



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Die Kommunikationsstruktur und
Verhaltensweisen in Montessori-Klassen aus der
Sicht der Transaktionsanalyse“**

Verfasserin

Christine Rögner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
 I. DAS KONZEPT TRANSAKTIONSANALYSE WIRD VORGESTELLT	
1 Vorbemerkungen	7
2 Geschichtlicher Abriss.....	9
3 Grundeinstellungen und Grundbedürfnisse aus Sicht der Transaktionsanalyse ...	11
3.1 Grundeinstellungen	11
3.1.1 Für mich bin ich O.K. – Für mich bist du O.K. (symbolisch ++).....	12
3.1.2 Für mich bin ich O.K. – Für mich bist du nicht O.K. (symbolisch + –).....	13
3.1.3 Für mich bin ich nicht O.K. – Für mich bist du O.K. (symbolisch – +).....	13
3.1.4 Für mich bin ich nicht O.K. – Für mich bist du nicht O.K. (symbolisch – –)	14
3.2 Grundbedürfnisse	14
3.2.1 Hunger nach „Strokes“ (Hunger nach Berührung, Zuwendung und Anerkennung)	15
3.2.2 Hunger nach Strukturierung.....	16
4 Die Methoden der Transaktionsanalyse	19
4.1 Die Strukturanalyse – Die menschliche Persönlichkeit.....	19
4.1.1 Arten der Ich-Zustände	19
4.1.2 Diagnose der Ich-Zustände	29
4.1.3 Pathologie der Ich-Zustände	35
4.2 Die Transaktionsanalyse – Wie Menschen miteinander umgehen.....	38
4.2.1 Komplementär-Transaktionen/Parallel-Transaktionen.....	38
4.2.2 Überkreuz-Transaktionen	40
4.2.3 Verdeckte Transaktionen	41
4.2.4 Bewusster und unbewusster Einsatz von Transaktionsarten	43
4.3 Die Spielanalyse.....	44
4.3.1 Spieldefinition.....	45

4.3.2	Die Bernesche Spielformel	45
4.3.3	Das Diagramm von Goulding und Kupfer	46
4.3.4	Das Drama-Dreieck.....	46
4.3.5	Welche Spiele spielen wir?	49
4.3.6	Maschengefühle und Rabattmarken.....	56
4.3.7	Warum Menschen Spiele spielen?	57
4.4	Die Skriptanalyse	60
4.4.1	Wesen und Ursprung des Lebenskripts	60
4.4.2	Wie das Lebenskript verwirklicht wird – Das Skript im Erwachsenenendasein.....	61
4.4.3	Wie werden Skriptbotschaften vermittelt (Arten von Skriptbotschaften und Analyse der Botschaften, auf denen jedes Skript beruht)	62
4.4.4	Skript-Matrix.....	63
4.4.5	Das Antiskript	70
4.4.6	Der Skript-Prozess	71
4.4.7	Miniskript.....	72
4.4.8	Discounten	73
4.4.9	Redefinieren.....	75
5	Resümee.....	76

II. DARSTELLUNG DER MONTESSORI-PÄDAGOGIK

1	Vorbemerkungen mit geschichtlichem Einblick	79
2	Die Philosophie der Montessori-Pädagogik	80
3	MONTESSORIS Bild vom Kind – Grundprinzipien für erfolgreiches Lernen nach Maria MONTESSORI	83
3.1	Die sensiblen Perioden	83
3.2	Die Polarisation der Aufmerksamkeit	84
3.3	Die vorbereitete Umgebung.....	86
3.4	Das didaktische Material.....	87
3.4.1	Kriterien der didaktischen Materialien	87
3.4.2	Einführung der didaktischen Materialien in den Unterricht	89

4 Die Erzieherperson in der Montessori-Pädagogik	90
4.1 Die Erzieherpersönlichkeit.....	90
4.2 Die Aufgaben der Erzieherperson in der Montessori-Pädagogik	91
4.2.1 Die (innere) Vorbereitung der Erzieherperson	91
4.2.2 Die Vorbereitung und Organisation der Umgebung und damit verbundene Entwicklungsfreiheiten	93
4.2.3 Die Beobachtung.....	97
4.3 Der Zwölf-Punkte-Katalog.....	98
5 Resümee	99

III. EMPIRISCHER TEIL

1 Problemstellung der Untersuchung – Diagnostische Zugangsweise	101
2 Die Methode.....	103
3 Beschreibung der Stichprobe und Durchführung der Untersuchung	105
4 Das Kategoriensystem.....	106
4.1 Ich-Zustände.....	106
4.2 Transaktionen	107
4.3 „Strokes“	107
4.4 Zeitgestaltung	107
4.5 Grundeinstellungen	108
4.6 Antreiber.....	108
4.7 Bann-Botschaften.....	109
4.8 Discounts.....	109
4.9 Rabattmarken	109
4.10 Drama-Dreieck.....	110
4.11 „Spiele“	110

5	Das Auswertungsmanual und seine Handhabung.....	111
6	Auswertung und Ergebnisse.....	115
6.1	Ergebnisse zu den Ich-Zuständen.....	115
6.2	Ergebnisse zu den Transaktionen.....	119
6.3	Ergebnisse des Drama-Dreiecks	121
6.4	Ergebnisse von konkreten Spielen.....	124
6.5	Ergebnisse der Zeitgestaltung.....	126
6.6	Sonstige Auswertungen und Ergebnisse	127
6.6.1	„Strokes“	127
6.6.2	Grundeinstellungen	128
6.6.3	Antreiber und Bann-Botschaften	128
6.6.4	Discounts.....	128
6.6.5	Rabattmarken	128
7	Resümee.....	129
8	Schlussbetrachtung, Diskussion und Ausblick	131
	Literaturverzeichnis.....	136
	Transaktionsanalyse	136
	Montessori.....	137
	Abbildungsverzeichnis.....	140
	Tabellenverzeichnis.....	140
	Grafikverzeichnis	141
	Abkürzungsverzeichnis	142
	Curriculum Vitae	145
	Anhang.....	149

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Kommunikation und den Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die eine Montessori-Ausbildung absolviert haben und nach diesen Prinzipien unterrichten. Im Speziellen wird auf verbale und nonverbale Faktoren im Umgang mit Schüler/innen eingegangen. Um zu sehen, ob und wie häufig bestimmte Kommunikationsstrukturen und Verhaltensweisen im Unterrichtsgeschehen zu finden sind, wird zu einer Videobeobachtung ein Kategoriensystem erstellt, anhand dessen eine anschließende Auswertung erfolgen kann.

Den theoretischen Rahmen, innerhalb dessen diese Thematik untersucht wird, bildet zum einen die Transaktionsanalyse, eine von Eric BERNE entwickelte Richtung der Psychologie, die sowohl eine Theorie der menschlichen Persönlichkeit, als auch eine Kommunikationstheorie darstellt. Sie liefert das Fundament, um Kommunikation und Verhalten von Lehrer/inne/n analysieren zu können. Eine der wesentlichen Annahmen, die im vierten Kapitel näher gebracht werden, besagt, dass Personen sogenannte Ich-Zustände in sich tragen. In unterschiedlichen Situationen kommt jeweils ein Ich-Zustand zum Ausdruck und steuert die Kommunikation und den Umgang miteinander.

Zum anderen ergänzt die Pädagogik nach Maria MONTESSORI den theoretischen Rahmen. Durch sie wird die Sichtweise über das Kind beschrieben, sowie veranschaulicht, wie die Lehrperson den Schüler/inne/n gegenüber treten soll, welche Haltung sie einnehmen und welche Aufgaben sie übernehmen soll.

Ausgehend von diesen Anschauungen werden zentrale Fragestellungen formuliert, die in dieser Diplomarbeit untersucht werden. Welche Ich-Zustände werden von den ausgebildeten Montessori-Lehrer/inne/n eingenommen und wie stehen diese in Bezug zu den Sichtweisen von Maria MONTESSORI? Wie verläuft die Kommunikation mit den Schüler/inne/n während des Unterrichts und welche Rückschlüsse lassen sich zur Montessori-Pädagogik ziehen? Welche Verhaltensweisen sind bei den Lehrpersonen zu erkennen und wie sind diese in Zusammenhang zur Montessori-Pädagogik zu verstehen?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, gliedert sich die vorliegende Arbeit in drei verschiedene Bereiche. Der erste Teil setzt sich mit transaktionsanalytischer Basisliteratur auseinander, wodurch ein Einblick in die fundamentalen Annahmen und Sichtweisen dieser psychoanalytischen Richtung gegeben werden soll. Im zweiten Teil werden Grundsätze der Montessori-Pädagogik aufgezeigt, um unter anderem die Aufgaben und die Persönlichkeit der Lehrperson transparent zu machen. Aus diesen theoretischen Teilen soll das aktuelle Forschungsinteresse deutlich werden, welches im dritten Teil dieser Arbeit im Mittelpunkt steht. In diesem dritten, empirischen Teil wird ein Categoriesystem vorgestellt, das zur Auswertung der durchgeführten Untersuchung dient. Es werden die aktuellen Ergebnisse präsentiert und ein Ausblick für die weitere Forschung gegeben.

Theoretischer Teil - Transaktionsanalyse:

In diesem Teil werden die Grundlagen der Transaktionsanalyse dargelegt, die vor allem auf Erkenntnisse des Begründers der Transaktionsanalyse, Eric BERNE, aufbauen. Seine Theorie wurde von zahlreichen Mitarbeitern und Nachfolgern beeinflusst, geprägt und weiterentwickelt.

Nach einem kurzen geschichtlichen Einblick werden vier mögliche Grundeinstellungen („Ich bin O.K.“, „Ich bin nicht O.K.“, „Du bist O.K.“ und „Du bist nicht O.K.“) vorgestellt, die von Personen übernommen werden können. Diese Überzeugungen über sich selbst und andere kommen im Denken, im Fühlen und im Verhalten von Personen zum Ausdruck. Weiters werden Grundbedürfnisse beschrieben, die in der Transaktionsanalyse einen wichtigen Baustein bilden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem Bedürfnis nach Zuwendung und Anerkennung (sogenannten „Strokes“) und dem Bedürfnis nach Strukturierung der Zeit.

Im nächsten Kapitel werden die Methoden der Transaktionsanalyse im weiteren Sinn dargestellt. Diese beinhalten die Strukturanalyse, die Transaktionsanalyse im engeren Sinn, die Spielanalyse und die Skriptanalyse, wobei die letztere aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraumes für diese Arbeit weniger relevant sein wird.

Die Strukturanalyse, mit der die menschliche Persönlichkeit betrachtet wird, ist Inhalt des Kapitels 4.1. BERNE geht davon aus, dass jeder Mensch drei Ich-Zustände besitzt, die er als Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich und Kind-Ich bezeichnet und die in verschiedenen Situationen verbal und nonverbal zum Ausdruck kommen. Um die Ich-Zustände erkennen zu können, stehen verschiedene Diagnosemöglichkeiten zur Verfügung, von denen die verhaltensbezogene Diagnose für die Auswertung der Untersuchung in dieser Diplomarbeit relevant sein wird.

Mit der Transaktionsanalyse im engeren Sinn wird erfasst, wie Menschen miteinander kommunizieren und umgehen. BERNE unterscheidet bei Kommunikationssituationen zwischen Komplementär-Transaktionen, bei der die Reaktion wie erwartet erfolgt, Überkreuz-Transaktionen, bei der die Kommunikation gestört beziehungsweise durchbrochen wird, und Verdeckten Transaktionen, bei denen unterschwellige Botschaften mitschwingen.

Ein wichtiger Bereich im nächsten Unterkapitel wird die Analyse von Spielen sein. Im Umgang miteinander werden unter anderem eingefahrene und sich wiederholende Verhaltensweisen deutlich, die unangenehme Gefühle mit sich bringen können. Mit Hilfe der Spielanalyse können psychologische Spiele erklärt und erkannt werden, die Menschen im Umgang miteinander spielen. Neben verschiedenen Modellen zum Erkennen von Spielen werden in diesem Kapitel eine Reihe von Spielen beschrieben, die im Schulalltag vorkommen können.

Mit Hilfe der Skriptanalyse, die den Abschluss dieses Kapitels bilden wird, wird deutlich, warum Menschen sich in einer bestimmten Art und Weise verhalten. Sogenannte Lebenspläne werden von Geburt an entwickelt und verwirklicht, von Botschaften, Weg-Weisern, Beschlüssen etc. begleitet und spiegeln sich im täglichen Leben wider.

Theoretischer Teil - Montessori:

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden die wichtigsten Grundannahmen der Montessori-Pädagogik vorgestellt. In den ersten beiden Kapiteln erfolgt ein Überblick über die Geschichte der Pädagogik nach Maria MONTESSORI und eine Darstellung ihrer Philosophie.

Maria MONTESSORI entwickelte eine Pädagogik, in der das Kind im Mittelpunkt steht und in der auf die Bedürfnisse des Kindes optimal eingegangen werden soll.

Im dritten Kapitel wird MONTESSORIS Bild vom Kind beschrieben, welches die Grundprinzipien für erfolgreiches Lernen darstellt. Aufgrund von Beobachtungen stellte sie fest, dass Kinder verschiedene sensible Perioden durchlaufen, in denen sie für bestimmte Lernschritte besonders empfänglich sind. Der richtige Zeitpunkt ermöglicht eine vollkommene Hingabe für bestimmte Aufgaben, die sogenannte Polarisation der Aufmerksamkeit. MONTESSORI erkannte, dass dazu eine vorbereitete Umgebung notwendig ist, in der die Kinder frei wählen und selbstständig arbeiten dürfen. In der vorbereiteten Umgebung sollen Materialien vorhanden sein, die das Kind zum Tätigsein animieren und mit denen es bestmögliche Lernerfolge erzielen kann. Die Materialien wurden von ihr entwickelt und müssen gewisse Kriterien erfüllen, die in diesem Kapitel beschrieben werden.

Der Inhalt des nächsten Kapitels ist die Lehrperson in der Montessori-Pädagogik. Eine Lehrtätigkeit darf nur von speziell ausgebildeten Pädagog/inn/en übernommen werden. Zunächst werden Eigenschaften beschrieben, die eine gute Lehrperson ausmachen und es wird festgehalten, welche Aufgaben sie im Schulalltag übernehmen soll. Dazu zählen die innere Vorbereitung, die Vorbereitung der Umgebung und die Beobachtung. Es wird eine selbstkritische Betrachtung gefordert und die Beziehung zum Kind soll mit Demut, Geduld und Liebe gefüllt sein. Angemessene Umgangsformen und das richtige Maß an Zurückhaltung sind weitere wichtige Komponenten, die in diesem Kapitel näher gebracht werden. Maria MONTESSORI sieht diese Vorgaben als notwendig an, damit das Kind ein optimales Entwicklungsumfeld vorfindet, in dem es Kompetenzen erwerben kann.

Empirischer Teil:

Im dritten Teil dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob und wie häufig bestimmte Kommunikationsstrukturen und Verhaltensweisen im Unterrichtsgeschehen auftreten.

Zu Beginn des empirischen Teils wird die diagnostische Zugangsweise transparent gemacht, gefolgt von der Darstellung der Methode. Als geeignetes Untersuchungsdesign erschien die Beobachtung mit Videoaufzeichnung. Durch sie ist eine detaillierte

Transkription möglich, welche für die Auswertung notwendig ist und zuverlässige Ergebnisse gewährleisten soll.

Nach der Beschreibung der Stichprobe, die sechs Lehrpersonen innerhalb einer Schule umfasst, folgt die Darlegung des erstellten Kategoriensystems und die Handhabung des Auswertungsmanuals. Die Erstellung des Kategoriensystems richtet sich nach den zentralen Fragestellungen und den Beobachtungskriterien.

Die Auswertung und Ergebnisse der Untersuchung sind Inhalt des fünften Kapitels. Anhand des Kategoriensystems wird beschreibbar, welche Formen der Zeitgestaltung, ob und wie häufig bestimmte Ich-Zustände, Transaktionen, Rollen im Drama-Dreieck, Spiele beobachtbar sind.

Abschließend folgt eine Schlussbetrachtung, es werden die Bestandteile dieser Diplomarbeit zusammengefasst, die Ergebnisse der aktuellen Studie dargelegt und es wird eine persönliche Stellungnahme gegeben.

I. Das Konzept Transaktionsanalyse wird vorgestellt

1 Vorbemerkungen

Die Transaktionsanalyse wurde von Eric BERNE (1910 – 1970) als eine psychologische Betrachtungsweise entwickelt und hielt Einzug in viele Bereiche, wie z. B. die Sozialarbeit, die Erziehung und die Organisationsberatung. (SCHLEGEL 2002, S. 26, 329) Ian STEWART und Vann S. JOINES, die Autoren des Basiswerkes „Die Transaktionsanalyse“, betonen, dass die Transaktionsanalyse zur Verwendung im Unterricht geeignet ist, um zu klarer Kommunikation zu verhelfen und um unproduktive Konfrontationen zu vermeiden. (STEWART/JOINES 1992, S. 24)

Die Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse (DGTA) definiert Transaktionsanalyse folgendermaßen:

Die Transaktionsanalyse

- ist eine psychologische Methode, die Menschen hilft, effektiver zu kommunizieren. Und zwar sowohl in privaten Beziehungen, als auch in beruflichen Kontexten. Sie ist dazu geeignet, das Potential der eigenen Persönlichkeit zu entwickeln und auszuschöpfen.
- ist ein Persönlichkeitskonzept, das dazu hilft, innere Prozesse und lebensgeschichtliche Entwicklungen zu verstehen.
- ist ein Kommunikationskonzept, das die Möglichkeit dazu bietet, zwischenmenschliche Kommunikation zu beschreiben und zu erklären.
- ist ein Beratungs- und Therapiekonzept, das dabei hilft, psychische Erkrankungen und Störungen zu behandeln und individuelles Wachstum zu fördern. (<http://www.dgta.de/ta/ta.shtml> [29.03.2007])

Aus dieser Darstellung wird klar, dass die Transaktionsanalyse eine Theorie ist, die sich mit der menschlichen Persönlichkeit befasst. Ziel ist die positive Veränderung und Weiterentwicklung. Gleichzeitig stellt dieses Modell auch eine Kommunikationstheorie dar, welche sich in unterschiedlichsten Institutionen von Vorteil erweisen kann. Weiters zeigt sie eine Entwicklungstheorie auf, die erklärt, wie Erlebens- und Verhaltensmuster zustande gekommen sind.

Thomas A. HARRIS, einer der engsten Mitarbeiter BERNES und wissenschaftlicher Mitbegründer der Transaktionsanalyse, macht deutlich, dass die Transaktionsanalyse dabei hilft, unser Verhalten zu kontrollieren, unser Leben selbst zu lenken und das Schicksal frei zu wählen. (HARRIS 2006, S. 13) BERNE betont ebenso wie HARRIS, dass durch den Einsatz der Transaktionsanalyse die Selbstkontrolle im Umgang mit anderen erreicht werden soll. (BERNE 2006a, S. 89)

Bezug nehmend auf die Illustration der Transaktionsanalyse darf keinesfalls angenommen werden, dass dieses Modell eine Patentlösung gegen unproduktive Verhaltensweisen und unklare Kommunikation ist, vielmehr ist es eine empfehlenswerte Möglichkeit an Verbesserungen heranzugehen.

Aufgrund der gut nachvollziehbaren und gleichzeitig umfassenden Darstellung der Transaktionsanalyse lässt sich die Ansicht vertreten, dass diese Theorie eine Vereinigung zahlreicher Persönlichkeits- und Kommunikationstheorien darstellt.

An dieser Stelle ist eine wichtige Differenzierung vorzunehmen (STEWART/JOINES 1992):

- Die Transaktionsanalyse gilt als Oberbegriff für das gesamte Theoriekonzept und kann als Transaktionsanalyse im weiteren Sinn angegeben werden.
- Dem gegenübergestellt kann der Begriff Transaktionsanalyse als Unterbegriff dienen. Einzelne Transaktionen (der Austausch von Mitteilungen) werden mit Hilfe des Einsatzes des Ich-Zustands-Modells analysiert. Im engeren Sinn ist die Analyse der Transaktionen ein Teilbereich der Transaktionsanalyse im weiteren Sinn.

2 Geschichtlicher Abriss

Die Transaktionsanalyse ist noch eine relativ junge Methode, sie wurde erst Mitte der 1950er Jahre begründet. Die ersten Ideen gehen auf Eric BERNE zurück, der 1910 in Kanada geboren wurde und die Ausbildung zum Psychoanalytiker absolvierte. (HENNIG/PELZ 1997, S. 10)

Sein Antrag auf Aufnahme in die Psychoanalytische Gesellschaft wurde abgelehnt. BERNE, der schon während seiner Ausbildungszeit Artikel in Fachzeitschriften verfasst und sich kritisch mit der Psychiatrie und der Psychoanalyse auseinandergesetzt hatte, beschloss selbstständig weiterzuarbeiten und begann auf diesem Weg die Transaktionsanalyse zu entwickeln. Für seine Methode fand er viele Befürworter, wie etwa Claude STEINER, Jack DUSAY, Stephen KARPMAN und Franklin ERNST, Jacqui Lee SCHIFF und Bob GOULDING. Es wurden Seminare abgehalten, BERNES Konzepte weiterentwickelt und Gesellschaften für Transaktionsanalyse gegründet. Eric BERNE verfasste zahlreiche Bücher, unter anderem den Bestseller „Spiele der Erwachsenen“, mit dem er 1964 den Höhepunkt seiner Bekanntheit erreichte. Die Transaktionsanalyse wurde international bekannt und akzeptiert, nicht zuletzt durch den Verdienst von BERNES zahlreichen Kolleg/inn/en. Der Begründer der Transaktionsanalyse starb im Jahr 1970 und konnte viele der neuen effektiven Veröffentlichungen, Ideen und Weiterentwicklungen für das Konzept nicht mehr miterleben, darunter Literatur von Thomas A. HARRIS, Muriel James und Dorothy JONGEWARD, Jack DUSAY, Bob GOULDING und Mary MCCLURE GOULDING, Taibi KAHLER, Richard ERSKINE und Marilyn ZALCMAN. (STEWART/JOINES 1992, S. 404-410)

Die Konzepte der Transaktionsanalyse sind vergleichbar einfach zu verstehen. Die „Fähigkeit“, die „Sprache des Laien“ zu sprechen anstatt sich bei komplizierten Fachausdrücken aufzuhalten, verschaffte Eric BERNE eine zahlreiche Leserschaft. Das führte dazu, dass dieses Modell neben dem Bereich Therapie auch in der Beratung, Erziehung und Organisationen Eingang finden konnte. (HENNIG/PELZ 1997, S. 12)

Die Ausbildung zum/zur Transaktionsanalytiker/in ist sehr umfassend und international geregelt. Für die Organisation weltweit (außerhalb Europas) ist die „International Transactional Analysis Association“ (ITAA) und in Europa die „European Association for Transac-

tional Analysis“ (EATA) zuständig. (STEWART/JOINES 1992, S. 417) Die Wiener Arbeiterkammer listet in ihrer Broschüre „Ethische Berufsregeln, Patienten- und Konsumentenrechte in Psychotherapie und Psychologie“ zwei Verbände in Österreich auf, die sich mit Transaktionsanalyse befassen: „Österreichischer Arbeitskreis für Tiefenpsychologische Transaktionsanalyse“ (ÖATA) und „Österreichische Gesellschaft für Transaktionsanalyse“ (ÖGTA) Wien. (STEMBERGER 2002, S. 42) Der Verein „Österreichisches transaktionsanalytisches Institut im Sozial-, Pädagogik und Organisationsbereich“ (www.transaktionsanalyse.at) ist Mitglied des Dachverbands ÖGTA und der EATA. Das „Institut für transaktionsanalytische Psychotherapie“ (www.itap.at) stellt eine gute Anlaufstelle für Transaktionsanalyse und deren Ausbildung in Österreich dar. (www.transaktionsanalyse.at [22.10.2007]; www.itap.at [22.10.2007])

3 Grundeinstellungen und Grundbedürfnisse aus Sicht der Transaktionsanalyse

Jeder Mensch nimmt die Welt mit eigenen Augen wahr und legt sich ein Bild der Wirklichkeit zurecht. Wünsche, Bedürfnisse und Einstellungen prägen diese Vorstellungen der Realität. In diesem Kapitel werden Grundeinstellungen und Grundbedürfnisse aufgezeigt, die dem menschlichen Verhalten zugrunde liegen und den Grundstein für Tun und Handeln bilden.

3.1 Grundeinstellungen

BERNE ist der Ansicht, dass das kleine Kind schon früh Überzeugungen über sich selbst und seine Mitmenschen gewinnt und dass diese mit großer Wahrscheinlichkeit ein Leben lang erhalten bleiben. Erfahrungen, die der/die Heranwachsende in der Kindheit macht, sind maßgeblich daran beteiligt, für welche Einstellungen er sich entscheidet und wie sein Denken, Fühlen und Handeln aussehen wird. (BERNE 2004, S. 106)

Die Überzeugungen (Grundeinstellungen) lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (BERNE 2004, S. 106; STEWART/JOINES 1992, S. 177):

- Ich bin O.K. – Mit mir ist alles in Ordnung.
- Ich bin nicht O.K. – Mit mir stimmt etwas nicht.
- Du bist O.K. – Mit dir ist alles in Ordnung.
- Du bist nicht O.K. – Mit dir stimmt etwas nicht.

Franklin ERNST präsentiert dazu ein Modell mit zugehörigen, typischen Operationen. ERNST legt Wert auf die Ausdrücke „Für mich O.K.“ bzw. „Für mich nicht O.K.“ um zu bekräftigen, dass es sich um die persönliche Überzeugung einer Person handelt. Dieses Modell wird als O.K.-Geviert (siehe Abbildung 1) bezeichnet. (STEWART/JOINES 1992, S. 180)

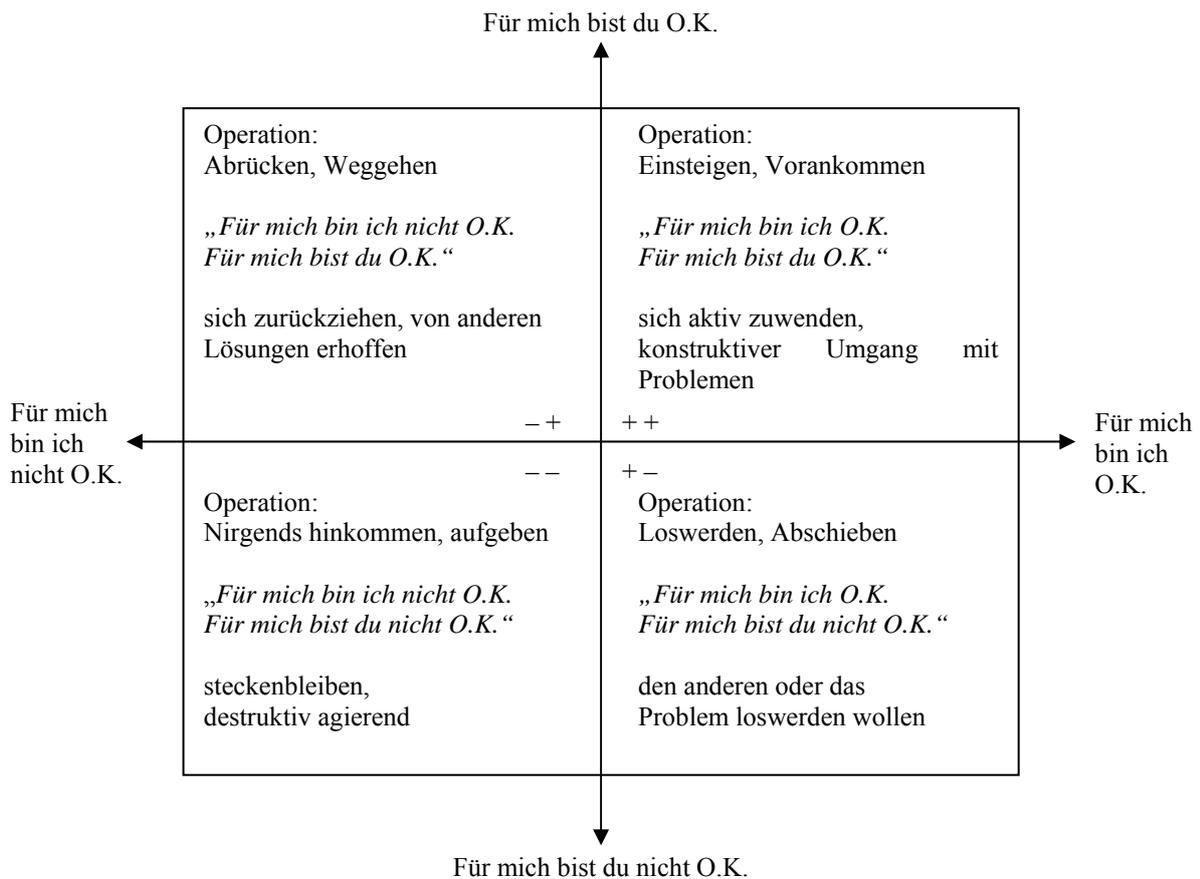


Abbildung 1: O.K.-Geviert (HENNIG/PELZ 1997, S. 95; STEWART/JOINES 1992, S. 180)

Aus diesem Modell ist ersichtlich, dass Menschen unterschiedliche Positionen einnehmen können, wie sie sich selbst und andere Persönlichkeiten sehen, und dass sich aufgrund dieser Einstellungen bestimmte Verhaltensweisen ergeben, wie nachfolgend erklärt wird:

3.1.1 Für mich bin ich O.K. – Für mich bist du O.K. (symbolisch ++)

Diese Position ist eine „gesunde“ Position und sie ist die beste Grundeinstellung für eine glückliche Lebensführung. Während BERNE der Meinung ist, dass der Mensch bereits in der frühesten Kindheit in diese Position hineinwächst oder diese Einstellung später hart erlernen muss, spricht HARRIS davon, dass vorerst andere Grundeinstellungen unbewusst früh im Leben entschieden werden und „Für mich bin ich O.K – Für mich bist du O.K.“ eine bewusste, reflektierte Entscheidung ist. (BERNE 2004, S. 108; HARRIS 2006b, S. 68 f.)

Diese positive Position ist eine Position des Vorankommens. Es finden aktive Zuwendung und ein konstruktiver Umgang mit Problemen statt. (HENNIG/PELZ 1997, S. 95; STEWART/JOINES 1992, S. 182) In der Unterrichtssituation erscheint diese Grundeinstellung vorteilhaft, da viele positive Lernerfahrungen in einem angenehmen Umfeld möglich sind.

3.1.2 *Für mich bin ich O.K. – Für mich bist du nicht O.K. (symbolisch + –)*

Personen, die diese Lebensanschauung besitzen, haben in ihrer frühen Kindheit sehr negative Zuwendung von ihren Bezugspersonen erhalten und die ursprüngliche „Für mich bist du O.K.“-Position ins Gegenteil umgekehrt, wie HARRIS anmerkt. Für ein solches Kind ist diese Umkehrung eine lebensrettende Entscheidung, es hat gelernt, dass es auf sich selbst schauen muss und den anderen nicht vertrauen kann. Von den Bezugspersonen hat es Härte gelernt, diese Härte setzt es nun selbst gegen andere ein. (HARRIS 2006, S. 66 f.)

In dieser Grundüberzeugung, in der andere Menschen als nicht gleichwertig angesehen werden, wird an anderen Individuen herumkritisiert. Sie selbst wirken arrogant und drängen sich anderen mit Hilfeleistungen auf, obwohl weder Hilfe benötigt noch gewollt wird. (BERNE 2004, S. 108)

Die Grundeinstellung „Für mich bin ich O.K. – Für mich bist du nicht O.K.“ zielt ab auf Loswerden und Abschieben von Mitmenschen und Problemen. (HENNIG/PELZ 1997, S. 95; STEWART/JOINES 1992, S. 183) Dazu ist anzumerken, dass Sozialverhalten, das dieser Position zugrunde liegt, in der Schule bedenklich sein dürfte, besonders wenn diese Grundposition von der Lehrperson eingenommen wird, die für Schüler/innen ein/e Ansprechpartner/in sein sollte.

