle bei der Wahrnehmung der kokreativen Ebene und steuert das Zusammenspiel der Gruppe. Situative Verträge, zum Beispiel zum Feedback, schaffen den sicheren Rahmen. *Individuelle Entwicklung*: Hier steuern sich die Teilnehmenden durch ihren Lernvertrag. Diesen bespreche ich jedes Jahr mit ihnen individuell und wir arbeiten Lernkanten und Entwicklungswünsche in einem Supervisionssetting heraus.

Ethik – *Inhalt*: Die Ethik-Matrix der EATA (vgl. Endruweit 2022) ist immer wieder Teil des Curriculums und ich rege persönliche Auseinandersetzung damit an. *Gruppe*: Die ethischen Prinzipien Respekt, Verantwortung, Empowerment, Schutz und Verbindlichkeit in Beziehungen leiten mich bei Entscheidungen für Interventionen genauso wie bei der Auswahl von Methoden oder in Supervisionen oder Interventionen. Zu beobachten, wozu meine Interventionen im Zusammenspiel führen, ist dabei wichtig. Ich nutze die Prinzipien auch dazu, meine Entscheidungen vor den Teilnehmenden zu erklären. Dadurch kann das kokreative Zusammenspiel gut in Gang kommen, denn die Teilnehmenden können dann ihrerseits Bedenken oder Begründungen einbringen, sodass ein gegenseitiges Verständnis füreinander entstehen kann. *Individuelle Entwicklung*: In Supervisionen oder Berichten ist der Fokus Ethik ein wichtiger Lernfaktor.

Kontakt – *Inhalt*: Kontakt beschreibt mein eigenes Gefühl für mich selbst und für andere. Das ist vor allem beim Lernen von Supervision von Bedeutung. *Gruppe*: Darauf zu achten, ob ich noch gut in Kontakt mit mir selbst bin oder nicht, ist eine wichtige Selbststeuerung während der Veranstaltung. Das gilt ebenso für den Kontakt von mir zu anderen und den innerhalb der Gruppe. Wenn ich einen Kontaktabbruch spüre, spreche ich ihn an. *Individuelle Entwicklung*: Das erhöht die Sensibilität für den eigenen Umgang mit Kontakt und zeigt Lernkanten auf.

Fazit

Das von uns entwickelte Modell der sichtbar systemischen Gruppensteuerung vereint die Prinzipien der relationalen und der kokreativen TA und setzt sie in die Lehrpraxis um. Wie es gelingen kann, sich als Mensch in die Beziehung einzubringen und emotional wie auch intellektuell auf die Klient:innen einzugehen, beschreibt das Gruppensteuerungsmodell mit dem sicheren, autonomiefördernden Rahmen, der Rolle der Lehrenden und dem Fokus auf Ethik und Kontakt. Die Prinzipien der kokreativen TA finden sich im Modell folgendermaßen wieder: We-ness findet sich im Fokus auf Prozess, Vertrag und Kontakt. Geteilte Verantwortung wird explizit beschrieben. Das Prinzip der Entwicklung im Hier und Jetzt leitet sich aus dem Fokus auf Prozess und Kontakt ab. Die positive Bezogenheit findet sich in der Beschreibung der Rolle der Lehrenden und als Prinzip für die Teilnehmenden. Das Modell verbindet die Fokussierung auf die Beziehung mit der Einbeziehung der inhaltlichen Ebene in die Gestaltung des Prozesses. Dazu gehören der Umgang mit Inhalten, die Rolle der Lehrenden als Dienstleisterin der Gruppe sowie die Ausrichtung auf ein Lehr-Lern-Ziel zur Steuerung des eigenen Entwicklungsprozesses.

Literatur

- ▶ Alan, J.R. & Alan, B.A. (1997). A New Type of Transactional Analysis and One Version of Script Work with a Constructionist Sensibility. *Transactional Analysis Journal*, 27(2), S. 89–98.
- ▶ Altissimo, A., Eßer, F., Herz, A. & Köngeter, S. (o.J.). Relationale Zugänge in angewandten Sozialwissenschaften. <https://relapp.org/was-bedeutet-relational/> (letzter Abruf: 27.02.2023).
- ▶ Berne, E. (2005). *Grundlagen der Gruppenbehandlung. Gedanken zur Gruppentherapie & Interventionstechniken*. Paderborn: Junfermann.
- ▶ Cornell, W.F. (2011). Fostering the Freedom for Play, Imagination, and Uncertainty in Professional Learning Environments. In: H. Fowlie & C. Sills (Hrsg.): *Relational Transactional Analysis: Principles in Practice*. New York: Routledge, S. 337–343.