3.1.3 *Für mich bin ich nicht O.K. – Für mich bist du O.K. (symbolisch – +)*

HARRIS hält fest: „Diese Grundanschauung ist charakteristisch für die frühe Kindheit, sie ist die logische Folgerung des Säuglings aus einer Situation bei der Geburt und im Säuglingsalter.“ (HARRIS 2006, S. 61) Das Kleinkind ist abhängig von der Zuneigung von Bezugspersonen. Wenn es die Zuwendung erhält, empfindet der Sprössling: „Für mich bist du

O.K., weil du dich um mich kümmerst.“ Selbst fühlt sich das Kind hilflos und daher nicht O.K. (ebd.)

Personen mit dieser Anschauung erniedrigen sich selbst und bringen andere dazu, ihnen zu helfen. Jammern ist ein Charakteristikum für diese Grundposition. (BERNE 2004, S. 108 f.)

Abrücken und Weggehen kennzeichnen die Überzeugung „Für mich bin ich nicht O.K. – Für mich bist du O.K.“ Das wird gerechtfertigt mit dem Glauben: „Ich werde mit etwas nicht fertig, ich kann das nicht.“ Gleichzeitig wird von anderen Mitmenschen eine Lösung erhofft. (HENNIG/PELZ 1997, S. 95; STEWART/JOINES 1992, S. 182)

3.1.4 Für mich bin ich nicht O.K. – Für mich bist du nicht O.K. (symbolisch – –)

Gegen Ende des ersten Lebensjahres kann das Kind laufen, es muss nicht mehr getragen werden und hat somit weniger körperlichen Kontakt zur Bezugsperson. Bei nachlässigen und wenig fürsorglichen Bezugspersonen bekommt es nun noch weniger Streicheleinheiten und folgert in dieser Verlassenheit, dass alle Beteiligten „nicht O.K.“ sind. Ist diese Lebensanschauung entschieden, wird alles in diesem Sinne interpretiert. (HARRIS 2006, S. 64 f.)

Bei dieser Position handelt es sich um „Sinnlosigkeit“, es geht ums Aufgeben und Nirgendshinkommen und es wird eher destruktiv agiert. Verzweiflung und Hass sind vorrangige Stimmungen. (HENNIG/PELZ 1997, S. 95; BERNE 2004, S. 109; STEWART/JOINES 1992, S. 184)

Neben diesen Grundeinstellungen spielen Grundbedürfnisse in der Transaktionsanalyse eine bedeutsame Rolle. Diese Grundbedürfnisse werden im nächsten Abschnitt dargelegt.

3.2 Grundbedürfnisse

HENNIG und PELZ geben an, dass es für Eric BERNE Bedürfnisse gibt, die er als grundlegend für den Menschen betrachtet. Dazu zählen das Bedürfnis nach Stimulierung und Anerkennung und das Bedürfnis nach Struktur. (HENNIG/PELZ 1997, S. 67)

3.2.1 Hunger nach „Strokes“ (*Hunger nach Berührung, Zuwendung und Anerkennung*)

Das Bedürfnis nach Stimulierung wurde schon von René SPITZ erforscht und deren Fehlen als „emotionale und sensorische Deprivation“ bezeichnet, wie BERNE in „Spiele der Erwachsenen“ kurz anführt. (BERNE 2006b, S. 15-18) Dies dürfte ihm Inspiration gewesen sein, um sich mit verschiedenen Bedürfnissen des Menschen auseinander zu setzen.

RAUTENBERG und ROGOLL führen drei Möglichkeiten von „Strokes“ an, dazu zählen die Berührung (Körperkontakt), die Zuwendung (in Blick, Gestik, Stimme usw.) und die Anerkennung (seiner Eigenart und Leistung). (RAUTENBERG/ ROGOLL 2001, S. 101)

Erwachsene haben gelernt, sich in gewissem Maße anstelle von körperlichen Berührungen mit anderen Formen der Zuwendung und Anerkennung zufrieden zu geben, egal ob positiv oder negativ, wie z. B. einem Lächeln, einem Kompliment oder auch einer Beleidigung. Wichtig ist die Kenntnisnahme und BERNE hat für alle Arten der Beachtung den Begriff „Stroke“ eingeführt. (STEWART/JOINES 1992, S. 116 f.)

3.2.1.1 Arten von „Strokes“

Es werden verschiedene Arten von „Strokes“ unterschieden (STEWART/JOINES 1992, S. 117 ff.):

- *verbale und nonverbale „Strokes“*: Verbale „Strokes“ sind alle Worte, die gesprochen werden. Unter nonverbalen „Strokes“ werden körperliche Anerkennungen verstanden, wie beispielsweise Nicken, Händeschütteln, Umarmungen oder Schläge.
- *positive oder negative „Strokes“*: Als positive „Strokes“ werden angenehme Zuwendungen bezeichnet, negative dagegen als unangenehme und schmerzliche.
- *bedingte oder bedingungslose „Strokes“*: Bedingte „Strokes“ beziehen sich auf das, was jemand tut (z. B. „Ich mag das, was du tust.“), bedingungslose „Strokes“ auf das, was jemand ist (z. B. „Ich hasse dich.“).

Rüdiger ROGOLL führt bezogen auf diese Darstellung an, dass jede Zuwendung besser ist als gar keine Zuwendung. (ROGOLL 1996, S. 41) Unter Beachtung dieses Faktors wird

deutlich, warum manche Schüler/innen immer wieder negativ auffallen. Erhalten sie keine positive Zuwendung, aus welchen Gründen auch immer, streichen sie negative „Strokes“ ein, indem sie etwas tun, das nicht toleriert wird.

3.2.1.2 „Strokes“ und Verstärkung des Verhaltens

Diese eben beschriebene Darstellung bestätigen STEWART und JOINES: „Als Kinder probieren wir alle möglichen Verhaltensweisen aus, um herauszufinden, welche uns die „Strokes“ einbringen, die wir brauchen. Wenn eine bestimmte Verhaltensweise sich als „strokeverdächtig“ herausstellt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß wir dieses Verhalten wiederholen. Und mit jedem Mal, wo wir dadurch einen weiteren „Stroke“ erhalten, wächst in uns die Bereitschaft, dieses Verhalten auch weiterhin an den Tag zu legen. Auf diese Weise verstärkt das „Stroken“ das Verhalten (...) Wenn ich den Eindruck habe, es gibt nicht genügend positive „Strokes“, um mein „Strokebedürfnis“ zu erfüllen, dann gehe ich dazu über, mich nach anderen [negativen; Anm. d. Verf.] umzusehen.“ (STEWART/JOINER 1992, S. 120)

3.2.2 Hunger nach Strukturierung

Individuen haben das Bedürfnis nach Strukturen. Sind diese nicht von außen vorgegeben, schaffen sich Personen selbst welche, indem sie sich ihren Tagesablauf oder eine Sequenz davon selbst planen. (STEWART/JOINER 1992, S. 136)

Sechs Möglichkeiten der Zeitstrukturierung stehen dem Menschen zur Verfügung:

- Rückzug
- Rituale
- Zeitvertreib
- Aktivitäten
- Spiele
- Intimität

3.2.2.1 Rückzug

Ein Rückzug bedeutet, dass sich Individuen auf sich selbst beschränken. Sitzen beispielsweise Personen in einer Gruppe beisammen ohne sich zu kennen und ohne dass sie wissen, was sie tun sollen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie ihre Aufmerksamkeit nach innen lenken. Das bedeutet, sie beschäftigen sich in Gedanken lieber mit sich selbst und gehen somit kein Risiko ein, von anderen Anwesenden möglicherweise zurückgewiesen zu werden, wie es im sogenannten Kind-Ich erwartet wird. (STEWART/JOINES 1992, S. 137)

3.2.2.2 Rituale

Zu Ritualen gehören allgemein bekannte soziale Interaktionen, wie z. B. sich begrüßen oder sich vorstellen, wenn Menschen einander begegnen. Derartige Rituale sind wichtig für den alltäglichen Umgang, geben Sicherheit im Umgang miteinander und werden bereits Kindern vermittelt. (STEWART/JOINES 1992, S. 138)

3.2.2.3 Zeitvertreib

Das Wort „Zeitvertreib“ soll zum Ausdruck bringen, dass die Teilnehmer/innen zwar über etwas sprechen, aber nicht tätig werden. Es findet ein „oberflächlicher“ sozialer Austausch statt. Der Gewinn, der daraus erzielt werden kann, besteht hauptsächlich aus positiven „Strokes“. (STEWART/JOINES 1992, S. 139 f.) Derartige Zeitvertreibe helfen dabei die Atmosphäre zu lockern. (WANDEL 1977, S. 144)

3.2.2.4 Aktivität

Unter Aktivität wird verstanden, dass die Kommunikation zwischen den Personen zweckgerichtet ist. Die Energie wird auf das Erreichen von Zielen gerichtet. Von sich selbst wird viel mehr hergegeben und das Risiko, negative „Strokes“ zu erlangen ist höher als beim Zeitvertreib. (STEWART/JOINES 1992, S. 141 f.) Es ist abzuleiten, dass diese Weise der Zeitgestaltung in der Schule wünschenswert ist, da die Energie auf das Erlernen von Unterrichtsinhalten gerichtet wird.

3.2.2.5 *Spiele*

Rituale und Zeitvertreib sind im Gegensatz zu „Spielen“ aufrichtige Begegnungen. Wenn hier von „Spielen“ gesprochen wird, sind psychologische Spiele gemeint. Zwischen Personen finden Gespräche statt, die auf ein bestimmtes verborgenes Ziel hinarbeiten, nämlich dass sich alle Beteiligten am Ende schlecht und wenig O.K. fühlen. (BENNETT 1986, S. 103)

Definition, Ablauf und Formen der Spiele sowie die genauen Erläuterungen finden sich im Kapitel „Spielanalyse“ wieder.

3.2.2.6 *Intimität – echte menschliche Begegnung*

Bei dieser Form der Zeitgestaltung werden echte Gefühle und echte Bedürfnisse ausgedrückt. Sie sind angemessen, um mit einer Situation konstruktiv umzugehen. Sprechweise und Körpersignale stimmen mit dem überein, was mit Worten ausgedrückt wird. Bei der Intimität übernimmt jede/r die Verantwortung für das eigene Tun und die Resultate, die daraus erwachsen. Das Ergebnis der Intimität ist immer konstruktiv, egal ob es angenehm oder unangenehm empfunden wird. Negative und positive „Strokes“ sind möglich, wobei die positiven als besonders angenehm empfunden werden. (STEWART/JOINES 1992, S. 144-146)

Ohne die Erfüllung der Grundbedürfnisse kann der Mensch nicht existieren, er braucht physische und psychische Zuwendung. Die Grundeinstellungen, die sich im Laufe seines Lebens herauskristallisieren, spiegeln sich im Ausdruck der Persönlichkeit von Personen wider, wie im Laufe dieser Arbeit deutlich werden wird.

4 Die Methoden der Transaktionsanalyse

In der Transaktionsanalyse werden vier Methoden angewandt, um menschliche Kommunikation und Verhaltensweisen besser zu verstehen, weiterzuentwickeln und zu verbessern (ROGOLL 1996, S. 13, 31, 65, 97):

- *Strukturanalyse*: Sie dient zum Verständnis, was in einem Menschen vorgeht.
- *Transaktionsanalyse*: Diese wird angewandt, um zu begreifen, was zwischen mindestens zwei Menschen stattfindet.
- *Spielanalyse*: Es soll verstanden werden, welche Transaktionen dazu führen, dass unbehagliche und schlechte Gefühle erlebt werden.
- *Skriptanalyse*: Durch diese soll der Lebensplan erkannt werden, den jeder Mensch für sich beschlossen hat.

In diesem Kapitel werden die eben angeführten Bestandteile und Methoden der Transaktionsanalyse umfassend vorgestellt.

4.1 Die Strukturanalyse – Die menschliche Persönlichkeit

In der Transaktionsanalyse können mit Hilfe der Strukturanalyse verschiedene Ich-Zustände von Individuen diagnostiziert und analysiert werden, was zur Meisterung (aber nicht notwendigerweise zur Lösung) interner Konflikte beiträgt. Es wird beleuchtet, wie die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen aussieht – erst wenn dies geschehen ist, können einzelne Transaktionen analysiert werden. Wichtig ist, dass auch in belastenden Situationen Personen die Kontrolle über sich selbst aufrechterhalten können. (BERNE 2006a, S. 22, 89)

4.1.1 Arten der Ich-Zustände

Von Zeit zu Zeit können bei Personen unvorhersehbare Veränderungen in der Körperhaltung, in der Stimme, in der Mimik und Gestik, in der Wortwahl oder anderen Verhaltensweisen erkennbar werden. Dabei ist es sehr wahrscheinlich, dass damit eine Änderung im Gefühlsbereich einhergeht. (BERNE 2006b, S. 29)

Um Verhaltensweisen und deren Ursachen analysieren zu können, bedarf es des Bewusstseins, dass jedes Verhalten einem so genannten „Ich-Zustand“ entspringt. Diesen definiert Dudley BENNET in „Im Kontakt gewinnen durch Transaktionsanalyse“ folgendermaßen: „Ein Ich-Zustand ist eine Kombination von Gedanken-Gefühlen und dazugehörigem Verhalten. Das bedeutet, daß Gedanken + Gefühle + unser äußeres Tun meistens synchron ablaufen.“ (BENNET 1986, S. 13)

BERNE geht davon aus, dass jedes Individuum drei Ich-Zustände in seiner Person vereinigt. Diese werden als

Eltern-Ich-Zustand (kurz: Eltern-Ich, EL-I oder EL)

Erwachsenen-Ich-Zustand (Erwachsenen-Ich, ER-I oder ER)

Kind-Ich-Zustand (Kind-Ich, K-I oder K)

benannt. (BERNE 2004, S. 26 f.)

Die drei Ich-Zustände ergeben zusammengefügt das Ich-Zustands-Modell, das in dieser einfachen Weise als „Strukturdiagramm“ bezeichnet wird – es wird üblicherweise mit drei übereinander liegenden Kreisen abgebildet:

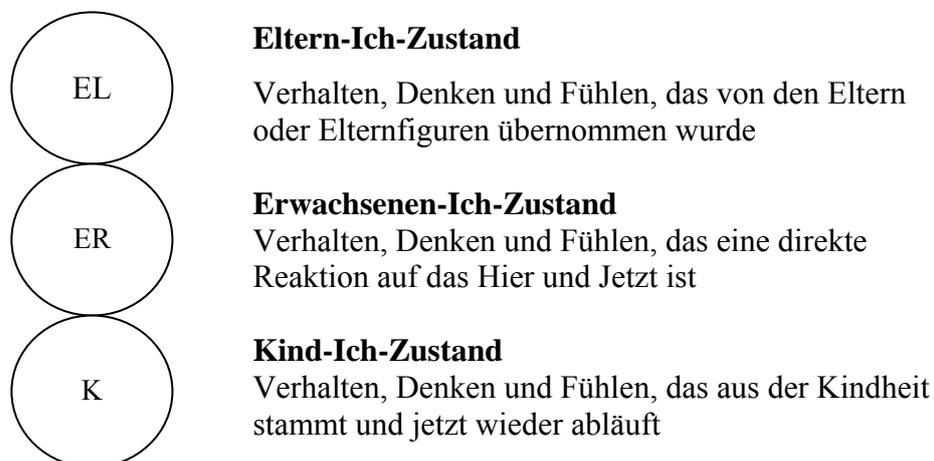


Abbildung 2: Strukturmodell (STEWART/JOINES 1992, S. 34)

In der Fachterminologie werden diese drei Begriffe als Exteropsyche (= EL), Neopsyche (= ER) und Archäopsyche (= K) benannt. Durchaus gängig und ausreichend sind die oben genannten Begriffe Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich und Kindheits-Ich. (BERNE 2006b, S. 30)

Neben dem Strukturmodell existiert in der Transaktionsanalyse ein zusätzliches Modell, in dem innerhalb der Ich-Zustände eine weitere Unterteilung getroffen wird. Dieses Modell wird als Funktionsmodell bezeichnet (STEWART/JOINES 1992, S. 47), ist in der folgenden Abbildung dargestellt und wird anschließend näher ausgeführt:

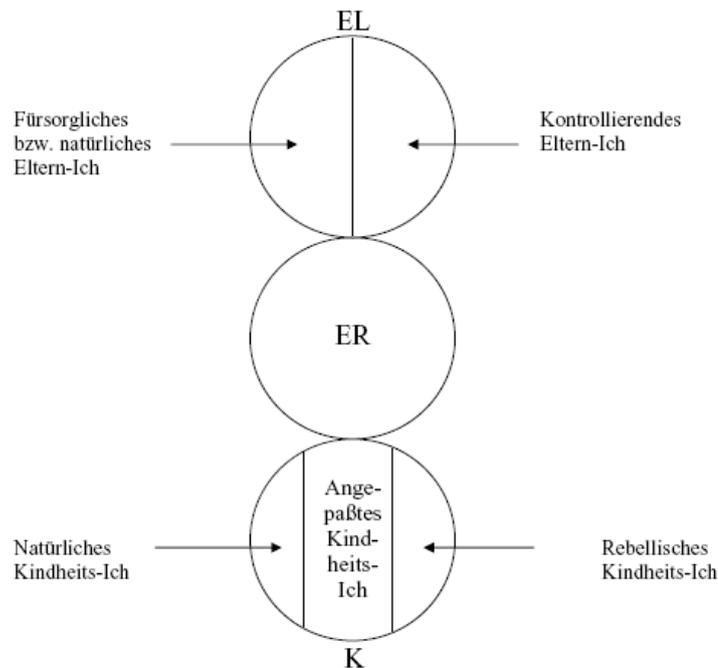


Abbildung 3: Funktionsmodell (BERNE 2004, S. 28)

4.1.1.1 EL-I

In der frühen Kindheit (ersten fünf bis sechs Lebensjahre) spielen Eltern und andere Autoritätsfiguren eine bedeutsame Rolle. Das Kind nimmt eine Reihe von Ereignissen wahr, die nicht reflektiert, sondern ungeprüft, wie auf einem Tonband, aufgezeichnet werden (siehe Abbildung 4). Das, was Eltern getan oder gesagt haben, wird im so genannten Eltern-Ich aufbewahrt. (HARRIS 2006, S. 33 f.) Das beginnt schon mit dem Klang der Stimme, der Mimik und Zuwendung, wenn das Kind die elterlichen Äußerungen noch nicht einmal verstehen konnte. (ebd., S. 35)

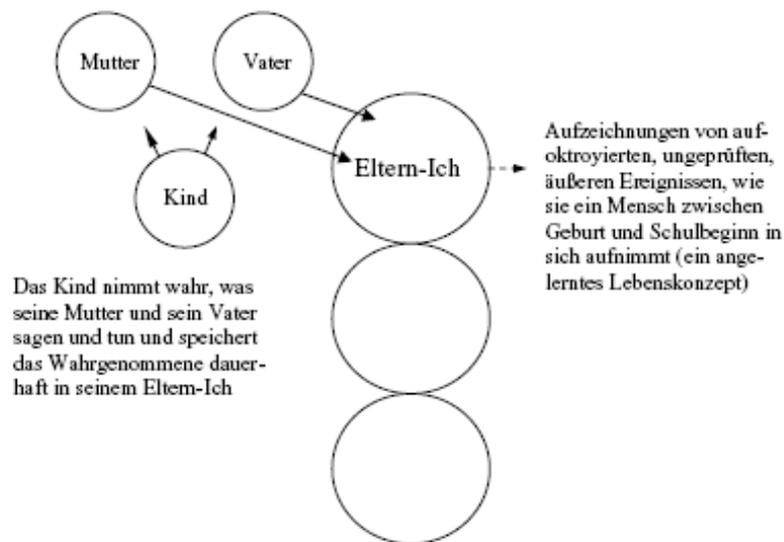


Abbildung 4: Das Eltern-Ich (HARRIS 2006, S. 34)

Im Laufe seines Lebens wird der Mensch von den frühen Wahrnehmungen beeinflusst, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht. Sind wir nämlich als Erwachsene/r im Eltern-Ich-Zustand, „(...) handeln, sprechen, reagieren, fühlen und denken wir so, wie es *unserem Empfinden nach* unsere Eltern getan haben, als wir selber noch klein waren.“ (ROGOLL 1996, S. 13)

Bei Geschwistern kann das gut nachvollzogen werden. Gewöhnlicherweise wachsen diese bei den gleichen Eltern auf, zeigen jedoch nicht die gleichen Verhaltensweisen in gewissen Situationen. Sie hatten ein unterschiedliches Verständnis ihres Erlebens, als sie noch klein waren. (STEWART/JOINES 1992, S. 153)

BERNE vertritt den Standpunkt, dass das EL bei der Erziehung von Kindern aktiv ist. Selbst wenn das EL dabei nicht direkt beobachtbar ist, ist es als „Gewissensfunktion“ vorhanden und zeigt so den „elterlichen Einfluss“. (BERNE 2004, S. 26) Bezug nehmend auf diese Aussage ist die Ansicht legitim, dass gerade in der Schule, in der ein Teil der Erziehungsarbeit geleistet wird, die Kenntnis darüber von Vorteil ist. Verhaltensweisen können reflektiert, gesteuert und verändert werden, wenn sich diese uneffektiv auswirken. Im Laufe dieser Arbeit wird dies noch aufgezeigt werden.

ROGOLL weist darauf hin, dass das EL sehr wichtige Funktionen erfüllt. Es ermahnt, stellt Regeln, Gebote und Verbote auf, die von den eigenen Eltern übernommen wurden, erhält Traditionen und Werte aufrecht und übt die Gewissensfunktion aus. (ROGOLL 1996, S. 13) Für das Überleben ist das sehr sinnvoll, Zeit und Energie werden gespart, da der Mensch gewisse Handlungen automatisiert hat und zahlreiche Trivial-Entscheidungen nicht treffen muss. Das ermöglicht es, sich bedeutungsvolleren Aufgaben zuzuwenden. (BERNE 2006b, S. 36) HARRIS stimmt mit der eben angeführten Darstellung von BERNE überein, dass das EL sehr nützliche Aspekte beinhaltet. Viele Inhalte dieses Ich-Zustandes zeigen sich in Form von „Gebrauchsanweisungen“. Sie helfen dem Individuum zu lernen, alleine zurecht zu kommen. (HARRIS 2006, S. 37)

Das EL kann auf zwei verschiedene Arten eingesetzt werden und wird somit in zwei Formen unterteilt (STEWART/JOINES 1992, S. 52 f.):

- kEL = kritisches Eltern-Ich (auch kontrollierendes oder direktes EL)
In der Kindheit gibt es Zeiten, wo Eltern dem Kind sagen, was es zu tun hat, sie kontrollieren oder kritisieren. „Tu dies, verhalte dich so,...!“ Später reagiert und verhält sich der/die Betreffende ebenso, er/sie ahmt die Rolle der Eltern nach. Das wird als kritisches EL bezeichnet.

Dabei gibt es positive und negative Anteile: Vom positiv kritischen EL wird gesprochen, wenn es bei elterlichen Anweisungen tatsächlich darum geht, das Kind zu schützen und zu fördern. Das negativ kritische EL beschreibt niedermachendes und abwertendes Verhalten.
- fEL = fürsorgliches Eltern-Ich (auch nährendes, natürliches oder indirektes EL)
Eltern umsorgen und betreuen ihr Kind liebevoll. Sie kümmern sich um das kranke Kind, singen Lieder vor,... Wenn jemand bei sich Verhaltensweisen erlebt, die Eltern vorgelebt haben, (wenn diese das Kind liebevoll umsorgt und betreut haben), wird das fürsorgliche oder nährendes EL genannt.

Das positive fürsorgliche EL meint das Kümmern um Mitmenschen aufgrund echten

Respekts. Im Gegenzug dazu besagt das negative fürsorgliche EL, dass Handlungen aus einer Überlegenheitsposition gesetzt werden, die den anderen Menschen herabsetzen.

4.1.1.2 ER-I

Bis zum Alter von etwa zehn Monaten hat das Kind bereits ein EL und K, in dem bestimmte Aufzeichnungen vorhanden sind, wie aus Abbildung 5 hervorgeht. Ihm fehlt jedoch noch die Fähigkeit unter seinen Reaktionsmöglichkeiten auszuwählen und seine Umgebung nach eigenen Vorstellungen zu verändern. Ab ca. zehn Monaten geschieht etwas Besonderes, es beginnt Macht über seine Bewegungen und Ortsveränderungen auszukosten, zu plappern, herumzutollen und sich selbst zu verwirklichen. Damit beginnt die Bildung des ER, das sich mit zunehmendem Alter mit Inhalten füllt. Durch Erkundung und Probieren aus eigenem Bewusstsein werden Informationen beschafft und verarbeitet. (HARRIS 2006, S. 43 ff.)

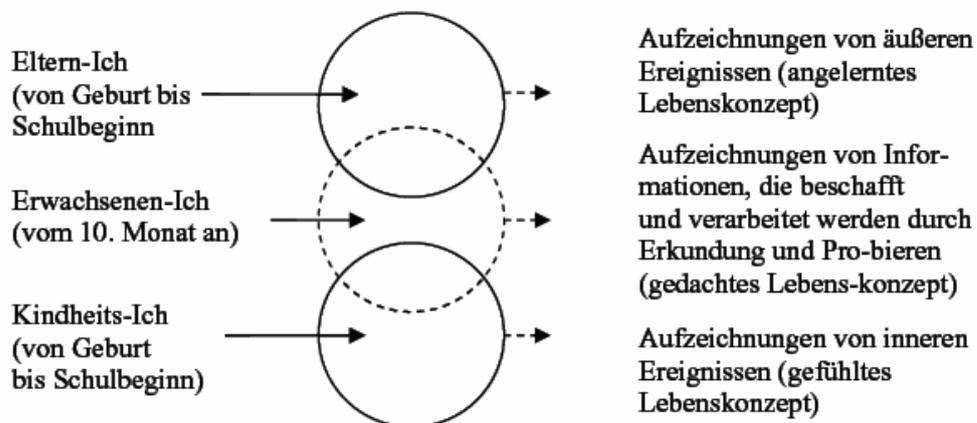


Abbildung 5: Allmähliche Entstehung des Erwachsenen-Ichs vom zehnten Monat an (HARRIS 2006, S. 45)

Eine sehr prägnante Definition des Erwachsenen-Ich-Zustands ist bei STEWART und JOINES zu finden: „Dem Erwachsenen-Ich ordnen wir jedes Verhalten zu, welches eine Reaktion auf die jeweilige Situation im Hier und Jetzt darstellt und bei dem alle Möglichkeiten eingebracht werden, die der Betreffende als Erwachsener überhaupt hat.“ (STEWART/JOINES 1992, S. 54) Unter Beachtung dieser Darstellung wird deutlich, dass reale, aktuelle Informationen wahrgenommen und verarbeitet werden.

Der Transaktionsanalytiker Rainer SCHMIDT bemerkt, dass mit dem ER realitätsbezogen überlegt wird und emotionslos Pro und Contra überprüft werden. Es werden Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten aufgrund früherer eigener Erfahrungen abgewogen, ausgewertet und aufgrund dessen Entscheidungen getroffen. (SCHMIDT 1991, S. 19) Es wird geprüft, welche Denkmöglichkeit und Handlung sich im Hier und Jetzt als vorteilhaft erweist. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 54)

Da objektive Daten mit dem ER geprüft werden, lassen sich „Wer“- „Was“- und „Warum“-Fragen diesem Ich-Zustand zuordnen, wie BENNETT zum Ausdruck bringt. (BENNETT 1986, S. 34) Der Einsatz dieser Fragen eignet sich auch dazu, das ER bei einer Person zu aktivieren, die sich in einem Ich-Zustand befindet, der für eine Situation nicht förderlich ist.

Für die Überlebenschance ist das ER unentbehrlich, wie BERNE bemerkt. Da Informationen übermittelt und passende Möglichkeiten blitzschnell ausgewertet werden können, ist beispielsweise das Überqueren einer verkehrsreichen Straße möglich. Dazu sind eine Reihe komplexer Informationen notwendig, die berechnet werden und einen Wahrscheinlichkeitsgrad ergeben, der gewährleistet, unbeschadet die andere Straßenseite zu erreichen. Das Überqueren der Straße wird so lange hinausgeschoben, bis die Berechnung der Wahrscheinlichkeit passt. (BERNE 2006b, S. 35)

Ein wichtiger Aspekt, auf den geachtet werden soll, ist, dass beim ER Empfindungen einbezogen werden. Auftretende Gefühle erscheinen als angemessene Weise mit der erlebten Situation umzugehen und diese zu bewältigen. (STEWART/JOINES 1992, S. 38) Passiert beispielsweise etwas Tragisches, ist es in Ordnung, unter Berücksichtigung aller Komponenten, über dieses Geschehen traurig zu sein.

4.1.1.3 K-I

Während das EL zahlreiche Aufzeichnungen von äußeren Ereignissen enthält, umfasst das K innere Reaktionen und Ereignisse des Betreffenden während der frühesten Kindheit (siehe Abbildung 6). Es beinhaltet Persönlichkeitsmerkmale, wie sie kein anderer Mensch besitzt. (BENNETT 1986, S. 26 f.)

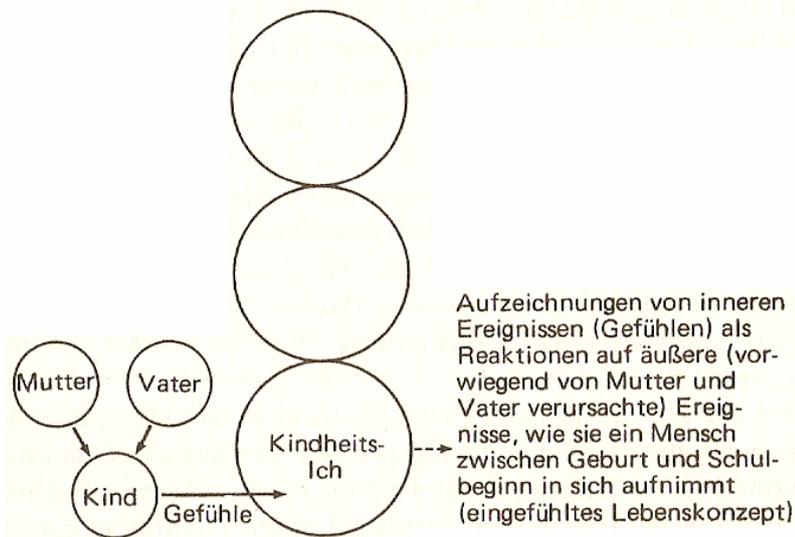


Abbildung 6: Das Kindheits-Ich (HARRIS 2006, S. 40)

Bei ROGOLL ist folgende Definition dieses Ich-Zustandes veröffentlicht: „Der Kind-Ich-Zustand (...) ist im wesentlichen ein aus der Kindheit beibehaltenes Verhaltensmuster, das sich im Laufe unseres gesamten Lebens immer wieder (...) kundtut. In unserem K finden wir alle unsere Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle. Im K handeln, denken und fühlen wir so, wie wir es in unserer gesamten Kindheit getan haben.“ (ROGOLL 1996, S. 14) Es ist somit eine Kombination aus Gesehenem, Gehörtem, Gefühltem und Verstandenem. (HARRIS 2006b, S. 40)

Weshalb es dazu kommt, dass gerade Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle eine solche Bedeutung haben, beschreibt HARRIS in seinem Buch: „Ich bin o.k. Du bist o.k.“: Wenn das Kind ganz klein ist, stehen ihm noch keine sprachlichen Ausdrucksmittel zur Verfügung. Erlebnisse können noch nicht mit dem Verstand erfasst und bearbeitet werden, deshalb reagiert es hauptsächlich mit Gefühlen. Es befindet sich in einer unterlegenen Position und ist ständig von Autoritätspersonen abhängig. Wünschenswerte Erlebnisse und Frustrationserlebnisse gehen Hand in Hand. Alle Gefühle dazu werden aufgezeichnet. (HARRIS 2006b, S. 40 f.)

Bestimmte Vorgänge und Situationen in der Gegenwart können nun dieselben Gefühle hervorrufen, die schon als Kind vorhanden waren. Diese Geschehnisse werden genauso inter-

pretiert wie damals. Dasselbe Verhalten und die Gefühlsreaktionen aus der Vergangenheit treten wieder hervor und kommen in einer bestimmten Situation abermals zum Ausdruck. An ein bestimmtes Gefühl wird sich nicht nur erinnert, sondern es wird „wieder durchlebt“ ohne sich darüber bewusst zu sein. (BENNET 1986, S. 27)

Neben den ursprünglichen Gefühlen wie Frustration und Zurückweisung sind sehr positive Anteile im K gespeichert. Dazu zählen etwa Kreativität, Neugier, Abenteuerlust, Wissensdrang und Aha-Erlebnisse, aber auch Erinnerungen an erste und wunderbare positiven Erfahrungen. (HARRIS 2006, S. 42) Im K kann beispielsweise gespielt, gelacht, geweint und getanzt werden, es werden Schmerz, Trauer, Glück, Hass, Liebe und viele ähnliche Gefühle erlebt. (ROGOLL 1996, S. 14)

Wie das EL lässt sich auch das K unterteilen. In vielen Büchern, unter anderem bei STEWART und JOINES wird lediglich zwischen angepasstem und freiem Kind-Ich unterschieden. (STEWART/JOINES 1992, S. 48) Rüdiger ROGOLL dagegen wählt bei seiner Beschreibung des Kind-Ichs eine feinere Differenzierung, die in dieser Diplomarbeit berücksichtigt wird. Verhaltenselemente, die STEWART und JOINES dem angepassten Kind-Ich unterordnen, definiert ROGOLL als eigene Gruppe und nennt diese „rebellisches Kind-Ich“. Diese Unterteilung begründet ROGOLL folgendermaßen: „Im Grunde genommen handelt es sich beim rebellischen Kind-Ich um den gleichen Ich-Zustand wie beim angepassten Kind-Ich, jedoch mit umgekehrten Vorzeichen.“ (ROGOLL 1991, S. 22) Die verschiedenen Kind-Ich-Zustände werden an dieser Stelle vorgestellt:

- aK = angepasstes Kind-Ich (STEWART/JOINES 1992, S. 48-50)

In bestimmten Situationen erfüllte eine Person als Kind teilweise die Erwartungen der Eltern, da es gelernt hatte auf diese Weise Anerkennung zu erhalten. Als Erwachsene/r zeigt der/die Betreffende häufig noch immer solches Verhalten. Z. B. „Sei höflich zu Leuten, auch wenn du sie nicht magst.“

Erwachsene verbringen viel Zeit im angepassten K, sie richten sich bewusst oder unbewusst nach einer Vielzahl von Regeln, die das Leben erleichtern und Zeit und Energie sparen helfen. Hier wird vom positiv angepassten K gesprochen.

Vom negativ angepassten K ist dann die Rede, wenn Verhaltensweisen aus der Kindheit durchlebt werden, die in der Erwachsenensituation jedoch nicht angebracht sind. Ein Beispiel dafür wäre Schmollen, um Aufmerksamkeit zu erreichen. Dem/der Erwachsenen stehen andere Mittel und Wege zur Verfügung, um dieses Ziel zu erreichen.

- rK = rebellisches Kind-Ich

ROGOLL beschreibt diesen Ich-Zustand wie folgt: „Das rebellische Kind-Ich ist ebenfalls von den Forderungen oder Wünschen anderer beeinflusst. Nur entspricht es nicht den Wünschen anderer, sondern tut genau das Gegenteil.“ (ROGOLL 1991, S. 21 f.)

Im Erwachsenenalter rebelliert derjenige/diejenige wieder so. Z. B. wird jemandem eine schwierige Arbeit aufgetragen, meint die Person, dass für die Erledigung die Zeit nicht ausreichen würde, obwohl genug Zeit zur Verfügung stehen würde. (STEWART/JOINES 1992, S. 48)

- fK = freies Kind-Ich (auch nK = natürliches K) (STEWART/JOINES 1992, S. 48-51)

In der Kindheit gab es Zeiten, in denen sich das Kind unabhängig von Erwartungen der Eltern verhielt und die eigenen Vorstellungen auslebte, z. B. war es wütend, wenn es von einem anderen Kind geschubst wurde, und tat das gleiche. Wenn sich die erwachsene Person in solch unzensurierter Weise verhält, wird das als freies Kind bezeichnet.

Treten Verhaltensweisen auf, die aus der Kindheit stammen und elterliche Weisungen oder Grenzen außer Acht lassen, wird das als positiv freies Kind benannt. Dieses Verhalten kann durchaus produktiv sein.

Ist das Verhalten des freien Kindes gefolgt von unangenehmen Konsequenzen, wie z. B. Rülpsen bei Tisch, wird vom negativ freien Kind gesprochen.

ROGOLL betont, dass zu einer ausgeglichenen Persönlichkeit alle drei Ich-Zustände gehören. Jeder Ich-Zustand kann für eine bestimmte Aufgabe eingesetzt werden und weist positive sowie negative Seiten auf. (ROGOLL 1996, S. 22)

4.1.2 Diagnose der Ich-Zustände

Die Erkenntnisse über die Persönlichkeitsstruktur lassen sich bei Beobachtungen von Verhaltensweisen von Personen sehr gut anwenden.

Soll die Diagnose eines Ich-Zustandes vollständig sein, kommen folgende vier Diagnosemöglichkeiten zum Einsatz: (BERNE 2006a, S. 72)

- Die verhaltensbezogene Diagnose

Bei dieser Diagnoseform werden Verhaltensweisen beobachtet um zu erkennen, aus welchem Ich-Zustand die Personen reagieren. (STEWART/JOINES 1992, S. 72)

- Die soziale Diagnose

Diese untersucht, welcher Ich-Zustand in der Kommunikation im Gegenüber angesprochen wird. An den Reaktionen anderer ist es möglich zu erkennen, aus welchem Ich-Zustand betreffende Personen agieren. (HENNIG/PELZ 1997, S.153)

Jedes Individuum ist in der Lage, sein Verhalten an seine Mitmenschen und seine Umgebung anzupassen. (BERNE 2006a, S. 71)

- Die lebensgeschichtliche Diagnose

Durch Fragestellungen nach Eltern und Autoritätsfiguren kann herausgefunden werden, wie die betreffende Person während der Kindheit war. Das dient zur Kontrolle, ob die Eindrücke über die Ich-Zustände korrekt waren. Weiters führt es zu der Erkenntnis über die Struktur der Persönlichkeit. (STEWART/JOINES 1992, S. 79)

- Die phänomenologische Diagnose

Diese Diagnoseform kommt im Laufe einer Therapie zur Anwendung, der Klient wird aufgefordert, eine bestimmte Situation aus der Vergangenheit wieder zu erleben. (HENNIG/PELZ 1997, S. 154)

Für den Einsatz im Schulwesen ist die verhaltensbezogene Diagnose sehr gut geeignet. (STEWART/JOINES 1992, S. 7 f.) Angesichts dieser Tatsache wird diese hier ausführlicher angeführt.

4.1.2.1 Die verhaltensbezogene Diagnose

BERNE legt genau dar, wie die verhaltensbezogene Diagnose einen Ich-Zustand verrät: „Da ein Ichzustand das gesamte Verhalten und Erleben eines Individuums in einem gegebenen Moment umfaßt, müßte ein (...) Ichzustand (...) einen charakteristischen Einfluß auf sämtliche Elemente des Verhaltens und Erlebens haben. (...) Diese charakteristischen Merkmale bilden die diagnostischen Kriterien zur Unterscheidung der Ichzustände; und (...) [können; Anm. d. Verf.] sich in jeder beliebigen Handlung, Haltung oder Erlebensweise manifestieren (...).“ (BERNE 2006a, S. 68) Das bedeutet, dass durch die Beobachtung von Handlungen, Haltungen oder Erlebensweisen erkannt werden kann, aus welchem Ich-Zustand heraus ein Individuum agiert – Reaktionen entspringen einem bestimmten Ich-Zustand und können durch genaues Betrachten den Ich-Zustand entschlüsseln. Dieser Ich-Zustand führt wiederum zu einem bestimmten Verhalten.

Die beiden Autoren RAUTENBERG und ROGOLL machen darauf aufmerksam, dass an Blicken, Gesichtsausdrücken, Haltungen, Bewegungen, Sprache und Sprechweise erkannt werden kann, aus welchen Ich-Zuständen sich Personen äußern. In manchen Augenblicken bleibt ein Ich-Zustand über einen längeren Zeitraum hinweg unverändert, in anderen Situationen findet ein blitzartiger Wechsel statt. Unter zahlreichen Anhaltspunkten kristallisieren sich konkrete Merkmale heraus, an denen mit ziemlich genauer Sicherheit gesagt werden kann, ob sich ein Mensch im EL, ER oder K befindet. (RAUTENBERG/ROGOLL 1992, S 58 f.)

In Büchern, die sich mit Transaktionsanalyse beschäftigen, werden für derartige allgemeingültige Indizien meistens Tabellen angeführt. STEWART und JOINES weisen jedoch darauf hin, dass diese Tabellen lediglich Richtwerte sein dürfen und dass sie nicht als Patentrezepte für die Erkennung von Ich-Zuständen gelten können. Es muss das Zusammenspiel mehrerer Faktoren gesehen werden, einzelne Anhaltspunkte in Tabellen können jedoch gute Wegweiser sein. (STEWART/JOINES 1992, S. 73 f.)

Der Transaktionsanalytiker Rainer SCHMIDT bietet in seinem Buch „Richtig miteinander reden“ solche Tabellen, in denen er Verhaltensgrundelemente aufzeigt, die für einzelne Ich-Zustände charakteristisch sind:

Das Eltern-Ich

Eltern-Ich	kritisch	nährend-fürsorglich
A. Allgemeines Verhalten	automatisch urteilend und wertend, ironisch, tadelnd, strafend, anklagend, Schuldige suchend, befehlend, autoritär, verbotend, dogmatisch, rechthaberisch, zurechtweisend, Grenzen ziehend	gütig, ermutigend, anerkennend, besorgt, mitfühlend, beschützend, unterstützend, beratend, hilfsbereit, tröstend, verstehend, bemutternd, überfürsorglich, anderen wenig zumutend, anderen alles abnehmend
B. Formulierungen	„Du mußt . . .“ [!] „Du sollst nicht!“ „Du darfst nicht!“ „Wie konntest du nur . . .“ [!] „Man tut/man tut nicht“ „Wie oft soll ich dir noch sagen . . .“ [!] „Hör auf damit!“ „Moment mal, so lasse ich mich nicht behandeln.![!]“	„Sorg Dich nicht.“ „Halb so schlimm.“ „Laß den Kopf nicht hängen.“ „Beruhige Dich erst mal.“ „Du schaffst das schon.“ „Armer Kerl!“ „Gut gemacht!“ „Ich kann Sie verstehen.“ „Kopf hoch. . .“ [!] „Mach das lieber nicht. Das könnte gefährlich sein.“ „Komm, ich mache das schon für Dich!“
G. [!] Tonfall/Sprechweise	laut oder leise, hart, überheblich, spöttisch, ironisch, zynisch, sarkastisch, scharf, klar, potent	warm, beruhigend, mitfühlend
D. Gesichtsausdruck	gerunzelte Stirn, kritische Blicke, zusammengepreßter Mund, Augenbraunenrunzeln oder hochgezogene Augenbrauen, Naserümpfen, mißbilligendes Kopfschütteln, befremdeter Gesichtsausdruck	umsorgend, aufmunternd, zufrieden, glücklich, lächelnd, ängstlich-fürsorglich, interessiert-liebevoll
E. Gesten und Körperhaltung	erhobener Zeigefinger, Arme in die Hüfte stemmend, Arme vor der Brust verschränkt, breitbeinig	ausgestreckte Arme, Kopf tätscheln, Hand auf die Schulter legen

Tabelle 1: Eltern-Ich (SCHMIDT 1991, S. 27 f.)

Das Erwachsenen-Ich

Erwachsenen-Ich	
A. Allgemeines Verhalten	entspannt, sachlich, objektiv, zuhörend, interessiert, emotionslos, konzentriert, aufmerksam, Daten sammelnd und verarbeitend, Blickkontakt, aufgeschlossen, Fragen stellend, Alternativen entwickelnd und auswählend, autonom, vergleichend, kooperativ, nachdenklich, empfindsam
B. Formulierungen Formulierungen des ER beziehen sich meist auf eine Sache. Sie werden so vorgetragen, daß sie eine Diskussion zulassen (nicht dogmatisch).	Alle Fragen mit: Wie? Was? Wann? Warum? Wer? Wo? Aussagen mit: wahrscheinlich, möglich, verglichen mit, meiner Meinung nach, ich denke, ich glaube, meine Erfahrung, ich werde, usw.
G.[!] Tonfall/Sprechweise	selbstbewußt (nicht überheblich), sachlich (nicht unpersönlich), neutral, ruhig, leidenschaftslos, klar und deutlich („Nachrichtensprecher“)
D. Gesichtsausdruck	Gesicht dem Partner zugewandt, offen und direkt, Lidschlag alle drei bis fünf Sekunden, Blickkontakt, abwägend, nachdenklich, entspannt, aufmerksam, „aktives Zuhören“, häufiger Wechsel des Gesichtsausdrucks entsprechend der Situation
E. Gesten und Körperhaltung	unterstreichende, angemessene Gestik, aufrechte Haltung, Wechsel der Körperhaltung, gerade Kopfhaltung (weder gesenkt = K, noch erhoben = EL), Oberkörper nach vorne gelehnt (interessiert)

Tabelle 2: Erwachsenen-Ich (SCHMIDT 1991, S. 29)

Das Kind-Ich

Kind-Ich	frei	angepaßt	rebellisch
A. Allgemeines Verhalten	unbekümmert um Umweltreaktionen, spontan, spielerisch, neugierig, schöpferisch, pfiffig, manipulativ, schadenfroh, überschäumend, begeistert, lässig, ausgelassen, tanzend, singend, springend, offen, lustig, traurig, echt, witzig, schamlos, neckend, ungeduldig, egoistisch, voller Energie, phantasiert, ist kreativ	schämt sich, schuldbewußt, vorsichtig, scheu, gehemmt, ängstlich, rücksichernd, beifallheischend, sich produzierend, resigniert, hilflos, schmollend, folgsam, bescheiden, unsicher, zurückhaltend, niedergeschlagen, überfordert, Gefühle unterdrückend, klagend, gute Umgangsformen, Regeln und Vereinbarungen einhaltend	regt sich über die „Stärkeren oder Autorisierten“ auf, launisch, zieht andere auf, aufsässig, frech, trotzig, wütend, gehässig, störrisch, aggressiv
B. Formulierungen Formulierungen des K sind meist auf die eigene Person gerichtet oder drücken die eigenen Gefühle aus (Ich). (Vokabular des Wollens, Wünschens, Rühmens)	„Ich will/ich möchte, ich hätte gern“[!] Superlative („Toll!“ „Klasse!“ „Spitze.“) „Ist mir egal.“ „Ätsch!“	„Ich traue mich nicht.“ „Ich kann das bestimmt nicht.“ „Ich befürchte, ich möchte gern, ich will versuchen.“ „Wenn Du meinst?“ „Ist doch nicht meine Schuld.“ „Habe ich das gut gemacht?“ „Ich wollte doch nur ...“ „Warum immer ich?“ „Was sollte ich denn machen?“ Fremd- und Modewörter. „Man muß.“ „Ich sollte.“	„Nun gerade nicht!“ „Laßt mich in Ruhe!“ „Verdammt noch mal!“
C. Tonfall/ Sprechweise	meist laut, hoch, übersprudelnd, sich überschlagend, traurig	leise, unsicher, stockend, weinerlich, zerknirscht, niedergeschlagen, devot, quengelnd, klagend, nörgelnd, folgsam, brav	wütend, laut, trotzig, motzend
D. Gesichtsausdruck	zeigt Begeisterung, Erregung, Überraschung, offener Mund, glänzende Augen, verschmitzt, pfiffig, neugierig, Trauer, Tränen	Blick nach unten, zustimmend, zitternde/s Lippen/Kinn, feuchte Augen, nervös, verstohlener Blick, Takt, gutes Benehmen,	verstockt, trotzig, abweisend

		rücksichtsvoll, verschlagen	
E. Gesten und Körperhaltung	angespannter oder entspannter Körper, verspielt, locker, müde, aufgeregt, händereibend	Hand heben, wenn man sprechen will, hängende Schultern, gesenkter Kopf Knicks, „Diener“, Strammstehen, Achselzucken, beißt sich auf die Lippen, verkrampft, freundlich, lebenswürdig	angespannt, drohend, trotzig, gesenkter Kopf, verkrampft

Tabelle 3: Kind-Ich (SCHMIDT 1991, S. 30 ff.)

Aufgrund der vorliegenden ausführlichen Darlegung ist erkennbar, wie viele verschiedene Merkmale einen Ich-Zustand diagnostizieren können, keinesfalls darf vergessen werden, dass nicht ein Merkmal alleine eine verlässliche Diagnose darstellt. (RAUTENBERG/ROGOLL 1992, S. 61)

4.1.2.2 Die bewusste Diagnose in der Schule

Lernen sich Lehrer/in und Schüler/innen in der Schule kennen, findet zunächst ein Sichab-tasten statt. Was erwartet mich von meinem Gegenüber? Wie weit kann ich bei ihm oder ihr gehen? Ist das ein/e strenge/r Lehrer/in? Wie weit ist die Klasse zur Mitarbeit bereit? etc. Das vollzieht sich über einen längeren Zeitraum. Mit der Zeit kristallisiert sich heraus, wie der- oder diejenige agiert und reagiert und welche Erziehungsmittel gut funktionieren. Die erste Anwendungsmöglichkeit liegt somit in der spontanen Diagnose, die durchaus in eine bewusste Diagnose übergehen kann und ähnliche oder ganz neue Fragen beinhalten kann. (WANDEL 1977, S. 144-147)

Um Aufschluss über die eigene Person und Ich-Zustände zu erhalten, ist es möglich, von Ich-Zuständen der Interaktionspartner/innen, sei es Lehrer/in oder Schüler/in, auf die eigenen zurückzuschließen, wie es in der sozialen Diagnose erwähnt wurde. (WANDEL 1977, S. 148 f.)

4.1.3 Pathologie der Ich-Zustände

In jedem Menschen sind grundsätzlich alle drei Ich-Zustände vorhanden, es kann zwischen diesen Positionen hin und her gewechselt werden und somit ein Ich-Zustand in den Vordergrund treten. Probleme treten auf, wenn Inhalte von Ich-Zuständen vermischt werden oder ein Ich-Zustand nicht mehr verlassen werden kann. BERNE nennt diese zwei wesentlichen Ausprägungsformen „Trübung“ und „Ausschluss“. (STEWART/JOINES 1992, S. 88)

4.1.3.1 Die Trübung

Unter diesem Phänomen wird eine Vermischung des EL bzw. K mit dem ER verstanden. Fühlen, Denken und Handeln werden wahrgenommen, als kämen sie aus dem ER, obwohl die Haltungen aus einem der anderen Ich-Zustände resultieren. (HAGEHÜLSMANN/HAGEHÜLSMANN 1998, S. 47)

Es werden drei Formen unterschieden und grafisch mit sich überschneidenden Kreisen im Strukturmodell dargestellt.

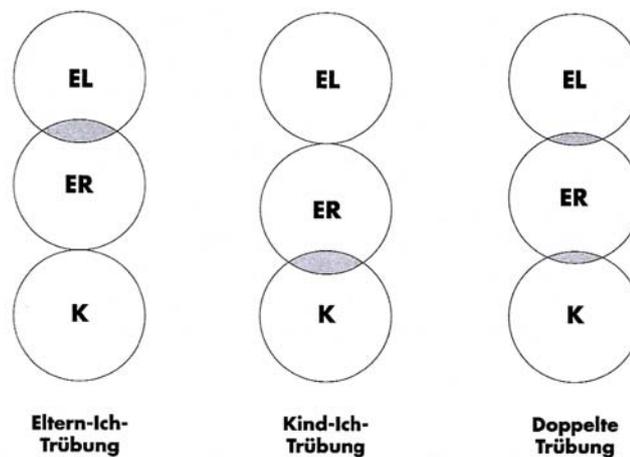


Abbildung 7: Trübung von Ich-Zuständen (HAGEHÜLSMANN/HAGEHÜLSMANN 1998, S. 47)

– Trübung aus dem EL

Hier werden elterliche Behauptungen und Überzeugungen als absolute Wahrheit angesehen. Aussagen und Einstellungen werden nicht überprüft, sondern einfach hingenommen. (HAGEHÜLSMANN/HAGEHÜLSMANN 1998, S. 47) Deutlich wird das anhand von

Vorurteilen. Aussagen, wie etwa, dass Rechtshändigkeit besser sei als Linkshändigkeit, machen deutlich, dass die Information nicht durch die Realität des ER geprüft wurde, sondern einer übernommenen Einstellung entspringt. (HARRIS 2006, S. 120)

Ein weiterer recht zuverlässiger Hinweis für eine Trübung aus dem EL ist, wenn jemand eine Aussage über sich selbst macht und anstatt der Formulierung „ich“ die Formulierung „man“ verwendet. Ein Beispiel dazu wäre: „Was kann man da schon machen?“ (STEWART/JOINES 1992, S. 88)

– Trübung aus dem K

Erwachsene haben die Möglichkeit Fakten verstandesgemäß zu überprüfen und sie für richtig oder falsch zu erklären. Liegt jedoch eine Trübung aus dem K vor, ist das klare Denkvermögen beeinträchtigt. Der Erwachsene glaubt unüberprüft Dinge und somit „Fakten“, die er als Kind geglaubt hatte, und ist dabei beeinflusst von Vorstellungen und Gefühlen aus der Kindheit. Unbegründete Angstsituationen und Einstellungen sind hier einzuordnen. (ebd., S. 90 f.)

– Doppelte Trübung

Das ER wird in diesem Fall von zwei Seiten beeinflusst, wie das folgende Zitat illustriert. „Es kommt zu einer doppelten Trübung, wenn jemand eine Überzeugung aus dem Eltern-Ich wieder auflegt, dieser dann mit einer Vorstellung seines Kind-Ichs zustimmt und beides für die Realität hält. Zum Beispiel:

(EL) ‚Man muß stets auf der Hut sein‘, zusammen mit:

(K) ‚Ich darf niemals jemand trauen‘.“ (STEWART/JOINES 1992, S. 91)

Sogenannte „W-Fragen“ („Wer?“, „Wie?“, etc.) helfen Behauptungen und Überzeugungen zu überprüfen und lassen somit das ER aktiv werden. (BENNET 1986, S. 34)

4.1.3.2 *Der Ausschluss*

Unter einem Ausschluss versteht BERNE das Ausschließen von einem oder zwei Ich-Zuständen. Dieser oder diese werden gehemmt und können nicht eingesetzt werden. Beim

Ausschluss lassen sich drei Möglichkeiten unterscheiden, nämlich den EL-Ausschluss, den ER-Ausschluss und den K-Ausschluss. (STEWART/JOINES 1992, 92 f.)

- EL-Ausschluss

Wer seine Eltern-Haltung ausschließt, handelt nicht nach festen Regeln über die Welt, sondern legt sich in jeder Situation neue Regeln zurecht. (STEWART/JOINES 1992, 93) Mangelnde Fürsorge und wenig Sozialverhalten kennzeichnen dieses Phänomen. (HAGEHÜLSMANN/HAGEHÜLSMANN 1998, S. 49)

- ER-Ausschluss

Das ER übernimmt die Funktion der Überprüfung der Realität. Wird jedoch das ER ausgeschlossen, fällt diese Fähigkeit aus. Entscheidungen werden nur mehr aus dem EL und K gefällt. (STEWART/JOINES 1992, 93) Demzufolge rücken angemessene Handlungsweisen und Reaktionen durch den Ausschluss des ER in den Hintergrund.

- K-Ausschluss

Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Emotionen, die hauptsächlich im K gespeichert sind und dadurch ausgedrückt werden, können aufgrund des K-Ausschlusses nicht vermittelt werden. (HAGEHÜLSMANN/HAGEHÜLSMANN 1998, S. 49) Personen, die ihr K ausschließen, wirken eher gefühllos und emotionslos. (STEWART/JOINES 1992, S. 94)

Es ist durchaus möglich zwei Ich-Zustände auszuschließen. In diesem Fall kann der übrig gebliebene Ich-Zustand als konstant bezeichnet werden. Reaktionen und Handlungen werden ausschließlich aus dem einen Ich-Zustand gesetzt. (STEWART/JOINES 1992, S. 94) Daraus kann folgender Schluss gezogen werden: Wenn Ursache und Reaktion in keinerlei Relation zueinander stehen, können Menschen in der Umgebung dies als sehr eigenartig empfinden und verblüfft denken: „Was ist denn hier los?“

Im nächsten Teilbereich werden Kommunikationsmöglichkeiten beschrieben, die als Transaktionen bezeichnet werden – diese finden zwischen Ich-Zuständen statt, die im vorigen Abschnitt ausführlich dargelegt wurden.

4.2 Die Transaktionsanalyse – Wie Menschen miteinander umgehen

Das Verhalten eines einzelnen Menschen lässt sich am besten mit der Strukturanalyse, also mit den vorher veranschaulichten Ich-Zuständen, betrachten. Für die Untersuchung von Verhaltensweisen zwischen zwei oder mehrere Personen bietet sich die Analyse von Transaktionen an, wie in diesem Kapitel beschrieben wird. Eine Transaktion ist die Grundeinheit dieses sozialen Austausches. (BERNE 2006b, S. 37, STEINER 1998, S. 48)

BERNE bemerkt, wenn Personen aufeinander treffen, treten sie früher oder später in irgendeiner Form in Verbindung und reagieren aufeinander. Diese Transaktionen können verbal oder nonverbal stattfinden. Das Eröffnen der Kommunikation wird als „Transaktions-Stimulus“ (auch Stimulus, S) benannt, die Reaktion und Antwort als „Transaktions-Reaktion“ (auch Reaktion, R). Diese Abfolge von Transaktionen und somit die Kommunikation kann beliebig lange weitergehen. (BERNE 2006b, S. 37)

Der Begründer der Transaktionsanalyse unterscheidet drei verschiedene Arten von Transaktionen: Komplementär-Transaktionen, Überkreuz-Transaktionen und Verdeckte Transaktionen. (BERNE 2006b, S. 38-45)

4.2.1 Komplementär-Transaktionen/Parallel-Transaktionen

Bei einer Komplementär-Transaktion reagiert der/die ausgewählte Reaktionspartner/in wie erwartet aus dem Ich-Zustand, der angesprochen wurde. Skizziert verlaufen die Stimulus- und Reaktionspfeile parallel – vom eigenen Ich-Zustand zum angesprochenen Ich-Zustand des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin. Aus diesem Grund kann die Komplementär-Transaktion ebenso als Parallel-Transaktion bezeichnet werden. (STEWART/JOINES 1992, S. 99 f.)

In dieser Kategorie kann zwischen zwei Typen unterschieden werden, bei Typ 1 verlaufen die Vektoren horizontal, bei Typ 2 verlaufen diese diagonal.

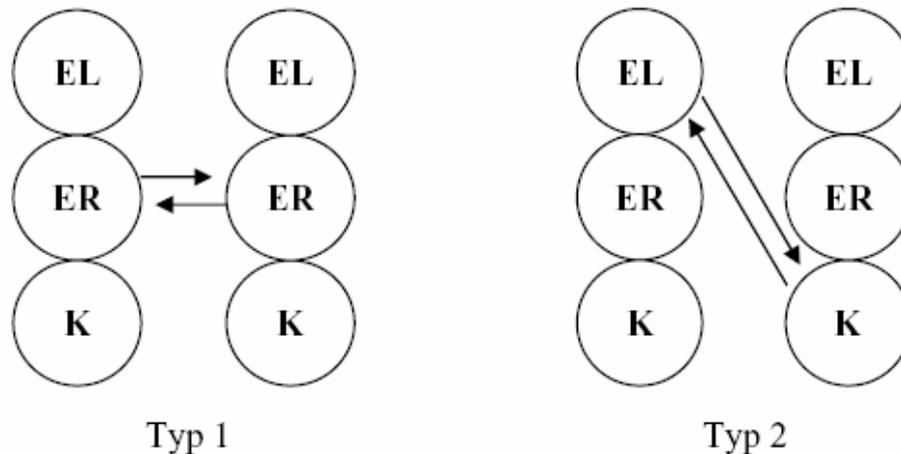


Abbildung 8: Komplementär-Transaktionen (Parallel-Transaktionen) (BERNE 2006b, S. 38)

Beispiel vom ER zum ER:

Jemand fragt: „Wie spät ist es?“

Der/Die Gesprächspartner/in antwortet: „Ein Uhr.“

Beispiel vom EL zum K:

Lehrer/in schimpft: „Schon wieder zu spät! So geht das nicht!“

Schüler/in duckt herum: „Entschuldigung, soll nicht wieder vorkommen!“

BERNE hat drei Kommunikationsregeln formuliert, von denen die erste in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist:

Erste Kommunikationsregel: „Solange die Vektoren parallel verlaufen, kann die Kommunikation endlos weitergehen.“ (BERNE 2005, S. 199) Das bedeutet, wenn eine Person einen bestimmten Ich-Zustand anspricht und die Reaktion aus diesem Ich-Zustand zurückkommt, kann der Kommunikationsfluss beliebig lange andauern. Bei der Komplementär-Transaktion geschieht das, was zu erwarten war, und der/die Kommunikationspartner/in wird nicht mit unerwarteten Reaktionen „aus dem Konzept gebracht“. Die Gesprächsinhalte sind

dabei unrelevant, es können auch unangenehme Aspekte angesprochen werden, wie aus dem vorher angeführten Beispiel deutlich geworden ist.

4.2.2 Überkreuz-Transaktionen

Anders als bei den Komplementär-Transaktionen mit gleich bleibenden Ich-Zuständen und parallel verlaufenden Vektoren kreuzen sich die Pfeile bei den Überkreuz-Transaktionen, da die Ich-Zustände während der Konversation wechseln. Der Stimulus wird somit durchkreuzt und die Kommunikation gestört oder gar unterbrochen. Die Erwartung, dass der/die Gesprächspartner/in aus dem angesprochenen Ich-Zustand reagiert, bleibt unerfüllt und führt dazu, dass ein Moment der Überraschung und Verblüffung eintritt. Einerseits ist es möglich, dass diese Störung in der Kommunikation kaum bemerkt wird, in anderen Fällen kann sie sehr intensiv wahrgenommen werden. (STEWART/JOINES 1992, S. 103-106)

Für die Untersuchung bestimmter Einzelfälle hat es sich als nützlich erwiesen, nicht nur die Grafik des Strukturmodells mit der Unterteilung in EL, ER und K heranzuziehen, sondern das detailliertere Funktionsmodell mit waagrechter Unterteilung einzusetzen. (STEWART/JOINES 1992, S. 105)

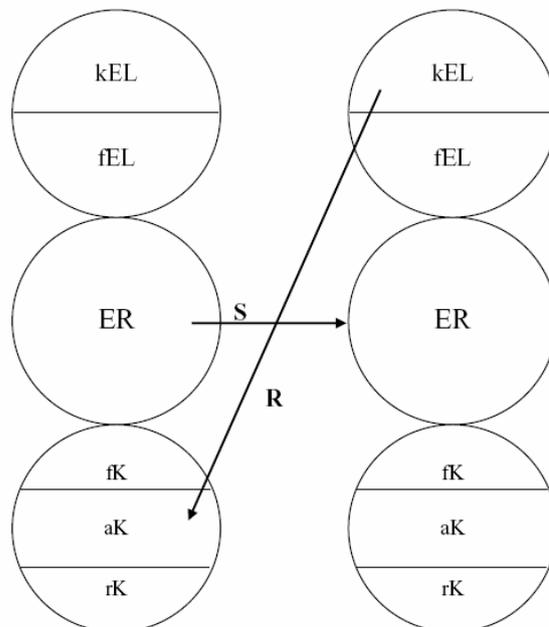


Abbildung 9: Überkreuz-Transaktion (STEWART/JOINES 1992, S. 106)

Beispiel: Stimulus vom ER zum ER – Reaktion vom kEL zum aK:

Schüler fragt: „Welche Note habe ich bei der Schularbeit erhalten?“

Lehrer: „Deine Leistung war schrecklich! Du interessierst dich nur für andere Sachen, lern doch endlich mal richtig!“

Beispiel: Stimulus vom ER zum ER – Reaktion vom K zum EL:

Schüler 1: „Wie spät ist es?“

Schüler 2 ärgerlich: „Einen Augenblick noch, du kannst das Buch gleich haben!“

Beispiel: Stimulus vom aK zum fEL – Reaktion vom aK zum fEL:

Schüler1: „Nie hilft mir jemand, wenn ich mich in der Schule nicht auskenne!“

Schüler 2: „Wer hat mir geholfen, ich musste mich auch immer selbst durchkämpfen!“

Zweite Kommunikationsregel: „Wenn die Vektoren nicht parallel laufen, ist die Kommunikation abgebrochen, und die Beziehung ist ‚schlecht.‘“ (BERNE 2005, S. 200) Das bedeutet, dass die Kommunikationspartner/innen in dem Augenblick nicht mehr miteinander reden und möglicherweise aufeinander wütend sind.