- ▶ EATA (2023). Handbook Revised – Version Feb. 2023. <https://eatanews.org/exams/#handbook> (letzter Abruf: 16. 02. 2023).
- ▶ Endruweit, J. & Marx G. (Hrsg.) (2022). Wirtschaftsethik, soziale Verantwortung, zukunftsfähiges Wirtschaften. Ein transaktionsanalytischer Baukasten zur ethischen Orientierung für Organisationen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- ▶ Erskine, R., Moursund, J. & Trautmann, R. (2014). *Beyond Empathy: A Therapy of Contact-In-Relationship*. New York: Routledge.
- ▶ Fowlie, H. & Sills, C. (Hrsg.) (2011). *Relational Transactional Analysis: Principles in Practice*. New York: Routledge.
- ▶ Gowling, D. & Agar, J. (2011). The Importance of Experience. In: H. Fowlie & C. Sills (Hrsg.): *Relational Transactional Analysis: Principles in Practice*. New York: Routledge, S. 81–89.
- ▶ Hargaden, H. & Sills, C. (2002). *Transactional Analysis: A Relational Perspective*. London: Brunner-Routledge.
- ▶ Holzkamp, K. (1996). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum kritische Psychologie*, (20), S. 5–36.
- ▶ Little, R. (2011). Countertransference Self-Disclosure. In: H. Fowlie & C. Sills (Hrsg.): *Relational Transactional Analysis: Principles in Practice*. New York: Routledge, S. 47–56.
- ▶ Meueler, E. (2001). Herrschaftsfreies Lehren und Lernen. In: Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.): *Ich und die anderen – Zum Selbstverständnis von ErwachsenenlehrerInnen*. 4. Aufl. Mainz.
- ▶ Robinson, P. (2020). Cocreative Transformational Learning as a Way to Break Out of Script. *Transactional Analysis Journal*, 50(1), S. 41–55.
- ▶ Schneider, J. (2022). Natürliche Scham – Beweggrund für die Entwicklung von Ethik. In: J. Endruweit & G. Marx (Hrsg.): *Wirtschaftsethik, soziale Verantwortung, zukunftsfähiges Wirtschaften. Ein transaktionsanalytischer Baukasten zur ethischen Orientierung für Organisationen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 49–58.
- ▶ Shmukler, D. (2011). The Use of Self in Psychotherapy. In: H. Fowlie & C. Sills (Hrsg.): *Relational Transactional Analysis: Principles in Practice*. New York: Routledge, S. 5–15.
- ▶ Tudor, K. & Summers, G. (2014). *Co-Creative Transactional Analysis*. London & New York: Routledge.

- ▶ Stuthridge, J. (2011). What Do I Do Now? Grapling with Uncertainty in a Post-modern World. In: H. Fowlie & C. Sills (Hrsg.): Relational Transactional Analysis: Principles in Practice. New York: Routledge, S. 119–127.
- ▶ Wikibrief (2022). Transformatives Lernen. https://de.wikibrief.org/wiki/Transformative_learning (letzter Abruf: 19. 06. 2023).
- ▶ Wikipedia (2023). Co-Creation. <https://de.wikipedia.org/wiki/Co-Creation> (letzter Abruf: 08. 03. 2023).

Zusammenfassung: Jule Endruweit arbeitet seit mehr als 25 Jahren in der Erwachsenenbildung und hat in ihrem Institut intaqt Berlin mit ihrer Kollegin Katharina Stahlenbrecher ein Modell für die Lehre und die Weiterbildung in TA entwickelt. Dieses Modell baut auf Prinzipien der relationalen und der kokreativen TA auf und unterstützt Lehrende bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses in der Praxis. Der Artikel stellt zunächst die theoretischen Grundlagen der relationalen und der kokreativen TA und deren Bedeutung für den Lernprozess dar. Im zweiten Teil wird das Modell der Sichtbar systemischen Gruppensteuerung vorgestellt, mit dem die Prinzipien der relationalen und der kokreativen TA in die Praxis umgesetzt werden.

Schlüsselwörter: Lehre, relational, kokreativ, Sichtbar systemisch, Modell, konstruktivistisch

Abstract: Jule Endruweit has been working in adult education for more than 25 years and has developed a model for teaching and training TA in her institute intaqt Berlin with her colleague Katharina Stahlenbrecher. This model builds on principles of relational and co-creative TA and supports principle supervisors in designing the teaching-learning process in practice. The article first presents the theoretical foundations of relational and co-creative TA and their relevance to the learning process. The second part presents the Visibly systemic Group-Steering model, which is used to put the principles of relational and co-creative TA into practice.

Keywords: training, teaching, relational, co-creative, visible systemic, constructivism

Kontakt

Jule Endruweit
endruweit@intaqt.de

Jule Endruweit, Dipl.-Pol., TSTA – Lehrende Transaktionsanalytikerin und Lehrsupervisorin, Mitgründerin der intaqt GmbH Berlin. In eigenen Workshops und Ausbildungsgruppen gibt sie ihre langjährigen Erfahrungen in Sichtbar systemischer® Organisationsentwicklung, im Coaching und in Supervision weiter. www.intaqt.de