STEWART und JOINES ergänzen die Kommunikationsregel damit, dass ein oder beide Gesprächspartner/innen ihren Ich-Zustand wechseln müssen, damit die Kommunikation wieder weitergehen kann. (STEWART/JOINIS 1992, S. 106 f.)

4.2.3 Verdeckte Transaktionen

Bei Transaktionen dieser Form werden zwei Botschaften gleichzeitig vermittelt, die allerdings auf unterschiedlichen Ebenen ablaufen. Die gesprochene und offen dargelegte Botschaft wird als soziale Ebene bezeichnet, die verdeckte Botschaft passiert auf der psychologischen Ebene. Der Inhalt auf der sozialen Ebene geht meist vom ER zum ER, die psychologische Ebene deckt die anderen zwei Ich-Zustände ab. (STEWART/JOINIS 1992, S. 107 f.)

Verdeckte Transaktionen lassen sich in zwei Formen unterteilen, wie aus der nachfolgenden Abbildung deutlich wird.

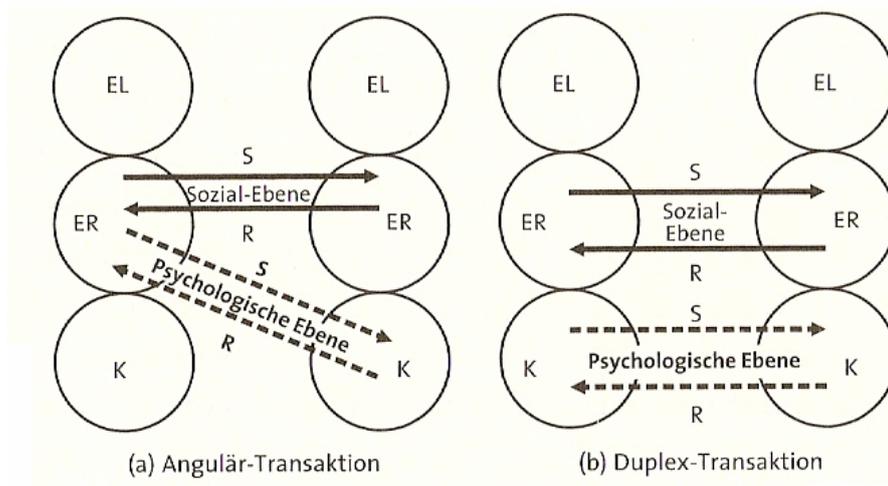


Abbildung 10: Verdeckte Transaktionen (BERNE 2006b, S. 44)

Angulär-Transaktion:

Bei der Angulär-Transaktion ist in der Abbildung 10 ein Winkel erkennbar, STEWART und JOINES bezeichnen diese Transaktionsform somit zusätzlich als Winkel-Transaktion. (STEWART/JOINIS 1992, S. 109)

Es werden zwei Botschaften an verschiedene Ich-Zustände des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin gesendet, eine offene und eine verdeckte. Somit sind drei verschiedene Ich-Zustände an der Konversation beteiligt. (BERNE 2006b, S. 43)

Beispiel: Lehrer/in zum/zur Schüler/in:

Lehrer/in (offene Botschaft vom ER zum ER): „Morgen schreiben wir unsere letzte Schularbeit.“

Lehrer/in (verdeckte Botschaft vom ER zum K): „Nütz die Chance, sonst wirst du negativ beurteilt.“

Schüler/in (vom K zum ER): „Ich werde viel lernen.“

Duplex-Transaktion:

Für eine Duplex-Transaktion bietet sich laut STEWART und JOINES die Bezeichnung „Eigenkreuzung“ an, da sich die soziale und psychologische Ebene kreuzen. (STEWART/JOINES 1992, S. 109)

Hier sind vier Ich-Zustände beteiligt, von jedem Gesprächspartner/jeder Gesprächspartnerin kommen zwei. Jede Person sendet Botschaften auf der sozialen und auf der psychologischen Ebene. (BERNE 2006b, S. 44)

Beispiel: Lehrer/in-Schüler/in-Gespräch

Lehrer/in (offene Botschaft vom ER zum ER): „Wo ist dein Hausübungsheft?“

Schüler/in (offene Botschaft vom ER zum ER): „Ich habe es zu Hause vergessen.“

Lehrer/in (verdeckte Botschaft vom EL zum K): „Du bist so vergesslich und schlampig.“

Schüler/in (verdeckte Botschaft vom K zum EL): „Es tut mir sehr leid.“

Dritte Kommunikationsregel: „Das beobachtbare Ereignis einer verdeckten Transaktion wird von der psychologischen und nicht von der sozialen Ebene bestimmt. (...) Weder die Art noch das Ausmaß der Kommunikation auf der sozialen Ebene können etwas über das beobachtbare Ergebnis einer verdeckten Transaktion voraussagen.“ (BERNE 2005, S. 201)
Die Entscheidung über den weiteren Verlauf der Kommunikation sowie die Richtung und das Ergebnis der Konversation werden demnach eindeutig nicht vom Inhalt entschieden, sondern von der verdeckten Botschaft. Es kommt darauf an, was „eigentlich“ gemeint wurde. Tonfall, Mimik und Gestiken sind gute Indikatoren dafür, was vermittelt werden will.

Ergänzend kann gesagt werden, dass die Beobachtung von verbalen und nonverbalen Indizien, wie etwa Körperhaltung, Gesichtsausdruck und Sprechweise notwendig sind, um die psychologische Ebene zu verstehen. (STEWART/JOINES 1992, S. 111)

4.2.4 *Bewusster und unbewusster Einsatz von Transaktionsarten*

Abschließend ist anzumerken, dass STEWART und JOINES die Auffassung vertreten, dass sich Gesprächspartner/innen in vielen Fällen gar nicht darüber klar sind, welche Transak-

tionsformen sie gerade verwenden. In der Alltagswelt können diese jedoch bewusst eingesetzt werden, um gewünschte Resultate zu erzielen. Kommunikationspartner/innen können sich um Paralleltransaktionen bemühen und somit eine fließende Kommunikation aufrechterhalten. Sie können Überkreuztransaktionen vermeiden oder sie in voller Absicht einsetzen, also bewusst durchkreuzen, um ein Gespräch in andere Bahnen zu lenken. Weiters können sich verdeckte Transaktionen zum Erreichen bestimmter Ziele zunutze gemacht werden. (STEWART/JOINES 1992, S. 112 f.)

In der Schule können verdeckte Transaktionen zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n eine wesentliche Rolle zu spielen. Es erscheint sinnvoll über die unterschiedlichen Transaktionstypen Bescheid zu wissen, um Konflikte zu vermeiden und bestimmte Absichten zu erreichen.

4.3 Die Spielanalyse

Ich-Zustände und Transaktionen sind grundlegende Bestandteile der Transaktionsanalyse. Die Spielanalyse, die in diesem Kapitel dargelegt wird, baut auf diesen Bausteinen auf und macht eingefahrene Verhaltensweisen bewusst, die ein möglicherweise voraussagbares und unangenehmes Ende nehmen können.

Eric BERNE hat Spielstrukturen aufgezeigt und die Grundlage zum Erkennen von Spielen gelegt, die von anderen Transaktionsanalytiker/inne/n weiterentwickelt wurden. (BERNE 2006b)

Wenn hier von Spielen gesprochen wird, handelt es sich um psychologische Spiele – Verhaltensmuster in der Kommunikation und Interaktion, die nach einem gleichen Schema ablaufen. Bei Beobachter/innen und Beteiligten kann der Gedanke aufkommen: „Beginnt das schon wieder?“, „Wie ist da passiert?“, „Warum immer ich?“ In den meisten Fällen fühlen sich betroffene Personen am Ende der Unterhaltung missverstanden und schlecht, doch jede/r hat sein Ziel erreicht und „kann“ dem/der anderen einen Vorwurf machen. Jeder Mensch sucht sich insgeheim die Menschen, die zu ihm passen und bei denen er „seine Spiele“ spielen kann. (STEWART/JOINES 1992, S. 331 - 347)

In diesem Kapitel wird zunächst eine Definition von Spielen des Transaktionsanalytikers Eric BERNE angeführt. Anschließend folgen verschiedene Ansätze und Weiterentwicklungen bezüglich der Spieltheorie und eine Beschreibung verschiedener Spiele.

4.3.1 Spieldefinition

In BERNES letztem Buch „Was sagen Sie, nachdem Sie ‚Guten Tag‘ gesagt haben?“ definiert er Spiele folgendermaßen: „Bei den Spielen handelt es sich um eine Abfolge von – ihrem Wesen nach sich wiederholenden – verdeckten Transaktionen mit einem genau definierten Spielgewinn. Da eine verdeckte Transaktion bedeutet, daß der jeweils Agierende vorgibt, das *eine* zu tun, während er in Wirklichkeit etwas ganz *anderes* tut, ist bei allen Spielen irgendein Schwindel mit einbezogen. (...) [Den; Anm. d. Verf.] ‚Lohn‘, den beide [bei Spielende; Anm. d. Verf.] erhalten, besteht aus (...) Gefühlen, die das Spiel sowohl beim agierenden Urheber als auch beim reagierenden Partner auslöst.“ (BERNE 2004, S. 40 f.) Aus diesem Zitat ist erkennbar, dass eine Reihe verdeckter Transaktionen zu einem vorhersehbaren Ende führen und dass bestimmte Gefühle das Resultat dieser Transaktionen sind.

Um Spiele aufzudecken und verdeckte Transaktionen aufzuspüren, verwendet BERNE demnach die Analyse von aneinandergereihten Transaktionen. (HENNIG/PELZ 1997, S. 56)

Weiters ist aus dem zuvor angeführten Zitat abzuleiten, dass in bestimmten Situationen unbewusst Handlungen gesetzt werden, die eine verdeckte Botschaft haben und auf ein Ziel hinarbeiten. Aus diesem Spiel können bevorzugte und erlernte Gefühle, die durchaus schmerzhaft sein können, erhalten werden, die den „Lohn“ darstellen.

4.3.2 Die Bernesche Spielformel

Eric BERNE hat den Ablauf eines Spiels zu einer Spielformel zusammengefasst, die folgendermaßen aussieht: $S+H=R \rightarrow SCH \rightarrow V \rightarrow L$. (BERNE 2004, S. 41)

Der geplante *Schwindel* bzw. die Falle führt bei einer bestimmten *Handhabung* zu einer angestrebten *Reaktion* der Gesprächspartner/innen. Anschließend betätigt der/die Spieler/in

einen imaginären *Schalthebel* – er/sie wechselt die Rolle, um sein/ihr Spiel zu perfektionieren. Was dann einsetzt, ist ein Moment der *Verwirrung*, worauf schließlich der *Lohn* für beide ausgezahlt werden kann. (BERNE 2004, S. 40 f.)

4.3.3 *Das Diagramm von Goulding und Kupfer*

Wie aus der Spieldefinition von BERNE hervorgegangen ist, betrachtet er Spiele als Ablauf verdeckter Transaktionen mit einem festgelegten Spielgewinn. Bob GOULDING und David KUPFER haben eine ähnliche Sichtweise wie BERNE für die Erklärung für Spiele.

Sie beschreiben fünf Kennzeichen, die zu einem Spiel notwendig sind (STEWART/JOINES 1992, S. 342 f.):

1. Zu Beginn erfolgt der Eröffnungszug, ein vorgetäuschter „eindeutiger“ Stimulus auf sozialer Ebene.
2. Gleichzeitig wird jedoch eine „geheime Botschaft“ auf psychologischer Ebene übermittelt, was den Trick oder die Falle ausmacht.
3. Die Reaktion und das Resultat erfolgen auf die geheime Botschaft – die psychologische Ebene bestimmt über den weiteren Verlauf.
4. Der Spielgewinn besteht aus unangenehmen Gefühlen.
5. Das Spiel läuft ab, ohne dass sich die Beteiligten der Abfolge von verdeckten Transaktionen bewusst werden.

4.3.4 *Das Drama-Dreieck*

Stephen KARPMAN, ein wichtiger Vertreter der Transaktionsanalyse, hat BERNES Spielansatz weiterentwickelt und eine zweckmäßige Methode zur Darstellung von Spielen dokumentiert. Er hat ein anschauliches und nachvollziehbares Diagramm entworfen, das gleichzeitig eine gelungene, ergänzende und logische Erklärung für BERNES Definition von Spielen und seine Spielformel darstellt.

KARPMAN geht davon aus, dass das Leben wie auf einer Bühne aus unterschiedlichen Ereignissen besteht, die er als „Dramen“ bezeichnet. In der Kommunikation und Interaktion

ergeben sich gewisse Umschaltprozesse, die in dem Diagramm „Drama-Dreieck“ aufgezeigt werden. (BERNE 2004, S. 226)

Wenn Menschen Spiele spielen, besetzt eine Person eine von drei Hauptrollen, die als Retter (oder auch Ratgeber), Verfolger (oder Verbesserer) oder Opfer charakterisiert werden. Der/Die Gegenspieler/in übernimmt eine der anderen beiden Hauptrollen. (BERNE 2004, S. 226)

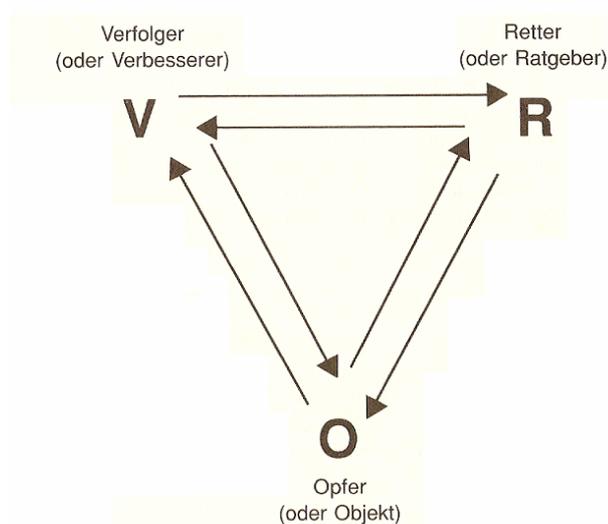


Abbildung 11: Drama-Dreieck (STEWART/JOINES 1992, S. 340)

Jemand, der sich mit der Opfer-Rolle identifiziert, fühlt sich anderen Personen unterlegen und sieht sich, im Gegensatz zu anderen Menschen als wenig O.K. an. Das Opfer sucht sich notfalls Verfolger oder Retter, um sich selbst in der Opfer-Rolle zu erleben. Wer eine Retter-Rolle einnimmt, empfindet seine Mitmenschen als wenig O.K. und unter ihm stehend. Das versucht er/sie zu kompensieren, indem er/sie aus seiner überlegenen Position Hilfe anbietet. In der Verfolger-Rolle befindet sich jemand, der anderen zusetzt oder sie gerne herabsetzt. Diese Person fühlt sich anderen überlegen und sich selbst als in Ordnung, andere Menschen sieht sie als wenig O.K. an. (STEWART/JOINES 1992, S. 338 f.)

Gudrun HENNIG und Georg PELZ haben weitere charakteristische Merkmale in einer Tabelle zusammengefasst. Diese sind in der folgenden Tabelle aufgelistet.

Opfer	Retter	Verfolger/Ankläger
eine Person, die vorgibt, <ul style="list-style-type: none"> • daß ihr die Kraft zum Problemlösen fehlt, • daß andere sich ändern müssen für ihr Wohlbefinden, • daß ihre Bedürftigkeit sie vom Problemlösen abhält, • daß ihre Denkfähigkeit nicht ausreicht. 	eine Person, die <ul style="list-style-type: none"> • sich auf grandiose Art zutraut, anderen zu helfen, • Denken und Problemlösen für andere übernimmt, • mehr für andere tut, als sie ihnen mitteilt, • Dinge tut, die sie eigentlich nicht tun mag. 	eine Person, <ul style="list-style-type: none"> • die andere herabsetzt, sie verletzt und übermäßig kritisiert, • die andere bestrafen will, • unter deren Verhalten andere leiden.

Tabelle 4: Merkmale im Drama-Dreieck (HENNIG/PELZ 1997, S. 57)

Um sich in der eigenen Rolle zu entfalten und die erwünschten „Strokes“ zu erlangen, werden passende Mitspieler/innen benötigt. Notfalls wird die andere Person in eine entgegengesetzte Rolle manövriert – das Spiel kann seinen Lauf nehmen. (HENNIG/PELZ 1997, S. 57 f.)

Damit das Ziel erlangt werden und somit das beliebte Gefühl erreicht werden kann, sind in einigen Fällen Rollenwechsel erforderlich. Das bedeutet, dass jemand von einer bevorzugten Rolle in eine andere wechseln kann, aber auch, dass von einer bestimmten Rolle in die bevorzugte Rolle gewechselt werden kann. (STEWART/JOINES 1992, S. 338 f.) Sieht sich eine Person beispielsweise gerne als Opfer, hat jedoch keine/n Gegenspieler/in, spielt sie zuerst den Verfolger, um ihr Gegenüber aufzustacheln. Schlägt die andere Person zurück, kann die erste Person ihre Rolle wechseln und sich wie gewünscht als Opfer präsentieren.

Die drei Rollen im Drama-Dreieck sind unecht. Individuen, die eine dieser Rollen übernehmen, reagieren auf die Vergangenheit und nicht auf das tatsächliche Geschehen. Es werden altbekannte Strategien eingesetzt, die aus der Kindheit stammen. (STEWART/JOINES 1992, S. 339) Bezug nehmend auf diese Darstellung wird deutlich, dass es wichtig ist, im Hier und Jetzt und auf die Situation bezogen zu reagieren, um die Rollenübernahme zu verhindern.

4.3.5 Welche Spiele spielen wir?

In seinem Bestseller „Spiele der Erwachsenen“ hat BERNE zahlreiche Spiele dargelegt, wobei er Spiele verschiedenen Kategorien zuordnet und zwischen konstruktiven und negativen Spielen unterscheidet. (BERNE 2006b, S. 7 ff., 99)

Diese Arbeit zeigt nur die Spiele auf, die für die Schule relevant sein könnten, auch auf eine Unterteilung in Kategorien wird verzichtet. In einigen Spielen wird der Rollenwechsel sehr deutlich, in anderen bleibt er eher im Hintergrund, wie festgestellt werden kann.

4.3.5.1 „Alkoholiker“

Bei dieser Spielform geht es weder um Alkoholismus, noch um den „Alkoholiker“ an sich, sondern darum, dass sich eine Person provokant verhält und spielt: „Sieh zu, ob du mich davon abhalten kannst!“ Das Spiel zielt auf psychisches Unbehagen, Selbstquälung, Bestrafung, Anschuldigung und Ärger ab und dass der/die Spielpartner/in die ersehnte Verzeihung gewährt. (BERNE 2006b, S. 103-116) Ein weiterer Bestandteil dieses Spiels ist das Erreichen von Aufmerksamkeit. (SCHLEGEL 2002, S. 320)

4.3.5.2 „Schuldner“

Personen suchen sich ein bestimmtes „Lebensziel“, auf das sie hin arbeiten, und laden damit gleichzeitig Schulden auf sich. Ist die Schuld getilgt, ist ein neues Lebensziel erforderlich. Zu einem Spiel wird es, wenn wiederholt der Gedanke aufkommt: „Wenn ich diese Schulden nicht hätte ...!“ Kommt es schließlich zu einer akuten Schuldensituation und folglich zu einer unangenehmen Auseinandersetzung, ist diese zugleich ein Freibrief dafür, dass die Spieler zu Recht bestimmte negative Gefühle haben und diese auch in der Öffentlichkeit ausdrücken dürfen. (BERNE 2006b, S. 116-122)

4.3.5.3 „Mach mich fertig“

Eine Person verhält sich provokativ und überschreitet festgelegte Grenzen. Daraufhin werden andere Individuen zu Verfolgern und gehen gegen diese/n Spieler/in vor. Diese/r fühlt

sich in seiner/ihrer Rolle als Opfer bestätigt und fragt sich: „Warum muss das ausgerechnet mir passieren?“ (BERNE 2006b, S. 122 ff.)

4.3.5.4 „Jetzt hab ich dich endlich, du Schweinehund!“ (JEHIDES)

Aufgrund eines Fehlers oder einer Ungerechtigkeit eines Individuums fühlt sich der/die Spieler/in berechtigt seiner/ihrer Wut freien Lauf zu lassen. Eine Ungerechtigkeit wird sogar unbewusst herbeigesehnt bzw. gesucht, damit der erzielte Wutanfall gerechtfertigt ist. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 50) Eric BERNE verdeutlicht dies in „Spiele der Erwachsenen“: „Ich habe dich die ganze Zeit beobachtet und ich habe gehofft, du würdest dir etwas zuschulden kommen lassen.“ (BERNE 2006b, S. 128)

4.3.5.5 „Sieh bloß, was du angerichtet hast“ (SIWADAH)

Bei dieser Spielart kann aufgrund einer Störung durch eine Person gesagt werden: „Deinetwegen habe ich es nicht geschafft.“ Weiters ist es möglich, Entscheidungen, die einen selbst betreffen, von anderen treffen zu lassen. Somit kann bei eigenem Versagen und bei Fehlentscheidungen anderen Menschen die Schuld zugeschoben werden und der Zorn erscheint gerechtfertigt. (BERNE 2006b, S. 128-134)

Ein weiterer Hinweis, dass dieses Spiel zum Einsatz kommt, ist, dass Anweisungen strikt eingehalten werden, obwohl eine Situation eine andere Handhabung erfordern würde. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 135 f.)

4.3.5.6 „Zwickmühle“

Dieses Spiel kommt zum Einsatz, wenn beispielsweise etwas angesprochen wird und aufgrund dessen ein Konflikt bzw. eine Meinungsverschiedenheit entsteht. Daraufhin werden von einer Person Konsequenzen angekündigt und eingehalten. Alle Beteiligten fühlen sich mit der Entscheidung unwohl, dennoch ist niemand bereit nachzugeben. Ingeheim dominiert das Gefühl Recht zu haben – der/die andere hat schließlich die Schuld für die Konsequenzen zu verantworten. (BERNE 2006b, S. 135-141)

4.3.5.7 „Gerichtssaal“ („Jetzt entscheide du mal“)

Bei diesem Spiel wird ein Streitpunkt zwischen zwei oder mehreren Personen vor Unbeteiligten dargelegt, damit diese „objektiv“ beurteilen und entscheiden, wer mit seiner Aussage oder seinem Standpunkt Recht hat. (BERNE 2006b, S. 141 f.)

Wie RAUTENBERG und ROGOLL ausführen, ist der Antrieb weniger die tatsächliche Offenheit und Objektivität, wie zu glauben wäre, sondern „(...) das Bestreben des rachsüchtigen K, den anderen bloßzustellen. Dieser Vergeltungsdrang kann sich durchaus gegen den Mitmenschen richten, der einem am nächsten steht, auch wenn man ihn wirklich liebt.“ (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 136)

In Schulen, wo Konflikte fast vorprogrammiert sind und Lehrer zur Klärung dieser herangezogen werden, wäre es klug darauf zu achten, in welche Richtung sich die „Konfliktlösung“ hinbewegt.

4.3.5.8 „Überlastet“

Ein Mensch bürdet sich ständig noch mehr Arbeit auf anstatt diese zu delegieren und verbringt sehr viel Zeit damit, sich und anderen klarzumachen, wie überlastet er ist. Schließlich kommt der Punkt, wo Fehler die Oberhand gewinnen und alles zusammenbricht. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 143 f.)

4.3.5.9 „Wenn du nicht wärst“ (WEDUNIW)

Bei diesem Spiel beklagt sich eine Person ständig, dass sie nicht das tun könne, was sie wolle, andere Leute würden sie ständig davon abhalten. Umgekehrt will sie insgeheim von der angstausslösenden Situation abgehalten werden und nützt das schlechte Gewissen anderer um Vorteile zu ergattern. (BERNE 2006b, S. 156 f.)

4.3.5.10 „Du siehst, ich gebe mir wirklich die größte Mühe“

Jemand zeigt nur guten Willen, ist aber ansonsten nicht sonderlich engagiert. Derjenige/Diejenige kann jede Schuld von sich weisen, da er/sie sich die größte Mühe gibt. (BERNE 2006b, S. 157-159)

BERNE merkt an, dass dieses Spiel im Alltag zwischen Kindern beobachtbar ist. „Es lässt sich von zwei Positionen aus spielen: ‚Ich bin hilflos‘ oder ‚Ich bin schuldlos‘. Das Kind versucht irgendetwas zu tun, aber es misslingt ihm. Ist es ‚hilflos‘, dann muss ein Elternteil die Sache für das Kind erledigen, ist es ‚schuldlos‘, dann hat der betreffende Elternteil keinen Grund, es dafür zu bestrafen.“ (BERNE 2006b, S. 159) Insofern erscheint es sehr verständlich, dass vor allem Kinder dieses „praktische“ Spiel spielen. Weiters kann in Anbetracht der angeführten Darstellung abgeleitet werden, dass Lehrpersonen im Schulalltag mit ähnlichen Situationen konfrontiert werden.

4.3.5.11 „Schätzchen“

Diese Spielform zeichnet sich dadurch aus, dass negative Bemerkungen und Feststellungen mit einem Kosewort enden. So wird es vermieden als „Bösewicht“ zu gelten, der über Mitmenschen abfällige Bemerkungen macht. Als Reaktion kann entweder Zustimmung oder Kontra auf die gleiche Art und Weise erwartet werden. (BERNE 2006b, S. 163 ff.)

4.3.5.12 „Ist es nicht schrecklich“

Aussagen wie „Heutzutage ...“ oder „Da siehst du, was wir alles ertragen müssen.“ weisen auf die Verwendung dieses Spiels hin und dienen vor allem dem Zeitvertreib. (BERNE 2006b, S. 167 ff.)

4.3.5.13 „Makel“ („Auch nicht besser“)

Der/Die Spieler/in findet an allem etwas auszusetzen und fühlt sich mit einer fremden Person so lange unbehaglich, bis er/sie an ihr einen Makel entdeckt hat. Im Endeffekt kann die spielauslösende Person selbst abgelehnt werden. (STEWART/JOINES 1992, S. 358)

BERNE signalisiert, dass ein hoher Prozentsatz von kleinlichen Alltagsstreitereien durch dieses Spiel ausgelebt wird. Die Bandbreite des Mäkelns ist sehr lange und beinhaltet beispielsweise Zynisches, Bösertiges und durchaus sehr Verletzendes. (BERNE 2006b, S. 172)

4.3.5.14 „Schlemihl“

Das Schlemihl-Spiel ist gekennzeichnet von einem/einer „Schadenstifter/in“, der/die etwas anstellt, um sich anschließend dafür zu entschuldigen. Durch die Entschuldigung ist die „geschädigte“ Person gewissermaßen dazu verpflichtet dem/der Schadenstifter/in zu verzeihen und ihn/sie nicht zur Rechenschaft zu ziehen. Der/Die Schadenstifter/in kann voll Freude und unbehelligt die Missetaten fortsetzen. Wird ihm/ihr nicht verziehen, können „zurecht“ heftige Reaktionen und Gefühle die Folge sein. (BERNE 2006b, S. 88 f., 174 ff.)

4.3.5.15 „Warum nicht – Ja, aber ...“ (WANJA)

STEWART und JOINES bringen diese Spielform auf den Punkt: „In *Ja, aber* stellt sich der Spieler zunächst als Ratsuchender dar, lehnt aber alle Ratschläge ab, die er erhält. Zum Rollenwechsel kommt es, wenn der Ratgeber keine Einfälle mehr hat und der *Ja, aber*-Spieler sein wohlmeinendes Gegenüber zurückweist.“ (STEWART/JOINER 1992, S. 358) Laut BERNE ist das eigentliche Ziel des Spiels nicht, bestimmte Lösungsvorschläge zu verwenden, sondern diese zu verwerfen. (BERNE 2006b S. 177-183)

Zwischen Lehrperson und Schüler/in ist dieses Spiel sehr gut möglich, wie RAUTENBERG und ROGOLL bemerken. Der/Die Schüler/in ist nach außen hin willig etwas zu tun, weiß jedoch nicht wie und bringt die Lehrperson mit bewundernswerten und glaubhaften Ausreden dazu mit sämtlichen Hilfsangeboten zu scheitern. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 142)

4.3.5.16 „Tumult“

Das typische Tumult-Spiel findet zwischen Vater und Teenagertochter statt, wobei Tadel und unverschämte Antworten Hauptbestandteile sind. Der Konflikt spitzt sich immer mehr

zu und endet häufig im Zuknallen von Türen. Überwachungen und unangenehme Vorkommnisse sind Bestandteile dieses Spiels. (BERNE 2006b, S. 204 f.)

4.3.5.17 „Räuber und Gendarm“

Bei diesem Spiel geht es ums Überlisten, die Verfolgungsjagd, den Nervenkitzel und die Herausforderung ertappt zu werden oder sich unentdeckt aus dem Staub machen zu können. Die anhaltende Spannung bereitet Vergnügen. (BERNE 2006b, S. 207 f.)

4.3.5.18 „Ich versuche nur, dir zu helfen“

Bei dieser Spielform bietet jemand Hilfe an, die jedoch nicht angenommen oder sogar abgelehnt wird. Findet das wiederholt statt, fühlt sich die helfende Person frustriert, inkompetent und zu Recht empört und wechselt von der Helfer- in die Opfer-Position. (STEWART/JOINES 1992, S. 338, 361) Da Hilfe angeboten wurde, müssen Schuldgefühle bei der helfenden Person nicht mehr so intensiv erlebt werden. (BERNE 2006b, S. 233)

Besonders bevorzugt gespielt wird dieses Spiel, wie BERNE darlegt „von Erwachsenen, die sich von Amts wegen mit Kindern zu befassen haben.“ (BERNE 2006b, S. 230)

4.3.5.19 „Blöd“ („Dumm“, „Versteh/Kann ich nicht“)

Im „Blöd“-Spiel werden Transaktionen gesetzt, die den/die Kommunikationspartner/in dazu veranlassen, die andere Person als blöd bzw. dumm zu betrachten oder sogar als blöd oder dumm zu bezeichnen. Der Nutzeffekt besteht darin, sich nicht anstrengen zu müssen oder es dem „anderen zeigen“ zu können. (BERNE 2006b, S. 251 f.)

4.3.5.20 „Holzbein“

Hier wird gespielt: „Was erwarten Sie von jemandem, der“. Das soll eine Entschuldigung dafür sein, etwas nicht tun zu müssen bzw. um zu vermitteln, dass derjenige/diejenige so „arm“ ist. (STEWART/JOINES 1992, S. 360)

4.3.5.21 „Hilfreiche Hand“

Diese Spielform zählt zu den positiven Spielen. Eine Person zeigt sich anderen Leuten gegenüber sehr großzügig und hilfsbereit. Das kann, muss aber nicht uneigennützig sein. (BERNE 2006b, S. 267)

4.3.5.22 „Die werden noch einmal froh sein, dass sie mich gekannt haben“

Das ist eine gute Variante von „Denen werde ich's zeigen“, da dieses Spiel auf keine destruktiven Ergebnisse hinausläuft. Vielmehr steht im Vordergrund, dass die Leute eine gute, wenn auch eigennützige, Entscheidung getroffen haben, sich mit ihm/ihr einzulassen. (BERNE 2006b, S. 269 f.)

Der Autor von „Erziehung im Unterricht – Schulpädagogische Anwendungen der Transaktionsanalyse“ Fritz WANDEL führt drei typische Lehrerspiele an, dazu zählen „Perlen vor die Säue“, „Ich versuche nur, dir zu helfen“ (siehe S. 54) und „Progressiver Lehrer“.

4.3.5.23 „Perlen vor die Säue“ (PevoS)

Diese Spielform wird von Lehrpersonen gewählt, die im Unterricht ständig vermitteln, dass die Schüler/innen für den Lehrstoff zu unwürdig seien, da sie zu faul, zu unaufmerksam und zu wenig begabt seien. Ergänzt wird dies beispielsweise mit Äußerungen des Überdrusses, durch Ungeduld und spöttischem Lächeln. Steigen Schüler/innen in dieses Spiel ein, akzeptieren sie Selbsteinschätzung, die ihnen von der Lehrperson nahe gelegt wird. (WANDEL 1977, S. 154 f.)

4.3.5.24 „Progressiver Lehrer“ (ProLeh)

„Bei diesem ‚Spiel‘ tritt ein Lehrer mit großem Verständnis für die unterdrückte und abhängige Situation seiner Schüler auf. Er versucht möglichst wenig einschränkend zu wirken und kommt den Schülern (...) weitmöglichst entgegen. Er solidarisiert sich mit ihnen (...). Zu einem ‚Spiel‘ wird die Beziehung erst dann, wenn verdeckt noch andere Zwecke verfolgt werden: z. B. die Anerkennung durch die Schüler“. (WANDEL 1977, S. 156)

4.3.6 Maschengefühle und Rabattmarken

Am Ende eines Spieles werden sogenannte „Maschengefühle“ (Gefühlsmaschen) erlebt, STEWART und JOINES beschreiben diese wie folgt: „Es kann sein, daß wir als kleine Kinder bemerken, daß in unserer Familie bestimmte Gefühle wohlgeboten und andere verboten sind. Um an unsere „Strokes“ zu kommen, können wir beschließen, nur die zugelassene Empfindung zu fühlen. Ein solcher Beschluß wird getroffen, ohne daß wir das bewußt wahrnehmen. Wenn wir dann als Erwachsene unser Skript (siehe nächstes Kapitel) ausleben, überdecken wir auch weiterhin unsere echten Empfindungen mit den Gefühlen, die für uns als Kinder erlaubt waren. Diese Ersatzgefühle nennt man auch *Maschengefühle*.“ (STEWART/JOINES 1992, S. 27) Ein Maschengefühl ist somit eine vertraute, geförderte Emotion aus der Kindheit, die im Erwachsenenleben jedoch nicht mehr passend ist. Ersatzgefühle überdecken die „wirklichen“ Gefühle.

Erfährt ein Kind beispielsweise, dass Wut zu zeigen nicht erwünscht ist, verbietet es sich möglicherweise, überhaupt wütend zu werden. Es kann zwischen dem Zeigen von Wut und dem Wutgefühl noch nicht unterscheiden. Deshalb sucht es sich als Kompensation ein Gefühl, das erlaubt ist – eventuell Traurigkeit. Entsteht im Jugendlichen- oder Erwachsenenalter eine Situation, in der es durchaus angemessen scheint wütend zu sein, wird statt der Wut das Maschengefühl Traurigkeit erlebt. (SCHLEGEL 1995, S. 97)

Maschengefühle, die bevorzugt erlebt werden, bezeichnen Transaktionsanalytiker als „Lieblings-Maschengefühle“. Vorrangig werden diese in Stresssituationen verspürt. Sitzt z. B. eine Person in einem öffentlichen Verkehrsmittel und aufgrund äußerer Umstände kann ein Termin nicht eingehalten werden, reagieren Individuen auf eine favorisierte bzw. erlernte Art und Weise. Der/die eine reagiert verärgert, ein/e andere/r ratlos, etc.

Mit einem Maschengefühl kann auf zwei Arten umgegangen werden: Entweder wird es sofort ausgedrückt, wenn es zum Vorschein kommt, oder es wird aufbewahrt. Etwas staut sich so lange auf, bis einem irgendwann der „Kragen platzt“. Das Sammeln von Maschengefühlen für den späteren Gebrauch wird in der Transaktionsanalyse als „Rabattmarke“ bezeichnet. (STEWART/JOINES 1992, S. 311 f.) Statt „Rabattmarke“ könnte ebenso der Begriff „Gutschein“ eingesetzt werden.

Ärgergutscheine werden beispielsweise gesammelt, wenn sich eine Person über etwas ärgert und diesen Ärger jedoch nicht zeigt. Später löst sie diesen Gutschein ein (das kann am selben Tag vorkommen oder erst viel später) und nimmt ihn als Rechtfertigung für einen Wutausbruch. Es können unterschiedlich große Sammlungen entstehen, die unterschiedliche lange Zeiträume betreffen. Dabei ist es sehr wahrscheinlich, dass die Rabattmarken bei Leuten eingelöst werden, die nicht Auslöser des Maschengefühls und somit unschuldig dem Gefühlsausbruch ausgesetzt sind. (STEWART/JOINES 1992, S. 312)

Mit kleineren Rabattmarkensammlungen können kleine Preise eingelöst werden, wie etwa Wutausbrüche und Trunkenheit. Mittlere Sammlungen sind schon intensiver, sie werden z. B. gegen einen „nur gespielten Selbstmordversuch“ eingetauscht. Große Gutscheine erlauben einen Abbruch bestimmter Verhältnisse wie beispielsweise Scheidung oder Kündigung. (BERNE 2004, S. 175 f.)

4.3.7 *Warum Menschen Spiele spielen?*

Der Ursprung für die in Kapitel 4.3.5 angeführten Psychospiele liegt gewissermaßen im Bedürfnis nach Zuwendung, Anerkennung und Beachtung, bzw. in der Unterdrückung einer spontanen Gefühlsäußerung, wie bei den Autoren RAUTENBERG und ROGOLL signalisiert wird. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 126)

Auf die Frage „Warum Menschen Spiele spielen?“ haben einige Transaktionsanalytiker/innen eine Reihe von Antworten gefunden. STEWART und JOINES stellen fest, dass in einem Punkt Einigkeit herrscht: „wenn wir Spiele spielen, halten wir uns an überholte Strategien. Der Einsatz von Spielen war eins der Mittel, die wir als Kinder eingesetzt haben, um von der Welt zu bekommen, was wir wollten. Aber im Erwachsenenleben haben wir andere, effektivere Möglichkeiten.“ (STEWART/JOINES 1992, S. 348) Die meisten Spiele nehmen somit ihren Anfang in der frühen Kindheit und werden zu Begleitern des Erwachsenenlebens.

In „Spiele der Erwachsenen“ von Eric BERNE wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass Kinder lernen, Spiele zu spielen, um so jede Möglichkeit bestens nutzen zu können sich in der

Gesellschaft zu behaupten. Die Ursprünge der Spiele verlieren sich im Laufe der Zeit und nehmen zunehmend festere Struktur an. (BERNE 2006b, S. 83-86)

Wie am Beginn des Kapitels „Die Spielanalyse“ beschrieben wurde, fühlen sich die Spieler in den meisten Fällen am Ende eines Spieles schlecht, was wiederum eine Erlaubnis ist, bestimmte Gefühle und Reaktionen zu zeigen. In der Transaktionsanalyse werden diese typischen negativen Gefühlsreaktionen am Ende eines Spiels als „Rackets“ bezeichnet. Derartige Gefühlsreaktionen sollen unter anderem dazu beitragen, dass sich andere Personen ändern. Stellt sich z. B. eine Person als sehr leidend dar, könnte es durchaus sein, dass die andere Person aus schlechtem Gewissen ihr Verhalten ändert. (MCCLURE GOULDING/GOULDING 1992, S. 50)

RAUTENBERG und ROGOLL unterstreicht neun Regeln, weshalb Menschen Spiele spielen und welche Vorteile sich die Spieler durch Psychospiele verschaffen:

- a) „Um Zeit auszugestalten.“ (ROGOLL 1996, S. 62)

Menschen haben das Bedürfnis etwas zu erleben, die Zeit zu gestalten und der Langeweile zu entfliehen. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 129)

- b) „Um Zuwendung zu erhalten – positive Zuwendung zu Beginn des Ränkespiels, negative auf jeden Fall am Ende. Ein Ränkespiel mag als ‚gut‘ angesehen werden, wenn es mehr positive Zuwendung in seinem Anfangsstadium hervorbringt.“ (ROGOLL 1996, S. 62)

In jedem Individuum wohnt das Bedürfnis nach Beachtung. Dabei ist es zweitrangig, ob es sich um positive oder negative Zuwendung handelt, wichtig ist die Aufmerksamkeit an sich. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 129)

- c) „Um eine Gefühlsmasche (als ‚seelische Balance‘) aufrechtzuerhalten.“ (ROGOLL 1996, S. 62)

Hier geht es darum, ein vertrautes Gefühl wieder zu erleben. Durch einen sich wiederholenden Handlungsablauf kann die ungute Empfindung ausgekostet und aufrechterhalten werden. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 129)

- d) „Um andere Menschen um sich zu halten, wenn die Zuwendung aus Gefühls-
maschen versiegt.“ (ROGOLL 1996, S. 62)

Durch den Rollenwechsel in Psychospielen kann die Möglichkeit erhöht werden, den anderen festzuhalten. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 129 f.)

- e) „Um elterliche Einschärfungen zu bestätigen und das Lebensskript zu fördern (...).“ (ROGOLL 1996, S. 62) (Diese beiden Begriffe werden im nächsten Kapitel erklärt.) Als Kind wurde unbewusst ein Lebensplan entworfen, Handlungen im Hier und Jetzt werden so gestaltet, das sie dieses Lebensskript vorantreiben. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 131)
- f) „Um die eigene Lebenshaltung zu rechtfertigen durch den „Beweis“, daß man selbst und/oder die andern nicht o.k. sind.“ (ROGOLL 1996, S. 62)
Aufgrund des Psychospiels rechtfertigen Personen ihre Grundhaltung zu sich und zu anderen und fühlen sich in ihren Annahmen bestätigt. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 131)
- g) „Um möglichst intensive Zuwendung zu erhalten, zugleich aber die Quelle intensivster Zuwendung, die Innigkeit – ihres hohen Risikos der Ablehnung wegen -, zu vermeiden.“ (ROGOLL 1996, S. 62)
Im Spiel wird nicht echte Intimität erlebt, die Personen öffnen sich einander nicht wirklich. Somit ist die Gefahr der Abweisung und Verletzung gebannt. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 130)
- h) „Um Menschen berechenbar zu machen.“ (ROGOLL 1996, S. 62)
Spiele laufen nach einem gewohnten Schema ab und schützen dadurch vor Überraschungen, die Spieler können sich beruhigt in bereits bekannten Abläufen bewegen. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 130)
- i) „Um die ER-Verantwortung für die eigenen Handlungen und Gefühle zu vermeiden: Es ist viel einfacher, ‚dem anderen die Schuld‘ für die eigenen schlechten Gefühle zuzuschieben.“ (ROGOLL 1996, S. 62)
Hier ist die Flucht vor der Verantwortung gemeint, es ist bequemer, die Schuld anderen zuzuweisen als selbst Verantwortung für eigenes Verhalten zu übernehmen. (RAUTENBERG/ROGOLL 2001, S. 131)

Die Kenntnis über Spiele scheint von Vorteil zu sein, da eine Reflexion über das Verhalten im Umgang mit den Mitmenschen den Ausstieg aus eingefahrenen Verhaltensweisen mög-

lich machen kann und der Spielverlauf durchkreuzt werden kann. (STEWART/JOINES 1992, S. 361 f.)

Im nächsten Kapitel wird der Lebensplan dargelegt, der ebenfalls eine große Bedeutung für die Transaktionsanalyse hat.

4.4 Die Skriptanalyse

Menschen unterscheiden sich voneinander durch tausende von Merkmalen, wie Größe, Aussehen, Persönlichkeit, Vorlieben, etc. BERNE betont eine Unterscheidung: die Stimmung. Wie er darlegt, gibt es glückliche und traurige Menschen, einige neigen dazu eher glücklich als traurig zu sein, bei anderen wiederum ist es genau das Gegenteil. Manche Individuen schaffen es, trotz aller Missgeschicke fröhlich zu sein. Umgekehrt ist es verblüffend, wie viele Personen trotz allen Glücks in trauriger Stimmung sind. (BERNE 1988, S. 51) In diesem Kapitel wird die Skriptanalyse vorgestellt, die sich mit diesen unterschiedlichen Lebenseinstellungen beschäftigt.

4.4.1 Wesen und Ursprung des Lebensskripts

„Jeder Mensch besitzt (...) einen vorbewußten Lebensplan (auch Skript genannt), mit dessen Hilfe er längere Zeitperioden – Monate, Jahre, aber auch ein ganzes Leben – strukturiert und sie mit rituellen Tätigkeiten, mit Zeitvertreib aller Art und mit Spielen ausfüllt, die nicht nur eine Förderung seines Skripts bedeuten, sondern ihm gleichzeitig auch eine unmittelbare Befriedigung gewähren.“, wie BERNE überzeugt ist. (BERNE 2004, S. 43 f.)

Dazu ist anzumerken, dass Individuen selbst Verfasser ihres Lebensskripts sind. Das Schreiben der Lebensgeschichte beginnt schon bei der Geburt, im Alter von vier Jahren stehen bereits Umriss fest und mit sieben Jahren sind die wesentlichen Einzelheiten fertig. Bis zum Alter von zwölf Jahren wird das Lebensskript verfeinert und ausgeschmückt. Zum Ausleben und Verwirklichen steht das Leben zur Verfügung. (STEWART/JOINES 1992, S. 151)

Das Skript ist ein unbewusster, spezifischer Plan, der für das gesamte Leben aufgestellt wird. Es wird eine Schlusszene (Endauszahlung) festgelegt und Verhaltensweisen werden so gewählt, damit die Endauszahlung erreicht wird. Das Kind entscheidet sich selbst für den Lebensplan – Eltern und Umwelt sind Einflussfaktoren und Verstärker, bestimmen jedoch nicht den Plan für das Kind. Als Einflussfaktoren speichert das Baby von den ersten Lebenstagen an verbale und nonverbale Botschaften der Eltern und stützt auf diese seine Ansichten über sich selbst und die Mitmenschen. Früheste Entscheidungen werden dabei nicht etwa bewusst und nachgedacht getroffen, sondern rühren von Gefühlen und Wahrnehmungen her, noch ehe das Kind sprechen kann. (STEWART/JOINES 1992, S. 152-154)

Es gibt zwei zentrale Aspekte, warum Kinder derartige weitreichende Entscheidungen treffen (STEWART/JOINES 1992, S. 155):

1. Skriptentscheidungen stellen die beste Überlebensstrategie des Kleinkindes dar in einer Welt, die oft feindselig erlebt wird.
2. Skriptentscheidungen werden aus den Gefühlen des Kleinkindes und aus seiner Weise der Realitätserfassung heraus getroffen.

Das Kleinkind kann die Zeit noch nicht so wie Erwachsene erleben, es ist hilflos und abhängig von seinen Bezugspersonen und hat Angst zu sterben, wenn diese nicht kommen. Es sieht die Eltern als allmächtig und ihnen ausgeliefert. Deshalb beschließt es Strategien, damit es am Leben bleiben und seine Bedürfnisse befriedigen kann. (STEWART/JOINES 1992, S. 155 f.)

Das kleine Kind denkt und erlebt Emotionen nicht so wie Erwachsene. Seine Skriptentscheidungen trifft es daraus, wie es selbst denkt, fühlt und wahrnimmt. Da emotionale Erlebnisse im extremen Bereich liegen, reagiert es mit intensiven Gefühlen und extremen Entscheidungen. (STEWART/JOINES 1992, S. 156)

4.4.2 Wie das Lebensskript verwirklicht wird – Das Skript im Erwachsenenendasein

In bestimmten Situationen, vor allem, wenn sie als belastend erlebt werden und eine große Ähnlichkeit zu einer Situation in der Kindheit besteht, kommen Strategien aus dem Kindesalter wieder hervor. Jugendliche und Erwachsene reagieren im Hier und Jetzt, als

sei das die Welt, die bei frühen Beschlüssen gegenwärtig war. Wenn das geschieht, heißt das, jemand ist im Skript und gibt sich skriptgebundenen Verhaltensweisen oder Emotionen hin. (STEWART/JOINES 1992, S. 167)

Warum können frühkindliche Beschlüsse nicht einfach hinter sich gelassen werden? BERNE gibt an, dass der Mensch inneren Frieden und Sicherheit sucht und frei von Angst sein möchte. Da jedoch ständig neue Bedürfnisse auftauchen, die parallel existieren, kann dieses Ziel nie ganz erreicht werden. (BERNE 1988, S. 55) STEWART und JOINES ergänzen dies und legen folgenden Standpunkt dar: „Der Hauptgrund dafür ist, daß wir immer noch hoffen, das Grundanliegen lösen zu können, das in unserer frühen Kindheit unbefriedigt geblieben ist: wie wir bedingungslose Liebe und Zuwendung erfahren können. Also reagieren wir als Erwachsene häufig so, als wären wir noch ganz kleine Kinder.“ (STEWART/JOINES 1992, S. 168)

Steht jemand beispielsweise dem Direktor gegenüber und empfindet dabei Stress, werden die gleichen Körperreaktionen, Gefühle und Gedanken aktiviert, die als kleines Kind zum Vorschein kamen, als der Vater ärgerlich geschimpft hat. Das bedeutet, die Person reagiert im Hier und Jetzt mit skriptgebundenen Emotionen und Verhaltensweisen. Die Situation führt wie ein Gummiband in die Kindheit zurück und holt die damalige Situation unbewusst in die Gegenwart. (STEWART/JOINES 1992, S. 168)

Es ist wahrscheinlich, dass alleine durch Skriptwissen höhere Belastungen ertragen werden können und dass skriptgebundenes Verhalten dadurch weiter hinausgeschoben werden kann. (STEWART/JOINES 1992, S. 169) Lehrpersonen und Schüler/innen können in belastenden Situationen längere Zeit mit Verhaltensweisen reagieren, die auf das Hier und Jetzt bezogen sind.

4.4.3 Wie werden Skriptbotschaften vermittelt (Arten von Skriptbotschaften und Analyse der Botschaften, auf denen jedes Skript beruht)

Das Kind trifft Skriptentscheidungen aus der eigenen Wahrnehmung heraus, wie es die Welt und die Mitmenschen erlebt. Botschaften, die Bezugspersonen vermitteln, nimmt es mitunter anders wahr, als Erwachsene es tun würden und können auf drei verschiedene

Arten weiter gegeben werden: verbal, nonverbal oder beide kombiniert. In Form von Weisungen, Zuschreibungen, traumatischen Ereignissen und Wiederholungen haben die Botschaften besonderes Gewicht, um als Skriptentscheidungen wirksam zu werden. (STEWART/JOINES 1992, S. 188-192)

4.4.3.1 *Weisungen und Zuschreibungen*

Skriptbotschaften können durch direkte Weisungen gegeben werden, z. B. „Lass das!“ Ob sie als Skriptbotschaften wirksam werden, hängt davon ab, wie oft sie wiederholt und wie sie nonverbal begleitet werden. Weiters wird dem Kind nicht nur mitgeteilt, was es tun soll, sondern, direkt oder indirekt, was es ist. Z. B. „Du bist dumm!“, „Er/Sie ist mein Schatz!“ In diesem Fall handelt es sich um Zuschreibungen. (STEWART/JOINES 1992, S. 191 f.)

4.4.3.2 *traumatische Ereignisse und Wiederholungen*

Tritt ein besonders bedrohliches Ereignis ein, kann dieses alleine schon Grund genug sein mit einer Skriptentscheidung darauf zu reagieren. Auch die immer wiederkehrende Wiederholung trägt zur Skriptbotschaft bei. (BERNE 2006a, S. 49 f.)

4.4.4 *Skript-Matrix*

Die Skript-Matrix stellt ein Modell dar, „(...) das die elterlichen Direktiven aufzeigt, die die Grundlage für das Skript bilden.“ (BERNE 2004, S. 507)

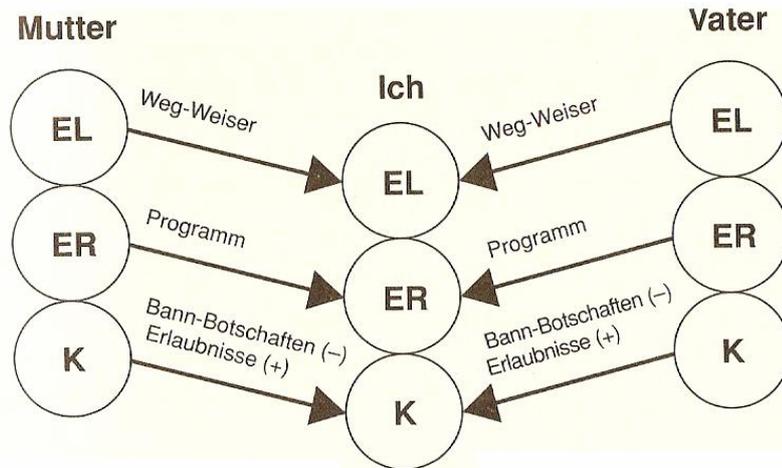


Abbildung 12: Die Skript-Matrix (STEWART/JOINES 1992, S. 193)

Aus dieser Abbildung wird deutlich, dass aus allen drei Ich-Zuständen der Eltern Skriptbotschaften übermittelt werden und in allen Ich-Zuständen des Kindes Eingang finden. Außerdem wird ersichtlich, dass alle Botschaften eigene Bezeichnungen tragen:

- Botschaften aus dem EL werden *Weg-Weiser* (*Gegeneinschärfungen*) benannt.
- Botschaften aus dem ER tragen die Bezeichnung *Programm* (*Gebrauchsanweisungen*).
- Botschaften aus dem K werden als *Einschärfungen* und *Erlaubnisse* bezeichnet.

An dieser Stelle muss entschieden darauf hingewiesen werden, dass das Kind selbst die Entscheidung für sein Skript übernimmt. Mary McCLURE GOULDING und Robert L. GOULDING sehen die eigene Wahrnehmung als entscheidenden Punkt an und betonen seine Bedeutung: „Eltern mögen destruktive Grundgebote und Antreiber aussenden, soviel sie wollen, für die Entwicklung eines Kindes werden sie erst dann wichtig, wenn das Kind sich daran hält. Es liegt in der Macht des Kindes, sie anzunehmen oder sie zu verwerfen. (...) [Sie glauben; Anm. d. Verf.] daß viele destruktive Grundgebote von den Eltern nie aufgestellt wurden. Ein Kind hat eigene Phantasien, erfindet selber Zusammenhänge oder mißversteht, was in seinem Umfeld passiert, und stellt dabei seine eigenen unbewußten Maximen auf.“ (McCLURE GOULDING/GOULDING 1992, S. 58)

4.4.4.1 Weg-Weiser, Gegenskript und Antreiber

Weg-Weiser sind Weisungen darüber, was zu tun oder zu lassen ist, hinzu kommen bestimmte Aussagen über die Menschen und die Welt. Ein typisches Beispiel dazu ist: „Sei schön brav!“ Diese Botschaften werden verbal und im Laufe der Kindheit gegeben. Ein Überbegriff, der alle Beschlüsse zusammenfasst, mit der das Kind *Weg-Weiser* befolgt, nennt sich *Gegenskript*. Meistens wird es positiv eingesetzt und sorgt dafür, dass sich Individuen im Alltag angemessen verhalten. (STEWART/JOINES 1992, S. 194 f., 198 f.)

Neben den positiven *Gegenskript*-Botschaften gibt es welche, die negative Wirkungen haben. Wird beispielsweise „Streng dich an!“ zu übertrieben ausgeführt, können ernsthafte Krankheiten die Konsequenz sein. (STEWART/JOINES 1992, S. 195)

Hierzu gibt es fünf Gebote, die in der Transaktionsanalyse eine bedeutende Rolle spielen, in „(...) übertriebener Form werden sie zu **Antreibern**.“ (HENNIG/PELZ 1997, S. 100 f.):

- Mach’s mir recht! [Sei anderen gefällig; Anm. d. Verf.]
- Beeile dich [!; Anm. d. Verf.]
- Sei stark!
- Streng dich an!
- Sei perfekt!

Durch den Begriff „Antreiber“ wird zum Ausdruck gebracht, dass die Gebote beinahe zwanghaft eingehalten werden. Die nachfolgende Tabelle erläutert solche Botschaften und enthält Indizien, die auf Antreiberverhalten schließen lassen. Dabei ist anzumerken, dass ein Indiz alleine wenig aussagekräftig ist. (STEWART/JOINES 1998, S. 233)

Antreiber aus der Kind-Haltung	Sprache	Stimme	Gestik	Ausdruck
Mach's recht	könntest du? meinst du? wirklich? richtig? ist es recht?	bittend, leise, hoch, weinerlich, verführerisch	bittend, ausgestreckte Hände	ausweichend, unterwürfig, Blick nach oben
Beeil dich	Halbsätze, Wortschwall wir müssen, fangen wir an, keine Zeit	sehr schnell, ungeduldig, bewegt	hektisch, sich winden, aufgeregt, zappelig	schnelle Bewegungen, unruhiger Blick, verkniffene Augen
Sei stark	über Gefühle reden, es macht mir nichts, du mußt damit fertig werden, ist mir egal	barsch, hart, monoton	Arme verschränkt, fester Stand, starre Haltung	verhärtet, kalt, bewegungslos, maskenhaft, versteinert
Sei perfekt	nummerieren und alphabetisieren, Schachtelsätze, exakte Ausdrucksweise, „vielleicht, wahrscheinlich“	abgehackt, fordernd, gut moduliert, verhalten	Zeigefinger betont, angespannte Handgelenke, abgezirkelte Gestik	streng, ernst, gerötet vor Anspannung, aufrecht, herabschauend
Streng dich an	zwei Fragen nacheinander stellen, ohne Antwort abzuwarten, Fragen wiederholen, die verstanden wurden, kann nicht, weiß nicht, versuchen	vorwurfsvoll, ungeduldig	drängend, ungestüm, vorgebeugt, steife Schultern	verwirrter Blick, zu viel Mimik und Pantomimik

Tabelle 5: Antreiberverhalten (HENNIG/PELZ 1997, S. 116 f.)

4.4.4.2 Programm (Gebrauchsanweisungen)

Bei einem Programm handelt es sich um Botschaften, die angeben, wie etwas gemacht wird: „Das macht man so ...“ Der größte Teil dieser Programmbotschaften wird konstruktiv eingesetzt. Teile der Gebrauchsanweisungen werden jedoch negativ, wenn sie übertrieben ausgeübt werden. (STEWART/JOINES 1992, S. 196)

4.4.4.3 *Bann-Botschaften (Einschärfungen) und Erlaubnisse*

Erlaubnisse sind nonverbale Botschaften, die in der frühen Kindheit vermittelt werden, sie werden durch Gefühle und Körperempfindungen gespürt und spiegeln sich im Verhalten wider. (STEWART/JOINES 1992, S. 196-199)

Bann-Botschaften werden ebenfalls auf diese Art und Weise vermittelt, transportieren jedoch Verbote und wirken sich negativ auf das Kind aus. (ROGOLL 1996, S. 97)

Mary MCCLURE GOULDING und Robert L. GOULDING sind in ihrer therapeutischen Arbeit auf Bann-Botschaften gestoßen. In ihrem Buch „Neuentscheidung“ sind diese zu finden. In der nachfolgenden Tabelle finden sich Überlegungen verschiedener Autoren wieder.

Grundbotschaft	Sprachliche Hinweise	Nonverbale Hinweise	Wie/Warum Eltern die Botschaft vermitteln
Sei nicht!	Suizidideen, „Wieso habe ich überlebt und nicht der andere?“, „Wenn ich nicht wäre, wäre es besser.“, „Was nicht tötet, macht härter.“	riskante Unternehmungen (z. B. Extremsport), selbstschädigendes Verhalten, Sucht, extremes Über- oder Untergewicht, riskantes Autofahren	Sie ist die tödlichste Botschaft, die einem Kind vermittelt werden kann, und besagt: „Hätte ich dich doch bloß nie bekommen!“
Sei nicht du!	„Ich kenne mich nicht.“, „Ich bin genauso wie ...“, wenige „Ich“-Aussagen	starke Orientierung an oder Identifikation mit anderen	Diese Botschaft erhalten Kinder, die für die Eltern das „falsche“ Geschlecht haben.
Sei nicht wichtig!	„Man muss zufrieden sein.“, „Ich komme zuletzt.“, „Meine Meinung ist doch unwichtig.“	große Zurückhaltung, übertriebene Bescheidenheit, keine eigenen Wünsche	Werden die Leistungen eines Kindes und seine Person abgetan, folgert es mit dieser Bann-Botschaft. Alle anderen sind wichtiger, niemand lässt es etwas wirklich selbst tun.
Gehöre nicht dazu!	„Ich bin (denke, fühle) da ganz anders.“, „Ich bin etwas Besonderes.“, „Andere mögen mich nicht.“	Abseitsstehen, eine besondere Rolle spielen	Durch Überbetonung von positiven und negativen Eigenschaften des Kindes und der Betonung der Nicht-Zugehörigkeit in Gruppen, können Eltern diese Bann-Botschaft vermitteln.

Grundbotschaft	Sprachliche Hinweise	Nonverbale Hinweise	Wie/Warum Eltern die Botschaft vermitteln
Lass dich nicht ein!	„Ich habe keine Lieblingssachen.“, „Mir ist alles recht.“, „Ich sehe bei anderen ...“	Zögern, Zaudern, Beobachterrolle, vermeiden von Kontakt und Berührung	Distanzieren sich die Eltern von körperlicher Zuwendung zum Kind, vermitteln sie die Botschaft, dass das Kind nicht zu nahe kommen soll.
Sei kein Kind!	„Ich war schon immer sehr verantwortlich.“, „Mit solchen Spielereien habe ich nichts im Sinn.“	altklug, nur ernsthafte Interessen, sich sorgen um andere, Betonung von Sauberkeit und Ordnung	Möglicherweise durften die Eltern selbst nie kindhaft sein und wissen sich mit einem kleinen Wesen nicht viel anzufangen.
Werde nicht erwachsen!	„Erwachsensein ist hart und anstrengend.“, „Ich habe noch so viel Zeit.“, „Das ist zuviel für mich.“	kindliches Aussehen und Auftreten, Vermeiden von Verantwortung	Das ist die gegenteilige Botschaft zu „Sei kein Kind!“ Die Eltern kommen mit dem älter und selbstständig werden ihres Nachkommen nicht zurecht, geben ihm weniger Zuneigung und vermitteln: „Wenn du erwachsen wirst, lieben wir dich nicht mehr.“
Sei nicht gesund! Sei nicht normal!	„Wenn man krank ist, wird man wenigstens umsorgt.“, „Ich bin viel empfindlicher als andere.“, „Manchmal spinne ich, raste ich aus, bin ich ein bisschen komisch.“	gehäufte Krankenhausaufenthalte, Operationen, auffälliges Verhalten, Clownerien	Kümmern sich Eltern fast nur um ihren Schützling wenn er krank ist, fördern sie, dass er sich krank fühlt oder darstellt, um die Aufmerksamkeit seiner Bezugspersonen auf sich zu lenken.
Schaff's nicht!	„Das klappt doch nicht.“, „Ich muss mich immer mehr mühen als andere.“, „Ich bin einfach nicht so begabt.“	gehäufte Misserfolge, Umständlichkeit, viel Fleiß ohne Effekt, gehäufte Ungeschicklichkeiten	Wenn Eltern eifersüchtig auf die Leistungen ihres Kindes sind, kann es vorkommen, dass diese Bann-Botschaft vermittelt wird.

Grundbotschaft	Sprachliche Hinweise	Nonverbale Hinweise	Wie/Warum Eltern die Botschaft vermitteln
Tu's nicht!	„Ich habe immer Angst, etwas falsch zu machen.“, „Ist das nicht gefährlich?“, „Da warte ich lieber ab.“, „Andere sind so spontan.“	körperlich sichtbare Bremsen beim Handeln, Ausreden für Nichts-Tun, Abwarten, kein Handeln trotz Einsicht in Notwendigkeit	Diese Botschaft wird von Eltern gegeben, die ängstlich und überfürsorglich sind. Sie erlauben dem Kind sehr wenig, aus Angst, es könnte sich verletzen.
Denke nicht!	„Ich bin dumm.“, „Ich kann mich nie konzentrieren.“, „Es ist schlecht, an ... zu denken.“, „In dem Unterrichtsfach bin ich nicht gut.“	den „Kopf hängen lassen“	Diese Einschärfung wird gegeben, wenn Eltern ihr Kind bei dem, was es tut, belächelt. Zwei Varianten sind möglich: „Denke nicht an ...“ und „Denke nicht, was du denkst, sondern denke, was ich denke.“
Fühle nicht!	„Ich bin nie wütend – Wut ist tödlich.“, „Ich weiß nicht, was ich empfinde.“, „Gefühle sind Zeitverschwendung.“	z. B. bei „Fühle keinen Hunger.“ → Essstörung	Werden in einer Familie Gefühle eher nicht zum Ausdruck gebracht oder werden sogar verboten, kann diese Bann-Botschaft aufgenommen werden.

Tabelle 6: Bann-Botschaften (HENNIG/PELZ 1997, S. 117 f.; HARRIS/HARRIS 2006a, S. 50 f.; STEWART/JOINES 1992, S. 203-209; MCCLURE GOULDING/GOULDING 1992, S. 52-60)

4.4.4.4 *Bann-Botschaften und Beschlüsse*

Damit Bann-Botschaften nicht ganz so dramatisch wirken, beschließt das Kind Strategien:

Zum einen besteht die Möglichkeit, eine Bann-Botschaft ins Gegenteil umzukehren und positive Ergebnisse hervorzubringen. Wird beispielsweise die Botschaft vermittelt: „Sei nicht du selbst, sei kein Mann!“, kann diese Person eine Reihe von Eigenschaften entwickeln, die eher als „weiblich“ gelten.

Eine andere Handhabe ist das Treffen von Zusatzentscheidungen, die sehr vielfältig aussehen können (STEWART/JOINES 1992, S. 210-215):

- Die erste Variante ist, dass Weg-Weiser Bann-Botschaften überlagern können. Wird etwa die Einschärfung „Existiere nicht!“ vermittelt, kann diese mit dem Weg-Weiser „Streng dich an!“ überlagert werden. Für das Kind ist schließlich entscheidend: „Solange ich mich anstrenge, darf ich am Leben bleiben.“
- Ein zweiter Weg ist eine Bann-Botschaft mit einer anderen Bann-Botschaft zu überlagern. Die Botschaft „Existiere nicht!“ wird z. B. mit der Botschaft „Sei nicht nahe!“ überlagert und führt zu der Entscheidung: „Ich darf leben, wenn ich nicht jemandem zu nahe komme.“
- Die dritte Alternative besteht darin, dass ein Elternteil gegen den anderen ausgespielt wird. Bei den Botschaften „Existiere nicht!“ und „Denke nicht!“ von jeweils einem Elternteil führen zum Resultat „Solange ich Vater zuliebe unbegabt bin, muss ich der Mutter zuliebe nicht tot umfallen.“

4.4.5 *Das Antiskript*

Verkehren Menschen ihre Skriptbotschaften ins Gegenteil befolgen sie die Kehrseite der ursprünglichen Botschaft. Meistens werden dazu die Botschaften des Gegenskripts (siehe S. 65) verwendet. Befolgt der/die Jugendliche etwa die Botschaft „Sei fleißig und tu, was ich dir sage!“, kehrt er/sie diesen Weg-Weiser um, wird rebellisch und laut, solange, bis er/sie die Skriptbotschaft wieder ins Gegenteil zurückkehrt. Findet dieser Vorgang statt, befindet sich jemand im Antiskript. (STEWART/JOINES 1992, S. 215)

4.4.6 *Der Skript-Prozess*

Neben den Inhalten, die in den vorherigen Abschnitten beschrieben wurden, spielen die Prozesse in der Skriptanalyse eine Rolle. Laut BERNE existieren sechs Arten von Skripts (BERNE 2004, S. 246):

- Nie-Skript
- Immer-Skript
- Bis-Skript
- Nach-Skript
- Immer-wieder-Skript
- Offene Skripts

In der folgenden Tabelle sind Leitsätze und sprachliche Muster zu finden, sie für bestimmte Prozess-Skripts charakteristisch sind.

Motto	Leitsätze	sprachliche Muster
Nie	Ich werde nie erreichen, was ich will. Das Leben ist mir oft zu schwierig.	Kein bestimmter Satzbau – die Menschen sprechen oft von negativen Inhalten in endloser Wiederholung.
Immer	Ich habe mich entschieden, das ist nun nicht mehr zu ändern. Wie man sich bettet, so liegt man.	Die Person fängt einen Satz an, geht dann in eine andere Richtung, steigt wieder um,...
Bis	Erst die Arbeit, dann das Vergnügen! Wenn alles erledigt ist, werde ich genießen. Es gibt im Leben nichts umsonst.	Beim Sprechen werden im Satzbau Einschübe verwendet.
Nach	Das dicke Ende kommt noch, alles hat seinen Preis. Freue dich nicht zu früh. Es muss noch was Schlimmes passieren.	Jeder Satz beginnt mit einem „Hoch“. Dann kommt eine Wende, (häufig mit dem Wort „aber“), dann folgt noch ein einziges „Tief“.
Immer wieder (Beinahe)	Fast wäre ich soweit gewesen, aber dann ... Vielleicht schaffe ich es dieses Mal.	Das Individuum beginnt einen Satz und fährt dann mit einem anderen fort, den es zu Ende führt. Oder: Auf eine Kette von positiven Ereignissen folgt ein einziges negatives.
offenes Ende	Ich habe keine Pläne. Wie die Zeit vergeht.	kein bestimmtes Muster

Tabelle 7: Prozess-Skripts (HENNIG/PELZ 1997, S. 103; STEWART/JOINES 1992, S. 219-224)

4.4.7 Miniskript

Das Miniskript, ein Modell das Taibi KÄHLER entwickelte, beschreibt, „wie Skriptwirkungen im aktuellen Verhalten und im Gefühl wahrnehmbar sind, die unter Stress zu kommunikativen Problemen führen und das Verhalten einengen. (HENNIG/PELZ 1997, S. 103) HENNIG und PELZ haben dieses Modell in ihrem Buch „Transaktionsanalyse“ sehr verständlich dargelegt.

In stressfreien Situationen hat der Mensch Kontrolle über sein Denken, Fühlen und Handeln. Mit zunehmendem Stress verringert sich jedoch diese Kontrolle und das Individuum greift auf „Rezepte“ aus der Kindheit zurück, dabei können verschiedene Positionen eingenommen werden, wie der Abbildung 13 zu entnehmen ist (HENNIG/PELZ 1997, S. 103 ff.):

- Bei geringem Stress fühlt sich die Person verunsichert und versucht dies zu überwinden, indem sie auf vertraute Antreiber zurückgreift, wie sie auf S. 65 beschrieben wurden. Das Individuum nimmt somit die „Antreiber-Position“ ein und leitet für sich ab: „Ich bin O.K., wenn ich ... bin.“ (z. B. fehlerfrei oder angepasst)
- Nimmt der Stress zu und ist die erste Position nicht mehr ausreichend, um damit fertig zu werden, fühlen sich Menschen unterlegen und nicht mehr in der Lage, die Situation zu bewältigen. Hemmende Botschaften der Eltern gewinnen die Oberhand und die „Bremsen-Position“ wird eingenommen in der die Überzeugung „Ich bin nicht O.K., du bist O.K.“ herrscht. Die Person wirkt etwa schuldig, verletzt, verwirrt oder verlegen.
- Die „Rachsüchtige Position“ wird eingenommen, wenn hoher Stress das Gefühl des Unfähig-Seins hervorruft. Das eigene O.K.-Gefühl wird unterstrichen und die Schuld am Stress anderen zugeschoben. „Ich bin O.K., du bist nicht O.K.“ Das Verhalten ist beispielsweise tadelnd, vorwurfsvoll, triumphierend oder wütend.
- Die vierte Position ist die der Verzweiflung. Alle beteiligten Personen werden als nicht O.K. angesehen und Gefühle des Ungeliebt- und Wertlosseins, sowie Hoffnungslosigkeit werden empfunden.

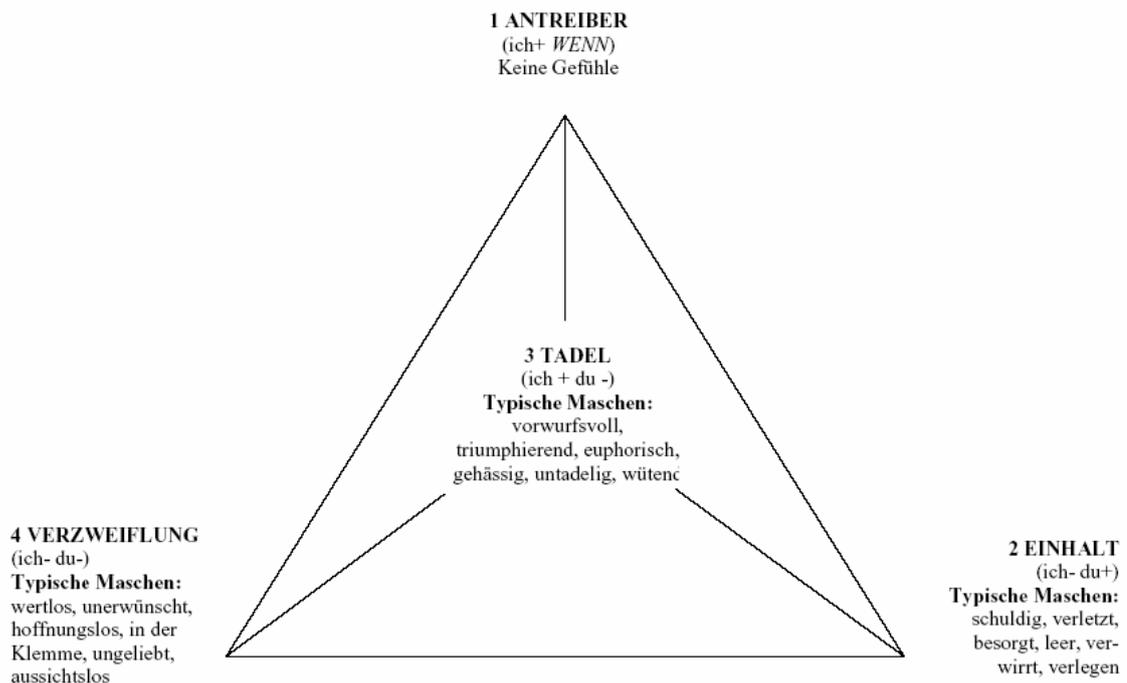


Abbildung 13: Das Miniskript (STEWART/JOINES 1992, S. 243)

Die Positionen innerhalb des Miniskripts müssen nicht in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen werden, wie in Abbildung 13 dargestellt ist, sondern können von den Personen beliebig gewählt werden. Es ist ein nicht festgelegtes Hin und Her möglich, bis das Miniskript wieder verlassen wird. (STEWART/JOINES 1992, S. 245 f.)

4.4.8 Discounten

Discounten bedeutet, dass unbewusst Informationen nicht zur Kenntnis genommen werden, die für die Lösung eines Problems von Bedeutung wären. Es werden somit nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, die einem Individuum zur Verfügung stünden.

Es gibt vier passive Verhaltensweisen, die darauf hindeuten, dass Menschen discounten (STEWART/JOINES 1992, S. 252-257; HAGEHÜLSMANN/HAGEHÜLSMANN 1998, S. 234 f.):

- Nichts tun: Es wird keine Energie zur Lösung eines Problems aufgewandt. Die Person discountet eine ihrer Fähigkeiten und fühlt sich schlecht.

- Überanpassung: Der Mensch geht auf das ein, was er glaubt, dass andere von ihm erwarten. Er überprüft weder die wirklichen Wünsche seiner Mitmenschen, noch seine eigenen und discountet seine Fähigkeiten, Alternativen einzusetzen.
- Agitation: Da keine Fähigkeiten zur Lösung eines Problems eingesetzt werden und Unbehagen entsteht, gibt sich diese Person monotonen Tätigkeiten ohne Sinn hin, um ihre Energie wenigstens auf etwas zu richten, wie z. B. Trommeln mit den Fingern.
- Selbstbeeinträchtigung oder Gewalt: Der/Die Betreffende macht sich in irgendeiner Weise selbst unfähig und hofft, jemand anderes löst seine/ihre Probleme, wenn er sich als unfähig darstellt.

Es können nicht nur Fähigkeiten nicht eingesetzt werden, sondern auch ganze Ich-Zustände können discountet werden. Ein ausgeschlossenes EL bedeutet, alle Anweisungen und Definitionen der Welt auszublenden, die von Bezugspersonen übernommen wurden. Wird das ER ausgeschlossen, werden eigene Fähigkeit discountet, bezogen auf die Situation im Hier und Jetzt, zu fühlen oder zu handeln. Bei einem ausgeschlossenen K werden Wünsche, Gefühle und Intuitionen aus der Kindheit discountet. (STEWART/JOINES 1992, S. 258)

Discountet werden können eigene Fähigkeiten, Aspekte anderer Personen und Teile von Situationen. Weiters kann ausgeblendet werden, dass überhaupt etwas passiert, dass es mit bestimmtem Geschehen ein Problem gibt, die Bedeutsamkeit dessen oder dass es Alternativen für die Lösung eines Problems gibt. (STEWART/JOINES 1992, S. 262 ff.)

STEWART und JOINES beschreiben drei Möglichkeiten, Discounts zu erkennen (STEWART/JOINES 1992, S. 259-261):

- Verbale Hinweise: Gesprochenes soll vor dem Hintergrund der Realität bewertet werden, um zu überprüfen, ob es der Wirklichkeit entspricht.
- Nonverbale Hinweise: Es besteht ein Missverhältnis zwischen Wort und Signal. Jemand sagt z. B.: „Ja, ich kenne mich aus.“, sieht jedoch gleichzeitig sehr skeptisch aus.
- Galgenlachen: Hier ist gemeint, dass eine Person, während sie über Unerfreuliches spricht, lacht.

4.4.9 Redefinieren

Der Begriff Redefinieren bedeutet, dass die Realitätswahrnehmung verzerrt wird, damit sie zum vorgefassten Lebensplan passt und er verwirklicht werden kann. Wenn Aspekte im Hier und Jetzt die Skriptentscheidung in Frage stellen, ist es sehr wahrscheinlich, dass sich jemand dagegen wehrt und redefiniert. Mit Discounts, bestimmten Tangentialtransaktionen und blockierenden Transaktionen lässt sich Redefinieren aufdecken. (STEWART/JOINES 1992, S. 275 f.)

„Von einer tangentialen Transaktion spricht man entweder, wenn in der Antwort auf eine Aussage ein anderes Thema angesprochen wird (...) Oder es werden verschiedene Aspekte desselben Themas angesprochen.“, wie die Autoren Ute und Heinrich HAGEHÜLSMANN definieren. (HAGEHÜLSMANN/HAGEHÜLSMANN 1998, S. 232) „Bei einer blockierenden Transaktion wird die Auseinandersetzung mit einer Frage dadurch vermieden, daß man von vornherein der Definition der betreffenden Frage oder des ganzen Sachverhalts nicht zustimmt.“, sind sich STEWART und JOINES einig. (STEWART/JOINES 1992, S. 278)

5 Resümee

In diesem Resümee wird nun auf die Inhalte der einzelnen Kapitel Bezug genommen, es werden die wichtigsten Aspekte herausgegriffen.

Zunächst wurde dargelegt, dass Menschen eine von vier Grundeinstellungen („Ich bin O.K.“, „Ich bin nicht O.K.“, „Du bist O.K.“ und „Du bist nicht O.K.“) einnehmen, die ihr Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen. Die Überzeugungen über sich selbst und andere Personen drücken sich in verschiedenen Verhaltensweisen aus, wie z. B. respektvolles bzw. abwertendes Verhalten sich selbst und/oder anderen gegenüber, und wurden im Modell „O.K.-Geviert“ von Franklin ERNST behandelt.

Neben den Grundeinstellungen haben Grundbedürfnisse einen hohen Stellenwert. Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem Bedürfnis nach Zuwendung und Anerkennung („Strokes“) und dem Bedürfnis nach Strukturierung der Zeit. Wie aufgezeigt wurde, ist der Kontakt zu Mitmenschen ein fundamentales Bedürfnis. Er kann verbal und/oder nonverbal erfolgen, er kann positiv, also angenehm, oder auch negativ sein und somit als unangenehm oder sogar schmerzlich empfunden werden. In manchen Situationen ist es feststellbar, dass Personen Verhaltensweisen an den Tag legen, die lediglich negative Zuwendung provoziert. Dies ist ein sehr wesentlicher Aspekt, der deutlich macht, dass eine negative Zuwendung besser ist als gar keine Zuwendung. Im Schulalltag sollte auf diesen Sachverhalt geachtet werden, da er erklärbar macht, warum sich Personen so verhalten, wie sie es tun, um Zuwendung zu erhalten. Für Menschen ist es außerdem notwendig, die zur Verfügung stehende Zeit in verschiedene Sequenzen zu unterteilen, somit die Zeit zu strukturieren und sich im Umgang mit den Mitmenschen zurechtzufinden, wie ebenfalls im dritten Kapitel beschrieben wurde. Jeder Kontakt stellt ein gewisses „Risiko“ dar, zurückgewiesen oder abgelehnt zu werden. Je mehr von sich hergegeben wird, desto mehr steigt dieses Risiko an. Die Bandbreite des menschlichen Umgangs reicht vom Rückzug über bewehrte gesellschaftlich anerkannte Rituale (z. B. Grüßen, Smalltalk) bis zur echten menschlichen, offenen Begegnung.

Jeder Mensch entwickelt von Geburt an eine eigene, unverkennbare Persönlichkeitsstruktur, mit der er der Welt begegnet. Worte und Handlungen von Bezugspersonen, sowie

Reaktionen und Ereignisse aus der frühen Kindheit werden gespeichert. Außerdem wird die Möglichkeit entwickelt, Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten. Dieser Annahme zufolge ordnet der Begründer der Transaktionsanalyse Eric BERNE jedes Verhalten einem sogenannten „Ich-Zustand“ zu. Diese definiert er als Eltern-Ich-Zustand, Erwachsenen-Ich-Zustand und als Kind-Ich Zustand. Gewisse gespeicherte und einverlebte Informationen und Verhaltensweisen, z. B. das Einhalten von Geboten, die den Alltag erleichtern, erweisen sich als nützlich und das Leben vereinfachend. Andere, unreflektierte übernommene Ansichten und Verhaltensmuster, erweisen sich als eher blockierend. In unterschiedlichen Situationen treten unterschiedliche Verhaltensweisen in den Vordergrund, wie im vierten Kapitel dargelegt wurde. Manche Reaktionen und Verhaltensweisen erscheinen dabei unpassend und nicht situationsbezogen. Mit Hilfe der verhaltensbezogenen Diagnose können diese Ich-Zustände erkannt werden. Die Strukturanalyse dient dem Verständnis, was in einem Menschen vor sich geht.

Die Transaktionsanalyse im engeren Sinn, die ebenfalls im vierten Kapitel dargestellt wurde, beschreibt, was zwischen zwei Personen vor sich geht. Es wurden die Komplementär-Transaktionen, die Überkreuz-Transaktionen und die Verdeckten Transaktionen dargelegt. Bei den Komplementär-Transaktionen verlaufen Gespräche wie erwartet und können beliebig lange andauern. Bei den Überkreuz-Transaktionen werden die Erwartungen bezüglich des Gesprächsablaufes nicht erfüllt. Mindestens ein/e Gesprächspartner/in reagiert bzw. agiert anders als gedacht, was zu Problemen in der Unterhaltung führen kann. Als dritte Möglichkeit wurden Verdeckte Transaktionen genannt, bei der gesprochene Worte und das eigentlich Gemeinte nicht identisch sind.

Die Spielanalyse, die einen großen Bereich des vierten Kapitels bildet, macht eingefahrene und sich wiederholende Verhaltensweisen bewusst. Bei diesen psychologischen Spielen handelt es sich um eine Abfolge von verdeckten Transaktionen, wobei am Ende schlechte Gefühle erlebt werden. Ein wichtiges Modell bei der Beschreibung von Spielen ist das Drama-Dreieck von Stephen KARPMAN. Er definiert Rollen, welche Personen einnehmen, wenn sie Spiele spielen, und benennt sie als Opfer, Retter und Verfolger. Diese Rollenverteilung hätte herangezogen werden können, um die zahlreichen Spiele in dieser Richtung zu analysieren, die im schulpädagogischen Bereich vorkommen können.

Aufgrund des großen Umfangs über das Kapitel Spielanalyse wurde jedoch auf eine weitere Ergänzung in dieser Richtung verzichtet und das Drama-Dreieck und die Spiele an sich gesondert vorgestellt. Der Auflistung der zahlreichen Spiele folgten mögliche Erklärungen, weshalb Menschen auf Spiele zurückgreifen. Dabei stellen überholte Strategien aus der Kindheit, Zuwendung und die Einhaltung des angefertigten Lebensplanes die wichtigsten Erklärungen dar.

Den letzten großen Teilbereich der Transaktionsanalyse im weiteren Sinn bildet die Skriptanalyse, die skizziert wurde. Es wurde beleuchtet, warum sich Menschen in einer bestimmten Art und Weise verhalten. Lebenspläne werden von Geburt an aus der kindlichen Wahrnehmung entwickelt. Sie äußern sich im täglichen Leben und werden von Botschaften, Weg-Weisern, Beschlüssen etc. begleitet, die das menschliche Verhalten beeinflussen.

II. Darstellung der Montessori-Pädagogik

1 Vorbemerkungen mit geschichtlichem Einblick

Die Montessori-Pädagogik ist eine Erziehungs- und Bildungskonzeption, die von Maria MONTESSORI (1870-1952) entwickelt wurde. Die Italienerin, die das Studium der Medizin abschloss, entwickelte ihre pädagogischen Vorstellungen in der Arbeit mit geistig zurückgebliebenen Kindern. Ihre gewonnenen Erkenntnisse bewährten sich, sie zeigten vielversprechende Erfolge auch bei „normal“ entwickelten Kindern und fanden Anwendung in den von ihr gegründeten Kinderhäusern. Für ihre Ansichten fand sie zahlreiche Befürworter und es kam zu einer Verbreiterung und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Ideen. Eine Erziehungs- und Lehrtätigkeit für Montessori-Einrichtungen durften schon damals nur solche Personen ausüben, die zuvor eine spezielle Ausbildung absolviert hatten. (LUDWIG 1997, S. 10-14)

Die Pädagogik nach MONTESSORI orientiert sich an der körperlich-geistig-psychischen Entwicklung des Kindes, folgt den individuellen Lernbedürfnissen des Wesens und grenzt sich auf diese Weise zur Regelschule ab, wie Hans Dietrich RAAPKE von der Universität Oldenburg darlegt. Das Kind soll das lernen, was es zum jeweiligen Zeitpunkt lernen möchte. Das Erziehungs- und Bildungskonzept folgt dem vom Kind ausgehenden Grundsatz: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Die Lehrperson berücksichtigt neben diesem Grundsatz einen weiteren: „Folge dem Kind, achte auf die Zeichen, die dir seinen Weg zeigen.“ (RAAPKE 2003, S. 3)

In Montessori-Schulen wird diesen Grundsätzen Rechnung getragen, indem Zeit für Freiarbeit zur Verfügung steht, die durch gebundenen Unterricht ergänzt wird. Als Leistungsnachweis, Rückmeldung und als Zeichen des Respekts vor der Individualität des Kindes legt MONTESSORI großes Augenmerk auf ein individuelles Entwicklungs- und Leistungsprofil. (RAAPKE 2003, S. 6 ff.)

2 Die Philosophie der Montessori-Pädagogik

In der Pädagogik nach Maria MONTESSORI stehen das Kind und seine Individualität im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Pädagogin sieht das Geschöpf als „Baumeister seiner selbst“, dem Pflege und Sorge von der erwachsenen Person zuteil werden soll. (MONTESSORI 2000, S. 13) Sie betont: „Das Kind besitzt ein aktives Seelenleben bereits dann, wenn es noch nicht imstande ist, es nach außen hin kundzugeben, weil es noch lange Zeit im Geheimen an seiner Entwicklung zu arbeiten hat.“ (MONTESSORI 2006, S. 44) Durch den Austausch mit der Umwelt entwickelt sich das Kind. Die Erwachsenen müssen darauf bedacht sein, das kindliche Wachstum von Geburt an zu fördern und dafür zu sorgen, dass nichts Hinderliches im Wege steht – ihr Verhalten muss an die Bedürfnisse des Kindes angepasst sein und dieser Verantwortung Rechnung tragen. (MONTESSORI 2006, S. 44)

Jeder Mensch ist ein unverwechselbares Individuum und zugleich ein von Natur aus soziales Wesen. Für MONTESSORI ist es wichtig, die Individualität zu fördern und die sozialen Bestrebungen zu entfalten. Sie ist der Ansicht, dass sich der Mensch mit seiner entfalteten Individualität dem gesellschaftlichen Rahmen anpassen muss. (LUDWIG 1997, S. 15 f.)

Bei ihren Überlegungen, was für Kinder wichtig zu sein scheint, schließt MONTESSORI Disziplin und Freiheit ein, wobei diese beiden Begriffe in keinem Widerspruch zueinander stehen. Unter Disziplin versteht sie, Herr über sich selbst zu sein und folglich über sich selbst bestimmen zu können. Dabei werden Lebensregeln berücksichtigt. (MONTESSORI 1997, S. 56 f.) Freiheit, als zweite wichtige Forderung, bedeutet für MONTESSORI keineswegs ein „sich selbst überlassen“ oder gar „vernachlässigen“. (MONTESSORI 1992a, S. 37) Vielmehr verdeutlicht sie: „Die Freiheit des Kindes muß als Grenze das Gemeinwohl haben, als Form das, was wir als Wohlerzogenheit bei seinen Manieren und seinem Auftreten bezeichnen. Wir müssen also dem Kind all das verbieten, was die anderen kränken oder ihnen schaden kann oder was als unschickliche oder unfreundliche Handlung gilt.“ (MONTESSORI 1997, S. 57)

Die Erziehungsmethode nach MONTESSORI möchte auf Belohnungen und Strafen verzichten, da diese für die Entwicklung des Kindes nicht förderlich sind und die Freiheit des

Kindes untergraben. Das Kind lernt aus eigener Motivation und soll nicht durch Lob und Strafe vom Erwachsenen abhängig gemacht werden. (MONTESSORI 2000, S. 220 f.)

Jedes Individuum hat ein Recht auf Weiterentwicklung seiner individuellen Begabungen, Talente und Bedürfnisse. In der Erziehung nach MONTESSORI soll es sein Potenzial ausschöpfen können und nach eigenen Bestrebungen handeln können. Dies ist möglich, da das Kind einen Tätigkeitsdrang besitzt, der es zur Auseinandersetzung mit seiner Umwelt antreibt. (LUDWIG 1997, S. 15 f.) Die Pädagogin weist weiters darauf hin, dass Kinder freiwillig, voller Freude und tiefem Interesse arbeiten und glücklich sind. Die Heranwachsenden möchten eigene Entdeckungen machen, ihre Arbeit selbst bestimmen und nach eigenem Rhythmus lernen können. (MONTESSORI 1988, S. 15) Die freie Wahl indiziert MONTESSORI als ein inneres Bedürfnis des Kindes. Durch die starke innere Motivation wird die Wahl seiner Beschäftigung geleitet. Weiters wird die innere Konzentration erkennbar, die Kinder entwickeln. (MONTESSORI 1988, S. 13 f.)

Außerdem ist sie der Auffassung, dass Kinder entwicklungsgemäße Mittel für sinnvolle Beschäftigung brauchen. Die didaktischen Materialien von Maria MONTESSORI sind so konzipiert, dass sie die Sinne der Kinder ansprechen. Auf diese Weise sollen die Lerninhalte besser im Gedächtnis verankert bleiben. (FIGUS/KRAFT 1995, S. 8)

Das Kind ist bestrebt, zunehmend Selbstständigkeit zu erlangen, um eine freie Persönlichkeit zu werden. Dazu ist die Loslösung von der erwachsenen Person nötig. Die Erziehung nach MONTESSORI fordert diesen Bedürfnissen Rechnung zu tragen und dem Individuum zu helfen, Autonomie zu erlangen. (MONTESSORI 1988, S. 8) Die Lernumwelt soll vorbereitet werden, um den Lernenden diese Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Dabei ist ein angemessenes Maß an Zurückhaltung und Beteiligung von der Erzieherperson erforderlich. (HELLER 2004, S. 13) Die Erzieherin/Der Erzieher muss passiv werden, damit das Kind aktiv lernen kann. (MONTESSORI 1988, S. 20)

Maria MONTESSORI sieht das Ziel ihrer Pädagogik darin, „die Menschheit, d. h. den Menschen von seiner Geburt an, in den Blick zu nehmen und seine Entwicklung zu fördern – das bedeutet: die wesentlichen Bedürfnisse in den verschiedenen Wachstumsperioden zu

befriedigen, der Intelligenz und dem Geist Nahrung, der Erweiterung des Bewußtseins freien Raum und der schließlichen Anpassung an die Gesellschaft Führung und Orientierung zu geben.“ (MONTESSORI 1996a, S. 21 f.)

Forderungen für eine kindgerechte Pädagogik und die Erfüllung dieser Ziele richten sich an Erwachsene – sie müssen das Feld schaffen, in dem sich Kinder positiv entwickeln können. Die Beziehung zwischen diesen Personen soll harmonisch verlaufen und die/der Erwachsene soll dem Kind gegenüber eine verständnisvolle Einstellung einnehmen. (MONTESSORI 1988, S. 7) Jedes Kind besitzt Würde, die von der Lehrperson geachtet werden muss, das heißt, Verhaltensweisen von Erwachsenen müssen so gewählt werden, dass sie diese Würde nicht verletzen. (LUDWIG 1997, S. 13) Das schließt ein Ernstnehmen des Kindes und der Situation ein, was kennzeichnend für die Montessori-Pädagogik ist. (SPEICHERT 2002, S. 14)

Diese Sichtweisen spiegeln sich im nächsten Kapitel wider, in dem das Bild vom Kind vertieft wird und Grundprinzipien für erfolgreiches Lernen aufgezeigt werden.

3 MONTESORIS Bild vom Kind – Grundprinzipien für erfolgreiches Lernen nach Maria MONTESSORI

In diesem Kapitel werden wichtige Grundbausteine der Montessori-Pädagogik vorgestellt, die für die Entwicklung und Erziehung des Kindes von unschätzbarem Wert sind.

3.1 Die sensiblen Perioden

Dem holländischen Gelehrten Hugo DE VRIES zufolge gibt es sogenannte „Empfänglichkeitsperioden“, die er ursprünglich bei Tieren beobachtet hatte. Diese Feststellung machte sich Maria MONTESSORI zunutze. Sie erkannte, dass derartige „sensible Perioden“ bei der Entwicklung von Kindern festzustellen sind, und dass diese für die Erziehung brauchbar sind. (MONTESSORI 2006, S. 46) Die Pädagogin beschreibt: „Es handelt sich um besondere Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung, das heißt im Kindesalter der Lebewesen auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab.“ (MONTESSORI 2006, S. 47)

Dieses Wissen über die sensiblen Perioden ist wichtig, um dem Kind Material, Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, damit es seine Fähigkeiten und Talente hervorbringen kann. Konkrete und gezielte Förderung ist in der erzieherischen Arbeit aufgrund der Kenntnis dieses Phänomens möglich.

Harald EICHELBERGER, Professor für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, erläutert, dass Maria MONTESSORI ihre didaktischen Materialien in Abstimmung auf die Entwicklungsphasen angefertigt hat. Auf diesem Weg soll dem Kind Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit ermöglicht werden, es soll seine Persönlichkeit entfalten können. Viele kleine Teilziele sollen dazu beitragen, das Kind auf diesem Weg zu unterstützen. (EICHELBERGER 1997, S. 17)

In der Montessori-Pädagogik lassen sich drei große Perioden unterscheiden, in denen bestimmte Bedürfnisse dominieren:

- Die erste sensible Periode umfasst das Alter von der Geburt bis sechs Jahre. Wichtige Entwicklungsschritte sind beispielsweise in den Bereichen der Sinne, Sprache und Bewegung beobachtbar. (MONTESSORI 1995, S. 147)
- Die zweite Periode erstreckt sich über das Alter von sieben bis zwölf Jahre, ist gekennzeichnet durch moralische Sensibilität und ist für den Grundschulbereich von Bedeutung. Der/Die Heranwachsende macht sich Gedanken über Gut und Böse, Gerechtigkeit und Moral, was den Weg zum sozialen Bewusstsein ebnet. (MONTESSORI 2000, S. 173)
- Für die dritte Periode gibt MONTESSORI das Alter von zwölf bis achtzehn Jahren an, sie gilt als labile Periode. Charakterisierbar ist sie durch soziale Sensibilität und die Entwicklung bewusster Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. (HOLTSTIEGE 1996, S. 82)

Neben den sensiblen Perioden ist die Polarisation der Aufmerksamkeit ein wichtiger Grundbaustein der Montessori-Pädagogik, sie wird im folgenden Kapitel dargelegt.

3.2 Die Polarisation der Aufmerksamkeit

Maria MONTESSORI entdeckte das Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit bei der Beobachtung eines dreijährigen Kindes, das sich höchst konzentriert und unermüdlich einer Tätigkeit widmete. (MONTESSORI 1996b, S. 69 f.; MONTESSORI 2006, S. 124)

Anneliese MAYR-WUKSAN erläutert die Polarisation der Aufmerksamkeit wie folgt: „Dieses Phänomen charakterisiert die tiefe Versunkenheit des Kindes bei der intensiven Beschäftigung mit einem Gegenstand. Eine Form von Welt- und Selbstvergessenheit erfasst den ganzen Menschen, den kognitiven Bereich ebenso wie das Gefühl, den Willen, die Bewegung, die Sinne. Die Unbeirrbarkeit, unzählige Male eine Tätigkeit zu wiederholen, ist

Ausdruck einer inneren Kraft, (...). Nach diesen tiefen Aufmerksamkeitszuständen verändert sich das Kind, wirkt gelöst, glücklich und zufrieden, ruhiger, intelligenter, mitteilbarer, (...).“ (MAYR-WUKSAN 1994, S. 44)

Diese konzentrierte Hingabe, wie eben beschrieben, führt zu effektiven Lernerfolgen und zur Erlangung von Fertigkeiten und es erscheint vorteilhaft, wenn Schüler/innen auf diese Art und Weise lernen.

In der Montessori-Pädagogik werden drei Stufen unterschieden, die beim Zustandekommen der konzentrierten Hingabe beobachtbar sind:

- Die vorbereitende Stufe
Diese erste Stufe ist gekennzeichnet durch die Bereitschaft, Dinge kennenzulernen und zu erforschen. Das Kind wählt unter verschiedenen Gegenständen aus, ohne sich noch genauer damit auseinanderzusetzen. Dabei kann es durchaus unruhig und unkonzentriert wirken. In diesem Stadium ist es der Erzieherin/dem Erzieher möglich helfend einzugreifen, wobei die freie Wahl des Kindes berücksichtigt werden muss. (HOLTSTIEGE 1996, S. 183 f.)
- Die Stufe der großen Arbeit
Die Stufe der großen Arbeit ist erkennbar an der intensiven Konzentration des Kindes in Bezug auf einen Gegenstand oder einer Tätigkeit. Helene HELMING beschreibt: „Es entsteht eine innere Ablösung des Kindes von seiner Umgebung, es läßt sich nicht ablenken, auch nicht mehr durch eigene Laune; seine Aufmerksamkeit hat sich an den Gegenstand gebunden, sein Auge oder Ohr oder Tastsinn sich diesem zugewendet, seine Hände sind beschäftigt, sein Kommen und Gehen diene dem Zustandekommen dieser Arbeit, indem es das Material holte und den Platz bereitete. Die Organe oder Fähigkeiten des Kindes, die bei der Übung oder Arbeit nicht unmittelbar gebraucht werden, sind still, sie haben sich koordiniert, so daß die Einigung von Geist und Bewegung, von Geist und Sinnen entstanden ist, welche wir das Gelingen der Konzentration nennen.“ (HELMING 1992, S. 55 f.)

- Die Phase der Ruhe am Schluss der Aktivität

Die Phase der Ruhe am Ende der Arbeitszyklen lässt sich als Verarbeitung erworbener Eindrücke oder Periode der Entdeckung bezeichnen. Das Kind erhält Klarheit und Freude, wie zu Beginn des Kapitels 3.2 beschrieben wurde. Es ruht sich aus und betrachtet die geschehene Arbeit, die ihm Erkenntnisse gebracht hat, bevor es dazu übergeht, die Materialien an ihren vorgesehenen Platz zurückzulegen und somit seine Arbeit abzuschließen. (HOLTSTIEGE 1996, S. 185; MONTESSORI 1996b, S. 96 f.)

Um dem Kind die auftretenden Empfänglichkeiten und das Aufgehen in einer Sache zu ermöglichen, bedarf es unter anderem einer vorbereiteten Umgebung. Es soll die Möglichkeit erhalten, sich nach eigenem Ermessen einer Sache zuzuwenden. Die vorbereitete Umgebung wird im nächsten Abschnitt dargelegt.

3.3 Die vorbereitete Umgebung

Die Umgebung, (sei es Kinderhaus oder Schule), in der sich das Kind aufhält, soll so gestaltet und vorbereitet sein, dass der/die Heranwachsende seine/ihre Persönlichkeit aufbauen und entfalten kann. Sie soll den sensiblen Phasen entsprechen, das bedeutet, das Kind soll Elemente vorfinden, die seiner Entwicklung und seinen Interessen entgegenkommen. Gleichzeitig soll die Umgebung herausfordernd sein, um weiterführende Lernprozesse, auch bezogen auf Gesellschaft und Kultur, zu bewirken. Das Umfeld selbst muss Aufforderungscharakter besitzen und das Kind zum Handeln animieren. Wichtig ist, dass sich das Kind in seiner Umgebung orientieren kann, daher ist eine klare und überschaubare Gestaltung notwendig. Auf diese Weise bekommt die/der Lernende die Möglichkeit, selbstständig zu agieren und sie/er kann sich zum richtigen Zeitpunkt das herausholen, was sie/er für sich selbst benötigt. (HOLTSTIEGE 1996, S. 128 ff.)

Die freie Wahl, die unwiderruflich mit selbstständigem Agieren zusammenhängt, ist ein wichtiges Prinzip bei MONTESSORI und ist in ihrem ganzen Konzept zu finden. Das Kind übernimmt selbst die Initiative für sein Handeln und Lernen und findet Gefallen an den Übungen, die es sich seinem Entwicklungsstand gemäß in der vorbereiteten Umgebung gewählt hat. (HOLTSTIEGE 1996, S. 131)

Um spontanes und selbstständiges Handeln zu ermöglichen, müssen Maße und Gewichte der Gegenstände im Raum an dem Kind orientiert sein. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass sie dem Prinzip der freien Wahl entsprechen und die vorhandenen Dinge von den Kindern selbst bewegt und transportiert werden können. (HOLTSTIEGE 1996, S. 131) Das, was Maria MONTESSORI mit dieser Darstellung meint, wird auch unter dem Begriff „kindgerecht“ verstanden. Die Umgebung sollte sich nach der Größe und Möglichkeiten der Kinder richten.

In der Umgebung, die vom Erzieher/von der Erzieherin vorbereitet und gestaltet wurde, finden sich die Arbeitsmittel, die das Kind für die passenden Entwicklungsstufen braucht – im Folgenden werden diese dargelegt.

3.4 Das didaktische Material

In diesem Kapitel wird nicht auf die praktische Darstellung einzelner Montessori-Materialien eingegangen, sondern es wird ein theoretischer Bezugspunkt gebracht, der wichtige Prinzipien der Arbeitsmittel enthält.

3.4.1 Kriterien der didaktischen Materialien

Die Auswahl an Entwicklungsmaterialien und Übungen, die dem Kind zur Verfügung gestellt werden, orientiert sich an den sensiblen Perioden und es sollen diejenigen aufbauend zur Verfügung gestellt werden, die das Kind passend seinem Entwicklungsstand benötigt. Durch den Einsatz der Materialien soll das Kind Selbstständigkeit erlangen. (HOLTSTIEGE 1996, S. 94, 109)

Um das Erreichen von Selbstständigkeit und den Lernerfolg zu ermöglichen, weisen Montessori-Materialien besondere Merkmale auf:

- Isolierung einer einzigen Eigenschaft im Material:
Es wird der Blick auf ein einziges Problem gelenkt. ESSER und WILDE geben zu erkennen: „Jedes Material vermittelt einen einzigen Lernschritt und ist auf eine Schwierig-

keit begrenzt. Dadurch wird gewährleistet, daß sich die Konzentration des Kindes auf die eine wesentliche Sache richten kann.“ (ESSER/WILDE 1995, S. 81)

- **Begrenzung:**

Da jedes Material in der Klasse nur einmal vorhanden ist, müssen sich die Schüler/innen miteinander arrangieren, sie lernen, geduldig und rücksichtsvoll zu sein und entwickeln bestimmte soziale Eigenschaften. (MONTESSORI 2000, S. 200 f.)

Die Begrenzung ist jedoch auch für die Ordnung im kindlichen Geist wichtig, sie erleichtert das Verständnis unendlich vieler Dinge, von denen das Kind umgeben ist. Sie schont die Kräfte und macht ein Voranschreiten der Entwicklung möglich. (MONTESSORI 1997, S. 118 f.)

- **Ästhetik:**

Schöne, attraktive Materialien und ansprechende Inhalte üben auf Kinder eine Anziehungskraft aus und fordern es auf, sich mit ihnen zu beschäftigen und sorgsam mit ihnen umzugehen. (HOLTSTIEGE 1996, S. 111 f.) Der/Die Lernende wird durch das Material angeregt, sich für verschiedene Wissensbereiche zu interessieren. (STEIN 1998, S. 87)

- **Aktivität:**

Bei der Auseinandersetzung mit dem Material wird das Kind zum Hantieren aufgefordert. Somit spricht das Arbeitsmittel nicht nur den Geist, sondern auch die Sinne des Lernenden/der Lernenden an. (ESSER/WILDE 1995, S. 81 f.)

- **Fehlerkontrolle:**

Die Eignung der Fehlerkontrolle macht Franz HAMMERER deutlich: „Die Möglichkeit der Fehlerkontrolle ist ein entscheidendes Merkmal selbstständigen Arbeitens. Das Kind soll bei seiner Arbeit eventuelle Fehler entdecken und korrigieren können. In der Regel ist es bei einem Montessori-Material nicht notwendig, daß die Lehrerin/der Lehrer auf den Fehler hinweist, sondern die Sache selbst zeigt auf, daß sie nicht entsprechend bearbeitet wurde.“ (HAMMERER 1994 S. 86)

3.4.2 *Einführung der didaktischen Materialien in den Unterricht*

Das Einbringen von Montessori-Materialien in die Klasse erfolgt durch die Lehrperson zu einem von ihr gewählten Zeitpunkt. Um zu wissen, wann das Arbeitsmittel einem Kind angeboten werden kann, muss sie genaue Kenntnisse über die Materialien haben und sich der Einführung dieser Aufgabe widmen, wie ESSER und WILDE beschreiben. Dabei gilt es wichtige Grundsätze zu beachten:

„Der Lehrer holt das Material mit dem Kind zusammen aus dem Regal oder Schrank, damit dieses den Platz kennt, an den es das Arbeitsmittel zurückbringen muß, und damit es von nun an weiß, wo es zu finden ist. Der Lehrer setzt sich neben das Kind und achtet darauf, daß alle für diese Arbeit notwendigen Hilfsmittel in erreichbarer Nähe sind. Außer dem Material, mit dem gearbeitet werden soll und den eventuell zusätzlich benötigten Mitteln, sollte nichts auf dem Tisch oder Teppich liegen. Bei der Lektion sollte der Lehrer so wenig wie möglich sprechen. Nicht seine Erklärungen sind wichtig, sondern das Material spricht für sich. Mit zunehmendem Alter der Kinder, wenn komplexe Materialien eingeführt werden, können auch mehr sprachliche Erklärungen nötig sein. Sobald das Kind selber eine Handlung übernehmen will, läßt der Lehrer diese zu, es sei denn, er hat den Eindruck, daß das Kind noch nicht sicher im Umgang mit dem Material ist. Sobald das Kind selbstständig arbeiten kann, zieht er sich zurück, beobachtet jedoch das Kind noch eine Weile.“ (ESSER/WILDE 1995, S. 82)

In diesem Zusammenhang sei auf die vorbereitete Umgebung verwiesen, in der der/die Heranwachsende die Möglichkeit der freien Wahl der Beschäftigung hat, und in der für die eigene Entwicklung wichtigen Arbeitsmittel zur Verfügung stehen.

4 Die Erzieherperson in der Montessori-Pädagogik

Die Reformpädagogin ist überzeugt, dass es einer Veränderung der Lehrperson bedarf, um das Kind auf seinem Lebensweg zu begleiten und zu unterstützen. Dazu ist eine spezielle Schulung notwendig. (MONTESSORI 1996b, S. 122) In diesem Kapitel wird beschrieben, was bei einer Erzieherin/einem Erzieher in der Montessori-Pädagogik wichtig ist.

4.1 Die Erzieherpersönlichkeit

Eine grundlegende Eigenschaft der Erzieherperson, die sie sich zu eigen machen soll, ist die Fähigkeit der Beobachtung. Diese Haltung muss durch Anleitung und Übung entwickelt werden und bedarf einer weiteren Eigenschaft: der Geduld, die erlernt werden muss. (MONTESSORI 1996b, S. 125 f.) Mit Geduld ist gemeint „dem Kind sein eigenes Entwicklungstempo zuzugestehen, warten zu können, bis es bereit ist für ein neues Angebot oder eine Lektion.“ (ESSER/WILDE 1995, S. 121) Zur Überwindung der Ungeduld ist Erziehung notwendig. Die Person muss Herr über sich selbst werden, um mit der Außenwelt klar zu kommen. (MONTESSORI 1996b, S. 127)

Das Kind ist bei Maria MONTESSORI ein autonomes Wesen, das Verantwortung für sich selbst trägt. Bei seiner Arbeit offenbart es eigenständig seine Fähigkeiten und baut diese aus. (MONTESSORI 2000, S. 249; KRATOCHWIL 1994, S. 22) Die Erzieherpersönlichkeit zeichnet sich deshalb durch „weise Zurückhaltung“ aus, es bedarf der „Selbstbeherrschung, Gelassenheit, Bescheidenheit, Demut und Geduld (dem Wartenkönnen). Den Kern der Erzieher- bzw. Lehrerpersönlichkeit bilden also spezifische Haltungen, Tugenden und Wertungen, welche sich im Fühlen, Denken und Handeln eines Pädagogen, einer Pädagogin ausdrücken.“, wie KRATOCHWIL ausführt. (KRATOCHWIL 1994, S. 22)

Um diese Eigenschaften und Sichtweisen zu entwickeln, bedarf es einer Vorbereitung der Erzieherin/des Erziehers, wie im Rahmen des nächsten Kapitels dargelegt wird.

4.2 Die Aufgaben der Erzieherperson in der Montessori-Pädagogik

Maria MONTESSORI sieht in der Erzieherperson eine Helferin/einen Helfer des Kindes, die/der ihm unterstützend und fördernd zur Seite steht und eine/ein Vermittler/in zwischen Material und Kind darstellt. (MONTESSORI 1997, S. 167) Neben den bereits genannten Eigenschaften und Haltungen muss sie weiteren hohen Ansprüchen genügen.

4.2.1 Die (innere) Vorbereitung der Erzieherperson

Eine der Aufgaben der Erzieherperson ist die innerliche Vorbereitung. Es handelt sich um die Selbstbetrachtung und Selbstveränderung, die sie zurückgezogen in Angriff nimmt. (MONTESSORI 1996b, S. 84 f.)

4.2.1.1 Die innere Haltung und die selbstkritische Betrachtung

Bei Maria MONTESSORI ist der erste Schritt die Selbstvorbereitung der Erzieherin/des Erziehers. Damit meint sie weniger die Vorbereitung auf Wissensinhalte, sondern vielmehr die Besinnung auf die Einstellung. (HOLTSTIEGE 1991, S. 67; MONTESSORI 1996b, S. 84 f.) Sie ist der Auffassung: „Der Lehrer wäre im Irrtum, der meinte, er könne sich auf seine Aufgabe ausschließlich durch Studium und Anhäufung von Wissen vorbereiten: in allererster Linie ist für ihn eine klare innere Haltung erforderlich. (...) er muß [!] mit Beharrlichkeit und Methode sich selber studieren, damit es ihm gelingt, seine hartnäckigsten Mängel zu beseitigen, eben die, die seiner Beziehung zum Kinde hinderlich sind.“ (MONTESSORI 2006, S. 153)

Diese Aussagen machen deutlich, dass neben notwendigen Ausbildungskursen und methodischen Kenntnissen die Einstellung der Erzieher/innen von großer Bedeutung ist. Zuerst muss der Blick auf sich selbst gerichtet und die Beziehung zum Kind reflektiert werden. Das Augenmerk soll auf eigene Fehlhaltungen gerichtet werden, um dem Kind ein optimales Umfeld zur Verfügung stellen zu können. (HAMMERER 1997, S. 34) Hilfreich sind Weisungen einer erfahrenen Person, die der Lehrerin/dem Lehrer Erkenntnisse ermöglichen und zeigen, welche innere Haltung bei einer Aufgabe angemessen ist. (MONTESSORI 2006, S. 153)

4.2.1.2 *Geänderte Sichtweise des Kindes – Beseitigung des Irrtums über das Kind*

Franz HAMMERER ist der Meinung, dass viele Lehrer/innen den Eindruck haben, sie müssen aus der/dem Heranwachsenden etwas machen und vergessen dabei, dass das Kind „Baumeister seiner selbst“ ist. Die Reflexion muss bei diesem Irrtum beginnen, damit dem Kind die Chance gegeben werden kann, sich selbst zu entfalten. (HAMMERER 1997, S. 34)

4.2.1.3 *Befreiung von Zorn, Stolz und Hochmut und Zuwendung zu Demut, Geduld und Liebe*

Neben dem Irrtum über die Sicht des Kindes sind Zorn, Stolz und Hochmut blockierende Aspekte auf dem Weg zum Verständnis des Kindes. Sie können durch Aufdecken und Korrigieren bekämpft werden oder dadurch, dass diese Aspekte in der Umwelt auf Widerstand stoßen und auf diese Weise zur Besinnung anregen, wie MONTESSORI signalisiert. (MONTESSORI 2006, S. 153 ff.)

Statt den negativen Aspekten sollen die Beziehung zum Kind und die Grundhaltung von Liebe geleitet sein. Das bedeutet keineswegs alle Handlungen der Heranwachsenden gut zu heißen und zu billigen. Die Lehrperson soll ein guter, erzieherischer Helfer sein und das Kind in der Entwicklung unterstützen. (MONTESSORI 2006, S. 156 f.) Dazu gehören „Achtung vor der kindlichen Persönlichkeit und jedem Entwicklungsfortschritt, aber auch vor der Arbeit des Kindes. Liebe zum Kind schließlich, ohne die keine Erziehung denkbar ist. Sie ist für MONTESSORI Ausgangspunkt und Ziel jeden erzieherischen Handelns.“, wie ESSER und WILDE anmerken. (ESSER/WILDE 1995, S. 121)

Um allen Ansprüchen gerecht zu werden, fordert MONTESSORI einen neuen Typ der Lehrperson: „statt des Redens muß sie Schweigen lernen; statt zu unterrichten muß sie beobachten lernen; statt der stolzen Würde dessen, der unfehlbar scheinen will, muß sie das Kleid der Demut anlegen.“ (MONTESSORI 1996b, S. 122 f.)

4.2.2 *Die Vorbereitung und Organisation der Umgebung und damit verbundene Entwicklungsfreiheiten*

Die Lehrperson, die einen festen Glauben daran haben muss, dass sich das Kind durch die Arbeit offenbaren wird, muss sich darum bemühen, dass das Kind zu konzentrierter Beschäftigung finden kann. Sie muss wichtige Grundlagen und Tätigkeiten beachten. (MONTESSORI 2000, S. 249)

4.2.2.1 *Die Kenntnis der Grundlagen*

Neben der inneren Vorbereitung der Pädagogin/des Pädagogen ist die Vorbereitung des Umfeldes eine sehr bedeutende und umfangreiche Aufgabe. Die Lehrerin/der Lehrer benötigt, wie schon beschrieben, Kenntnisse der Materialien, Ordnung und Pflege der vorbereiteten Umgebung. (HOLTSTIEGE 1991, S. 68) Sie/Er muss die Polarisierung der Aufmerksamkeit erkennen, respektieren und kann sich zurückziehen, wenn das Kind bereit ist (MONTESSORI 1992b, S. 106; MONTESSORI 1992a, S. 65) und sie/er muss über die sensiblen Phasen Bescheid wissen.

Da auf diese Grundbausteine bereits eingegangen wurde, werden sie an dieser Stelle nicht mehr näher erläutert. Es werden jedoch weitere wichtige Aufgaben der Erzieherperson ausgearbeitet.

4.2.2.2 *Ordnung und Pflege der vorbereiteten Umgebung*

Laut MONTESSORI wird „die Lehrerin (...) zum Wächter und zum Aufseher der Umgebung; sie konzentriert sich auf die Umgebung, anstatt sich von der Unruhe der Kinder ablenken zu lassen. Sie konzentriert sich auf die Umgebung, weil von ihr (...) die Anziehungskraft, die den Willen des Kindes polarisieren wird, ausgehen soll.“ (MONTESSORI 2000, S. 250)

In Anbetracht dieses Zitats und der Darstellung der vorbereiteten Umgebung in Kapitel 3.3 wird deutlich, welche hohe Bedeutung der Lehrperson in Bezug auf die Umgebung zukommt. Sie ist es, die dafür sorgt, dass Umfeld und Material geordnet und gepflegt werden. Ihr äußeres Erscheinungsbild und die innere Haltung sind von dieser Aufmerksamkeit eingeschlossen, da sie auf das Kind einwirken und den lebendigsten Teil der Umgebung re-

präsentieren. Ist die Umgebung gut gepflegt und die erste indirekte Aufgabe der Lehrperson erfüllt, können sich der Geist und das Wesen des Kindes entfalten, wie MONTESSORI ausführt. (MONTESSORI 2000, S. 250; MONTESSORI 1992b, S. 104)

4.2.2.3 *Freigabe zur freien Arbeit*

Die Freigabe zur freien Arbeit bedeutet, dem Kind die Polarisierung der Aufmerksamkeit zu ermöglichen, damit es aus eigenem Antrieb lernen kann. Dazu müssen ihm bestimmte Freiheiten zugestanden werden, wie sie bereits im Laufe dieser Diplomarbeit ausgeführt wurden. Die Aufgabe der Erzieherin/des Erziehers ist es, die Mittel zur Verfügung zu stellen, damit das Kind Freiheit aufbauen kann. Mittel, die die Erzieherpersonen bereitstellen, ermöglichen freies Arbeiten der Kinder. (HOLTSTIEGE 1991, S. 75)

Durch die Bereitstellung einer geeigneten Umgebung durch die Erzieherperson können die Heranwachsenden zunehmende Unabhängigkeit von der erwachsenen Person und eine dauerhafte Lernfreude erlangen. (FISGUS/KRAFT 1995, S. 15)

4.2.2.4 *Maß an Dingen und Raum*

Eine der Aufgaben der Lehrperson besteht darin, aufgrund des Entwicklungsstandes des Kindes ein bestimmtes Maß an Entwicklungsfreiheit zu gewähren. Dies wird durch die Bereitstellung von Raum und Dingen möglich. (HOLTSTIEGE 1991, S. 75) Es gilt zu erkennen, dem Kind das „Notwendige“ zu geben und das „Überflüssige“ zu vermeiden, das für den Fortschritt des Kindes hinderlich ist. (MONTESSORI 1997, 183)

4.2.2.5 *Unterweisungen*

Hier liegt das Augenmerk auf dem Verhalten des Kindes und was die Erzieherin/der Erzieher mit dem noch ungeordneten Wesen tun kann. Die Reformpädagogin beschreibt, was zusätzlich zur gepflegten Umgebung wichtig ist: „Die Lehrerin muß verführerisch sein, sie muß die Kinder anziehen. (...) In der Anfangsperiode, wenn die erste Konzentration noch nicht eingetreten ist, muß die Lehrerin wie eine Flamme sein, deren Wärme aktiviert, lebendig macht und einlädt.“ (MONTESSORI 2000, S. 251)

Dieser Aussage entnehmend, darf die Pädagogin/der Pädagoge vor der Konzentrationsphase in die Tätigkeit des Sprösslings eingreifen. Sie/Er darf Angebote einbringen, zu Handlungen aktivieren und einladen und auf diese Weise im Kind Interesse, Begeisterung und Aktivität wecken. (MONTESSORI 2000, S. 251) Außerdem darf während der Anfangsphase die Aktivität des Kindes unterbrochen werden, wenn dieses andere Kinder belästigt. In solchen Fällen wird es sogar gefordert, den Lauf der störenden Arbeit zu unterbrechen und das Kind auf liebevolle Weise abzulenken und zu einer anderen Tätigkeit hinzuführen, die für Mitschüler/innen nicht mehr unerfreulich wirkt. (MONTESSORI 2000, S. 251 f.)

Die Lehrperson lenkt die Vorgänge, versucht jedoch nicht die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, sondern dem Kind Konzentration bei einer Tätigkeit zu ermöglichen. (MONTESSORI 1996b, S. 156)

4.2.2.6 Überwachung der kindlichen Arbeit

Nachdem das Interesse geweckt wurde und die konzentrierte Arbeit der Schüler/innen begonnen hat, darf die Lehrperson nicht mehr eingreifen, wie MONTESSORI betont. Sie darf weder loben noch unaufgefordert eingreifen, wenn das Kind auf Schwierigkeiten stößt, da das Kind die Arbeit der Erzieherin/dem Erzieher überlassen würde. Die Herausforderung besteht nämlich im Überwinden von Schwierigkeiten, das Kind löst seine Fehler selbst. (MONTESSORI 1992b, S. 105 f.) Außerdem achtet die Lehrperson darauf, dass die Kinder in ihrer Arbeit nicht gestört werden. (MONTESSORI 1997, S. 169)

Hier handelt es sich um die Begrenzung des Einschreitens, die von der Lehrperson unbedingt berücksichtigt werden muss und im Folgenden erläutert wird. Hilfe darf lediglich geleistet werden, wo diese erforderlich ist. (MONTESSORI 1988, S. 20)

.

4.2.2.7 Begrenzung des Einschreitens

Maria MONTESSORI betont: „Dem Kind muß geholfen werden, wo das Bedürfnis für Hilfe da ist. Doch schon ein Zuviel dieser Hilfe stört das Kind.“ (MONTESSORI 1988, S. 21) Das bedeutet, die Pädagogin/der Pädagoge muss erkennen, wann pädagogisches Einschreiten

notwendig ist und wann nicht. Das bedarf einer notwendigen Reflexion der Erzieherperson um sich angemessen zu verhalten. (HOLTSTIEGE 1991, S. 76)

Eine Unterstützung und Zuwendung ist auf Wunsch der/des Lernenden gestattet. Weiters ist die Präsentation neuer Aufgaben dann erlaubt, wenn die Lehrperson merkt, dass alle Tätigkeiten ausgeschöpft sind, mit denen sich das Kind beschäftigt hat. Die Reformpädagogin vergleicht die Erzieherperson mit einer Dienerin/einem Diener, die/der Gefordertes zu einer gewünschten Zeit tut. (MONTESSORI 2000, S. 253 f.)

4.2.2.8 *Feinfühliges Eingreifen – Takt*

Feinfühliges Eingreifen, das die Erzieherperson auszeichnen soll, meint behutsames, rücksichtsvolles und situationsgerechtes Handeln, Zurückhaltung und das Gefühl für das Eingreifen im „rechten Augenblick“. (HOLTSTIEGE 1991, S. 77) „Takt als feinfühliges Eingreifen bezieht sich nicht nur auf das Wissen, wann einzugreifen ist. (...) Der Takt bezieht sich auch auf das Wie des Eingreifens.“, wie bei Hildegard HOLTSTIEGE verdeutlicht wird. (HOLTSTIEGE 1991, S. 77) Die Lehrerin/Der Lehrer muss erkennen, ob energisches oder behutsames Eingreifen erforderlich ist. (HOLTSTIEGE 1991, S. 77 f.)

4.2.2.9 *Umgang mit Fehlern – Lob und Strafe*

Fehler werden bei Maria MONTESSORI positiv gesehen, das Kind löst seine Irrtümer größtenteils selbst und übt durch Wiederholungen. Sehr hilfreich ist dabei die Fehlerkontrolle im didaktischen Material – Kindern wird zugestanden, Fehler selbst zu erkennen und aus ihnen zu lernen, wie in den vergangenen Kapiteln dargelegt wurde. Verbesserungen der Erzieherperson sind demütigend und entmutigend, deshalb ist es so wichtig, mit Fehlern selbstständig umgehen zu können. (MONTESSORI 2000, S. 217)

Dazu ist jedoch anzumerken, dass Hilfe gegeben werden darf, wo diese erforderlich ist. Korrekturen durch die Erzieher/innen sind durchaus möglich, wie HOLTSTIEGE darlegt, es müssen der Takt und der richtige Augenblick berücksichtigt werden. (HOLTSTIEGE 1991, S. 80)

Bei der Erziehung nach MONTESSORI wird auf äußeres Lob und äußere Strafe verzichtet. Die Pädagogin ist der Meinung „wenn ein Kind Lohn und Strafe erhält, bedeutet das, dass es nicht die Energie hat, um sich selbst zu lenken, und sich der ständigen Leitung des Lehrers unterordnet. Der Lohn und die Strafe – die den spontanen Mühen der Entwicklung des Kindes fremd sind – unterdrücken und verletzen die Spontaneität des Geistes. (...) Kinder denen Freiheit gelassen wird, sind absolut indifferent gegenüber Lohn und Strafe.“ (MONTESSORI 2000 , S. 220 f.)

Durch selbstständiges Arbeiten, Lernen aus Fehlern und eigenem Fortschritt erlangt das Kind Zufriedenheit bei seinem Tun. Durch Erfahrung und steigendes Bewusstsein, dass es etwas kann, nimmt das Bedürfnis nach Lob ab. Das Kind ist sich seiner Leistung bewusst und nicht vom Erwachsenen abhängig. (HOLTSTIEGE 1991, S. 81)

Ähnlich verhält es sich bei Bestrafung. Strafe von außen wirkt als Schwächung des Geistes, verletzt die Würde des Menschen und beschämt das Kind. Davon abzugrenzen ist die Konsequenz, wenn das Kind beispielsweise ein Glas Wasser umwirft. (HOLTSTIEGE 1991, S. 81 f.) Das Kind empfindet Beschämung, doch „sie ist eine Folge der Handlung und nicht eine von außen bewirkte Beschämung des Kindes.“ (HOLTSTIEGE 1991, S. 82)

Stört ein Kind seine Mitschüler/innen trotz Hinweisen auf sein Verhalten, ist es zulässig, dieses Kind von der Gruppe abzusondern, und somit korrigierend einzugreifen, damit es wieder zu Ruhe finden kann, wie es im Kapitel 4.2.2.5 dargelegt wurde. Es erhält Fürsorge, kann seine Arbeit erfolgreich fortführen und kann „bekehrt“ und würdig zur Gruppe zurückkehren. (MONTESSORI 1997, S. 69)

4.2.3 Die Beobachtung

Die Beobachtung stellt eine sehr wichtige Aufgabe in der Arbeit nach MONTESSORI dar. Die Lehrperson muss sich selbst beobachten, ob ihr Verhalten den Kindern gegenüber angemessen ist und ob das Maß an Zurückhaltung bzw. Einmischung passend ist. (EICHELBERGER 1997, S. 25)

Neben der Beobachtung der eigenen Person ist das Beobachten der Lernenden notwendig. Barbara STEIN unterstreicht: „Die Beobachtung bezieht sich sowohl auf das Arbeits- und Sozialverhalten als auch auf Verständnisfähigkeit und Wissenserwerb. Besonders in der Freiarbeit erfahren die Lehrer viel über Arbeitsweise und Leistungsstand des Kindes, können diese Erfahrungen den Eltern mitteilen und auch in die (...) Beurteilung auf dem Zeugnis einfließen lassen.“ (STEIN 1998, S. 130)

Die Beobachtungen helfen der Lehrperson auf erkannte Bedürfnisse zu reagieren und einzugehen und didaktische Vorgehensweisen zu überlegen. (LENZ 1998, S. 48) Sie geben Aufschluss über die Geeignetheit des vorbereiteten pädagogischen Feldes und machen auf Erfordernisse seiner Veränderung aufmerksam. (HOLTSTIEGE 1991, S. 87)

4.3 Der Zwölf-Punkte-Katalog

Den Abschluss dieses Kapitels bildet der Zwölf-Punkte-Katalog von Maria MONTESSORI, in dem die zentralen Aufgaben von Erzieherpersonen zusammengefasst sind:

1. „Die Lehrer haben zunächst eine Pflicht materieller Ordnung: (...) die Umgebung zu pflegen, so daß sie sich sauber, glänzend, geordnet darstellt; (...)
2. Der Lehrer muß den Gebrauch der Dinge lehren, ausführend zeigen, wie sich die Übungen des praktischen Lebens vollziehen: und dies mit Anmut und Genauigkeit, damit alles in der Umgebung Befindliche von dem benutzt werden kann, der es wählt.
3. Der Lehrer ist ‚aktiv‘, wenn er das Kind mit der Umgebung in Beziehung bringt: Er ist ‚passiv‘, wenn die Beziehung erfolgt ist.
4. Er muß die Kinder beobachten, damit ihre Kraft sich nicht vergebens verflüchtigt, wenn eines verborgene Gegenstände sucht oder eines der Hilfe bedarf.
5. Er muß herbeieilen, wohin er gerufen wird.
6. Er muß zuhören und antworten, wenn er dazu eingeladen wird.
7. Er muß das Kind, das arbeitet, respektieren, ohne zu unterbrechen.
8. Er muß das Kind, das Fehler macht, respektieren, ohne zu korrigieren.
9. Er muß das Kind respektieren, das sich ausruht und das den anderen bei der Arbeit zusieht, ohne es zu stören, ohne es anzurufen, ohne es zur Arbeit zu zwingen.
10. Er muß aber unermüdlich versuchen, *demjenigen* Kind Gegenstände anzubieten, das sie schon einmal abgelehnt hat; *das* zu unterweisen, das noch nicht verstanden hat und Fehler macht. Und dies, indem er die Umgebung mit seinem Sorgen belebt, mit seinem bedachten Schweigen, mit seinem sanften Wort, mit der Gegenwart jemandes, der liebt.
11. Der Lehrer muß seine Gegenwart das Kind spüren lassen, das sucht; sich verbergen dem, das gefunden hat.
12. Der Lehrer erscheint dem Kind, das seine Arbeit vollendet und frei seine eigene Kraft erschöpft hat, und bietet ihm schweigend seine Seele an wie einen geistigen Gegenstand.“ (MONTESSORI 1992b, S. 109 f.)

5 Resümee

Die Montessori-Pädagogik ist eine auf das Kind ausgerichtete Konzeption, die ihm optimale Entwicklungsbedingungen zur Verfügung stellen möchte um eine selbstständige Persönlichkeit zu werden. Sie baut auf der Erkenntnis über die sensiblen Perioden auf, wo beschrieben ist, zu welchem Zeitpunkt bestimmte Bedürfnisse auftreten und das Kind für bestimmte Entwicklungen empfänglich ist. Wird darauf Rücksicht genommen, kann das Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit hohe Lernerfolge erzielen, wie beschrieben wurde. Die vorbereitete Umgebung, die sowohl die räumliche Gestaltung, als auch die didaktischen Materialien umfasst, ist ein wesentlicher Grundbaustein in der Montessori-Pädagogik und für die Selbstständigkeit des Kindes unabdingbar. Weiters wurde dargelegt, welche Kriterien didaktische Materialien erfüllen müssen, um den Anspruch MONTESSORIS gerecht zu werden.

Der Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit kommt in der Montessori-Pädagogik eine besondere Bedeutung zu. Diese Tätigkeit kann nur von speziell ausgebildeten Personen übernommen werden und sie müssen eine Reihe von Aufgaben erfüllen. Neben der inneren Vorbereitung und der Befreiung von Hindernissen zum Kind müssen die Vorbereitung und die Organisation der Umgebung übernommen werden, wie im Kapitel 4.2 vorgestellt wurde.

All diese Anstrengungen dienen dazu, dem Kind ein optimales Entwicklungsumfeld zu ermöglichen, in dem es zu einer starken Persönlichkeit heranwachsen und Kompetenzen erwerben kann.

Als Abschluss der Darstellung der Montessori-Pädagogik wird ein Memorandum des Kindes an die Erzieherperson zitiert. Dieses beschreibt sehr gut die Beziehung und die geforderten Verhaltensweisen zwischen diesen Personen und gibt einen Überblick über wichtige Grundlagen der Montessori-Pädagogik.

„Ein Memorandum des Kindes an den Erzieher:

- (1) Verwöhne mich nicht. Ich weiß sehr gut, daß ich nicht alles, was ich verlange, haben muß. Ich teste dich ja nur.
- (2) Hab keine Angst, bestimmt mit mir umzugehen. Ich ziehe es vor, dann weiß ich nämlich, woran ich bin.
- (3) Zwing mich nicht. Das lehrt mich, daß nur Macht zählt. Ich reagiere besser auf Anleitung.
- (4) Sei nicht wechselhaft. Das verwirrt mich, und ich versuche umso mehr, alles zu erreichen, was ich will.
- (5) Mach keine Versprechungen. Es könnte sein, daß du sie nicht einhalten kannst. Das erschüttert mein Vertrauen zu dir.
- (6) Falle nicht auf meine Herausforderungen herein, wenn ich etwas sage oder tue, um dich aus der Fassung zu bringen. Dann werde ich nämlich versuchen, noch mehr solche ‚Siege‘ zu erringen.
- (7) Sorge dich nicht zu sehr, wenn ich sage: ‚Ich hasse dich!‘ Ich meine es ja nicht so. Ich möchte nur, daß es dir leid tut, wenn du mir etwas angetan hast.
- (8) Mach nicht, daß ich mich kleiner fühle, als ich bin. Dann werde ich mich nämlich wie ein ‚toller Kerl‘ benehmen.
- (9) Tu nichts für mich, was ich selber tun kann. Dann fühle ich mich nämlich wie ein Baby und werde dich weiterhin in meinen Dienst stellen.
- (10) Befasse dich nicht zu sehr mit meinen schlechten Gewohnheiten, das veranlaßt mich nämlich, sie zu behalten.
- (11) Versuche nicht, mein Benehmen während eines Streites zu besprechen. Aus bestimmten Gründen kann ich zu dieser Zeit nicht gut zuhören, und meine Mitarbeit ist noch schlechter. Du kannst ja handeln, aber besprechen sollten wir es später.
- (12) Versuche nicht zu predigen. Du würdest dich wundern, wie gut ich weiß, was richtig oder falsch ist.
- (13) Sag mir nicht, daß meine Fehler Sünden sind. Ich muß lernen, daß ich mir Fehler erlauben kann, ohne deshalb zu glauben, daß ich schlecht bin.
- (14) Nörgle nicht. Um mich zu schützen, muß ich tun, als ob ich taub wäre.
- (15) Verlange keine Erklärung für mein falsches Benehmen. Ich weiß wirklich nicht, warum ich es getan habe.
- (16) Stelle meine Ehrlichkeit nicht in Frage. Ich bekomme leicht Angst und erzähle Lügen.
- (17) Vergiß nicht, daß ich gerne etwas ausprobieren möchte. Ich lerne dadurch, darum laß mich doch.
- (18) Schütze mich nicht vor den Folgen meines Verhaltens. Ich muß aus Erfahrungen lernen.
- (19) Schenk meinen kleinen Leiden nicht soviel Aufmerksamkeit. Es könnte sonst sein, daß ich Leiden oder schwache Gesundheit schätzen lerne, wo wie mir soviel Aufmerksamkeit einträgt.
- (20) Beantworte Fragen um der Frage wegen nicht. Ich will dich nur mit mir beschäftigen.
- (21) Entziehe dich nicht, wenn ich wirklich etwas wissen will. Sonst wirst du merken, daß ich aufhöre zu fragen und mir meine Antworten woanders hole.
- (22) Denk nicht, es sei unter deiner Würde, dich bei mir zu entschuldigen. Eine ehrliche Entschuldigung erzeugt in mir warme Gefühle dir gegenüber.
- (23) Deute nie an, daß du perfekt oder unfehlbar bist. Du wärest ein zu großartiges Vorbild für mich.
- (24) Sorg dich nicht, daß du wenig Zeit für mich hast. Was zählt ist, wie wir die Zeit miteinander verbringen.
- (25) Werde nicht ängstlich, wenn ich mich fürchte. Zeig mir lieber Mut.
- (26) Vergiß nicht, daß ich mich ohne viel Ermutigung und Verständnis entwickeln kann. Behandle mich, wie du deine Freunde behandelst, dann werde ich auch dein Freund sein. Denke daran, daß ich mehr von einem Vorbild als von einem Kritiker lerne.“

(RUDOLPH 1997, S. 103 ff.)

III. Empirischer Teil

1 Problemstellung der Untersuchung – Diagnostische Zugangsweise

Aus der Darlegung über die Erzieherperson in der Montessori-Pädagogik ist erkennbar, dass MONTESSORI eine spezielle Erzieherperson anstrebt. Sie fordert eine Erzieherperson, die reflektiert, um eigene Mängel zu beseitigen, die blockierende Aspekte aus dem Weg räumt und eine positive Grundhaltung einnehmen kann. Neben den Aufgaben, bezogen auf die eigene Person, soll sie dem Kind gegenüber eine respektvolle Haltung einnehmen und ihren pädagogischen Aufträgen folgen.

Ziel dieser Arbeit ist das Aufzeigen von Kommunikationsstrukturen und Verhaltensweisen von ausgebildeten Montessori-Lehrer/innen im Umgang mit Schüler/inne/n. Um diese Schwerpunkte untersuchen zu können, wird das Theoriemodell der Transaktionsanalyse herangezogen – die Kommunikationsstrukturen und Verhaltensweisen werden nach den Gesichtspunkten der Transaktionsanalyse betrachtet.

Aus der Theorie der Transaktionsanalyse wurde deutlich, dass durch Beobachtung von agierenden Personen festgestellt werden kann, aus welchen Ich-Zuständen sie handeln und reagieren, wie die Kommunikation verläuft und welche Verhaltensweisen sie im Umgang miteinander einbringen. Die Untersuchung im Rahmen dieser Diplomarbeit geht auf beobachtbare Phänomene in Bezug auf die Lehrpersonen ein, um Aussagen über Kommunikation und Verhalten treffen zu können.

Durch die Auseinandersetzung mit der Theorie der Transaktionsanalyse wurden im Speziellen folgende Beobachtungskriterien formuliert:

- Aus welchen Ich-Zuständen reagieren die Lehrpersonen?
- Welche Transaktionen kommen vor?
- Wie gehen Personen mit „Strokes“ um, welche Strokes geben sie?
- Welche Arten der Zeitgestaltung sind beobachtbar?
- Welche Grundeinstellungen sind bemerkbar?
- Welche Antreiber kommen vor?
- Welche Bann-Botschaften sind erkennbar?

- Welche Discounts sind erkennbar?
- Sind Rabattmarken ersichtlich?
- Welche „Spiele“ werden gespielt? Welche Positionen im Drama-Dreieck werden eingenommen?

Die eben genannten Begriffe sind bei der Transaktionsanalyse beschrieben. Zusätzlich werden sie im Abschnitt Kategoriesystem angeführt, in dem deren Handhabung bezüglich der Auswertung dargelegt wird.

2 Die Methode

Für die Untersuchung dieser Diplomarbeit wurde als Forschungsmethode die Beobachtung ausgewählt, da sie beste Möglichkeit darstellt, die genannten Schwerpunkte untersuchen zu können. Eine Beobachtung bietet sich laut Jürgen BORTZ und Nicola DÖRING, den Autor/inn/en des Lehrbuches „Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler“ vor allem an, wenn „man für die Deutung einer Handlung das Ausdrucksgeschehen (Mimik, Gestik) des Handelnden heranziehen will (...)“ (BORTZ/DÖRING 2006, S. 262), wie es in dieser Diplomarbeit der Fall ist.

Im Speziellen wurde die Form bzw. Strategie der systematischen, nichtteilnehmenden, offenen Beobachtung der Lehrer/innen im Umgang mit den Schüler/inne/n gewählt.

Die systematische Beobachtung wurde deshalb ins Auge gefasst, da ein Beobachtungsplan für die Erhebung förderlich ist. In diesem Beobachtungsplan ist festgelegt, was für die Untersuchung essenziell ist, in welchem Ausmaß und Rahmen sie stattfindet, wie zu protokollieren ist und wie interpretiert werden darf. (BORTZ/DÖRING 2006, S. 263)

Eine nichtteilnehmende Beobachtung ermöglicht eine volle Konzentration auf Geschehnisse in der Umgebung (ebd., S. 267), was für die Diplomarbeit wichtig ist.

Da die Untersuchung in einer öffentlichen Schule durchgeführt wurde, waren schriftliche Einverständniserklärungen notwendig. Aus diesem Grund war eine verdeckte Beobachtung nicht möglich, die jedoch wünschenswerter als eine offene Beobachtung gewesen wäre, da sich die Proband/inn/en durch die Kamera nicht hätten ablenken lassen.

Bei der methodischen Vorgangsweise für den Beobachtungsprozess wurden die standardisierte Beobachtung und die Ereignisstichprobe herangezogen.

Die standardisierte Beobachtung eignet sich für die in der Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung aufgrund des genauen Beobachtungsplanes. Aus der Beobachtung können einzelne Segmente herausgegriffen werden, die ins Zentrum der Betrachtungen rücken.

Durch Indikatoren, die vorgegeben werden, kann das Gesehene gedeutet werden. (BORTZ/DÖRING 2006, S. 270)

Mit Hilfe der empirischen Untersuchung soll eine Aussage über das Auftreten und die Häufigkeit bezüglich Kommunikation und Verhaltensweisen gemacht werden können. Um dies bewerkstelligen zu können, wurde für die Beobachtungsstudie weiters die Ereignisstichprobe gewählt, bei der ausschließlich dann protokolliert wird, wenn zu beobachtende Phänomene auftreten. Sie ermöglicht es festzustellen, „ob bzw. wie oft die zu beobachtenden Ereignisse auftreten.“ (BORTZ/DÖRING 2006, S. 270)

Da durch eine reine Beobachtung jedoch viele Situationen nicht zur Genüge erfasst werden können, ist es notwendig, ein technisches Hilfsmittel heranzuziehen, damit wichtige Details nicht verloren gehen und eine optimale Auswertung ermöglicht werden kann. In diesem Fall erschien eine Videoaufzeichnung passend, um die Komplexität der Kommunikationsabläufe und Verhaltensweisen festzuhalten. Durch die Videoaufnahme können sowohl verbale als auch nonverbale Anteile erfasst werden und es kann auf diese Weise das Erkenntnisinteresse gezielt verfolgt werden.

3 Beschreibung der Stichprobe und Durchführung der Untersuchung

Die Videobeobachtung wurde in vier Schulstufen mit insgesamt sechs Lehrerinnen in einer nach MONTESSORI geführten Volksschule in Wien 22 durchgeführt. Die beteiligten Personen befanden sich während der Videoaufzeichnung in den Schulklassen beim alltäglichen Unterrichtsgeschehen. Die Zusammenstellung der Stichprobe ergab sich aus mehreren Faktoren. Zum einen, war es sehr schwierig, die Zusage für eine Untersuchung in einer Schule zu erhalten. Zum anderen war es ein Anliegen, die Lehrpersonen innerhalb einer Schule vergleichbar betrachten zu können.

Die Aufnahmen der Lehrpersonen im Umgang mit den Schüler/inne/n wurden an drei aufeinanderfolgenden Tagen gemacht, wobei die Lehrpersonen an verschiedenen Tagen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten wiederholt gefilmt wurden.

Um den Schulalltag filmen zu dürfen, waren ein Antrag beim Wiener Stadtschulrat und die Einverständniserklärungen der Eltern der gefilmten Kinder notwendig. Nur wenige Eltern waren nicht damit einverstanden, dass ihre Kinder gefilmt wurden, worauf bei der Durchführung der Untersuchung geachtet werden musste.

Aufgrund der unterschiedlichen Tätigkeiten und Aktivitäten in den Klassen und aufgrund der Tatsache, dass die Lehrer/inne/n nicht ständig Kontakt zu den Schüler/inne/n hatten, sind einige gefilmte Szenen für diese Diplomarbeit uninteressant. Somit wurden nur die gefilmten Szenen genau transkribiert, die für die Untersuchung geeignet erschienen.

Jede Aufnahmekassette wurde daraufhin gezielt durchsucht, ob es geeignete Sequenzen bezüglich Kommunikation und Verhaltensweisen zwischen Lehrperson und Schüler/inne/n enthält. In Anlehnung an die Tabelle im Kapitel „Die verhaltensbezogenen Diagnose“ wurde zu jedem Videoband ein Erfassungsbogen erstellt, der in Szenen unterteilt wurde und in dem Formulierungen, der Tonfall und die Sprechweise, der Gesichtsausdruck, die Gestik und die Körperhaltung, sowie allgemeines Verhalten und Handlungen zwischen Lehrperson und Schüler/inne/n festgehalten wurden. Diese Transkription bildete die Grundlage für die anschließende Auswertung nach festgelegten Kategorien, wie sie im nächsten Kapitel beschrieben werden.

4 Das Kategoriensystem

In diesem Kapitel wird die Auswertung der Videobeobachtung anhand eines Kategoriensystems vorgestellt. Bei den zusammengestellten Kategorien handelt es sich um bedeutende Teilbereiche aus der Theorie der Transaktionsanalyse und sie werden wie folgt benannt.

- Ich-Zuständen
- Transaktionen
- Strokes
- Zeitgestaltung
- Grundeinstellungen
- Antreiber
- Bann-Botschaften
- Discounts
- Rabattmarken
- Drama-Dreieck
- „Spiele“

Die einzelnen Kategorien werden im Folgenden definiert und mit praktischen Beispielen verdeutlicht, die genauen Erklärungen zu den einzelnen Begriffen finden sich jedoch im Kapitel über Transaktionsanalyse wieder.

4.1 Ich-Zustände

Diese Kategorie wird gewertet, wenn aus dem Beobachtungsprotokoll eindeutig zu erkennen ist, aus welchem Ich-Zustand (fEL, kEL, ER, nK, aK oder rK) der/die betreffende Lehrer/in reagiert. Dabei werden die Formulierung, der Tonfall und die Sprechweise, der Gesichtsausdruck, die Gestik und die Körperhaltung sowie allgemeines Verhalten berücksichtigt. (SCHMIDT 1991, S. 27)

Beispiel zum Erkennen eines Ich-Zustandes:

Aus der Formulierung der Lehrperson „Mach dir keine Sorgen.“ mit besorgtem, liebevollem Tonfall, einem herzlichen Gesichtsausdruck und die Hand auf die Schulter des Kindes legen kann erkannt werden, dass die Lehrperson aus dem fEL agiert.

4.2 Transaktionen

Diese Kategorie wird bei einem Kommunikationsaustausch zwischen Lehrer/in und Schüler/inne/n kodiert. Die Transaktion kann verbal und/oder nonverbal stattfinden und entweder als Parallel-Transaktion, Überkreuz-Transaktion oder als Verdeckte Transaktion beschrieben werden. (STEWART/JOINES 1992, S. 99-112)

Beispiel eines Kommunikationsaustausches:

Der Lehrer/Die Lehrerin fragt: „Wer hat die Hausübung heute nicht gemacht?“

Ein Kind zeigt auf und antwortet: „Ich habe sie vergessen.“

Der Ablauf dieser Kommunikation lässt eine Parallel-Transaktion erkennen.

4.3 „Strokes“

Diese Kategorie beschreibt die Zuwendung und Anerkennung der Lehrer/innen im Umgang mit den Schüler/inne/n, setzt sich zusammen aus verbalen und nonverbalen „Strokes“, positiven und negativen „Strokes“ sowie bedingten und bedingungslosen „Strokes“. (STEWART/JOINES 1992, S. 116-119) Sie wird gewertet, wenn ein oder mehrere Erkennungsmerkmale auftreten und wenn ein „Stroke“ gesucht wird, bzw. wenn auf eine „Strokesuche“ eingegangen wird

Beispiel eines „Stroke“-Verhaltens:

Die Lehrperson fragt ein Kind: „Habe ich das deinem Wunsch gemäß gemacht?“

In diesem Fall wird ein verbaler, positiver, bedingungsloser „Stroke“ gegeben.

4.4 Zeitgestaltung

Zur Kategorie „Zeitgestaltung“ gehören die sechs Möglichkeiten wie mit der zur Verfügung stehenden Zeit umgegangen wird. Dazu zählen der Rückzug, das Ritual, der Zeitvertreib, die Aktivität, das Spiel und die Intimität und es wird eine zusammenfassende Wertung abgegeben. (STEWART/JOINES 1992, S. 136-147)

Beispiel einer Zeitgestaltung:

Die Schüler/innen sitzen im Klassenraum verteilt und arbeiten mit ihren Materialien, während die Lehrperson mit einzelnen Schüler/innen beschäftigt ist.

In diesem Fall handelt es sich um Aktivität, da die Kommunikation zwischen den Proband/innen auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist.

4.5 Grundeinstellungen

Die Kategorie Grundeinstellungen beschreibt die Haltung sich selbst und anderen gegenüber (HARRIS 2006, S. 60) und wird angegeben, wenn aus dem Video zweifelsfrei ersichtlich ist, welche Grundeinstellung die Lehrer/innen einnehmen.

Beispiel für eine Grundeinstellung:

Der Schüler/Die Schülerin sagt zum Lehrer/zur Lehrerin: „Ich habe mein Hausübungsheft auf den Lehrtisch zu den anderen Heften gelegt.“ Der Lehrer/Die Lehrerin antwortet freundlich: „Gut, vielen Dank.“

Dieser Umgang deutet auf eine „Ich bin O.K. – du bist O.K.“-Position hin.

4.6 Antreiber

Diese Kategorie wird gewertet, wenn aus dem Beobachtungsprotokoll hervorgeht, dass bestimmte Botschaften oder Gebote in übertriebener Form vermittelt werden. Dabei werden die Sprache, die Stimme, die Gestik und der Ausdruck berücksichtigt. (HENNIG/PELZ 1997, S. 100f.)

Beispiel, welche Indizien auf den Antreiber „Sei stark!“ hinweisen:

Antreiber	Sprache	Stimme	Gestik	Ausdruck
Sei stark!	„Du musst damit fertig werden!“	barsch, hart	Arme verschränkt	schnelle Bewegung, unruhiger Blick

4.7 Bann-Botschaften

Zur Wertung dieser Kategorie kommt es, wenn aufgrund der Wahrnehmung aus Szenen aus der Videobeobachtung auf eine Grundbotschaft zu schließen ist. Hinweise auf diese Kategorie können verbal und nonverbal gegeben werden. (MCCLURE GOULDING/GOULDING 1992, S. 52-60)

Beispiel, welche Hinweise auf die Grundbotschaft „Sachaff’s nicht!“ deuten:

Grundbotschaft	Sprachlicher Hinweis	Nonverbaler Hinweis
Schaff’s nicht!	„Das klappt doch nicht.“	gehäufte Ungeschicklichkeiten

4.8 Discounts

Discounten bedeutet, dass unbewusst nicht alle zur Verfügung stehenden Möglichkeiten genutzt werden, um zur Lösung eines Problems zu gelangen. (STEWART/JOINES 1992, S. 252-257) Diese Kategorie wird kodiert, wenn aus dem Videoprotokoll ersichtlich ist, dass Lehrer/innen nicht die ihnen zur Verfügung stehenden Lösungsmöglichkeiten berücksichtigen.

Beispiel eines Discounts:

Der Lehrer/Die Lehrerin hat den Schüler/inne/n den Auftrag gegeben, die Klasse sauber zu halten. Die Schüler/innen widmen sich jedoch anderen Tätigkeiten und die Lehrperson räumt selbst auf, anstatt die Arbeit zu delegieren. Sie discountet somit ihre Fähigkeit, auf einem anderen Weg zu erreichen, dass die Schüler/innen selbst Ordnung halten.

4.9 Rabattmarken

Zur Wertung dieser Kategorie kommt es, wenn aus der Videobeobachtung deutlich erkennbar ist, dass „Rabattmarken“ gesammelt werden, dass eine Reaktion auf ein Ereignis nicht sofort eintritt. Es wird auch gewertet, wenn Rabattmarken gesammelt wurden und das Ausleben dieser ersichtlich wird, wenn den Lehrer/inne/n der „Kragen platzt“.

Beispiel, wie eine „Rabattmarke“ eingelöst wird:

Der Lehrer/Die Lehrerin schreit: „Jetzt reicht es mir aber endgültig! Den ganzen Tag schaue ich mir das schon an!“ Die Wut der Lehrperson drückt sich erst nach einiger Zeit aus und hat sich bereits aufgestaut.

4.10 Drama-Dreieck

Die Kategorie des Drama-Dreiecks wird gewertet wenn feststellbar ist, dass eine von drei Rollen des Drama-Dreiecks (Opfer, Retter oder Verfolger) eingenommen wird.

Beispiel für Rollen im Drama-Dreieck:

Der Lehrer/Die Lehrerin sagt zornig: „Die Unterschrift deiner Eltern im Mitteilungsheft fehlt schon wieder! Es ist jedes Mal das gleiche, mit dir gibt es nur Ärger!“ Der Schüler/Die Schülerin antwortet traurig: „Es tut mir leid, ich weiß auch nicht, warum ich sie vergessen habe.“ Die Lehrperson nimmt in diesem Fall die Position des Verfolgers ein und setzt dem Kind zu, der/die Schüler/in reagiert mit der Position des Opfers.

4.11 „Spiele“

Diese Kategorie wird gewertet, wenn im Umgang zwischen Lehrer/in und Schüler/inne/n eingefahrene Verhaltensweisen, so genannte „Spiele“ erkennbar sind, hier zählen sowohl die Eröffnung eines Spiels durch die Lehrperson, sowie die Reaktion auf eine Spiel-einladung.

Beispiel für ein Spiel:

Ein Schulkind macht wiederholt Vorschläge, wie ein Problem gelöst werden könnte. Die Lehrerin entgegnet auf jeden Vorschlag: „Ja schon, aber das geht sich von der Zeit her nicht aus.“ Die Lehrperson spielt das Spiel „WANJA“.

5 Das Auswertungsmanual und seine Handhabung

Die auf Video aufgezeichneten Situationen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen werden anhand der eben beschriebenen Kategorien und einem eigens angefertigten Auswertungsmanual (siehe Anhang) kodiert. Das Auswertungsmanual und seine Handhabung werden in diesem Kapitel dargestellt.

Es ist anzumerken, dass aus Gründen des Datenschutzes die Namen der beteiligten Personen geändert bzw. Abkürzungen verwendet werden.

Das Auswertungsmanual besteht aus einem vorgefertigten Raster, in dem zunächst die handelnde Person angegeben wird. Außerdem sind Spalten für Handlungen und Formulierungen, der Tonfall und die Sprechweise, der Gesichtsausdruck, die Gestik und die Körperhaltung sowie allgemeines Verhalten und Handlungen zwischen Lehrperson und Schüler/inne/n vorgesehen, in die beobachtbare Elemente aus dem Video eingetragen werden. Jedes beobachtete Verhalten bzw. jede neue Formulierungsgruppe wird in einer neuen Zeile vermerkt. Zusätzlich wird das Handlungsgeschehen in Szenen unterteilt, um eine bessere Überschaubarkeit zu gewährleisten. Dieser Beschreibung der Videobeobachtung folgt die Auswertung nach den in Kapitel 4 beschriebenen Kriterien. Dazu werden zusätzliche Raster eingefügt, in denen die Wertungen zu den Transkriptionen eingetragen werden, wie aus dem Ausschnitt aus dem Kodiermanual in der nachfolgenden Abbildung ersichtlich ist.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass bei jeder Situation mehrere Gruppen gewertet werden können. Bei einer Lehrperson können z. B. ein kritisches Eltern-Ich, eine Parallel-Transaktion und eine Retter-Rolle kodiert werden – dies wird jeweils in die dafür vorgesehene Spalte eingetragen, wenn mit absoluter Sicherheit gesagt werden kann, dass diese Kategorie zutrifft.

Ps	Formulierung / Handlung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	ER	P-Ta	O	R
L1	Mach dir keine Sorgen, schau mal ...	warm, mitfühlend	Kopfnicken	Arm in die Hüfte gestemmt		kEL		P-Ta		R

Abbildung 14: Ausschnitt aus dem Kodiermanual

Für die Eintragungen werden vielfach Abkürzungen verwendet, die in der Legende des Beobachtungsblattes folgendermaßen definiert sind:

- Ps = Person
- L1, L2, L3, L4, L5, L6 = unterschiedliche Lehrer
- S = Schüler/in
- SS = Schüler/innen
- kEL = kritisches Eltern-Ich
- fEL = fürsorgliches Eltern-Ich
- ER = Erwachsenen-Ich
- nK = natürliches Kind-Ich
- aK = angepasstes Kind-Ich
- rK = rebellisches Kind-Ich
- P-Ta = Parallel-Transaktion
- Ü-Ta = Überkreuz-Transaktion
- V-Ta = Verdeckte Transaktion
- O = Opfer
- R = Retter
- V = Verfolger
- St = Stroke
- Zv = Zeitvertreib
- G = Grundeinstellung

- A = Antreiber
- B = Bann-Botschaft
- Dc = Discount
- Rm = Rabattmarken

Diese Kategorien werden in den Spalten gekennzeichnet, wenn die Lehrpersonen und, in einigen Fällen, die Schüler/innen eine in den Kategorien definierte Kommunikationsstruktur und Verhaltensweise zeigen.

Da manche Kategorien in sich noch einmal unterteilt sind, werden einige Beschreibungen mit zusätzlichen Abkürzungen in eine Zelle eingetragen, wenn eine bestimmte Kategorie kodiert wird. Beispielsweise wird in die Spalte Zv die Abkürzung Ak eingetragen, wenn in der Kategorie Zeitvertreib eine Aktivität gewertet wird. Von der Markierung mit zusätzlichen Abkürzungen sind folgende Kategorien betroffen:

- Zeitvertreib
 - Rz = Rückzug
 - Rt = Ritual
 - Zt = Zeitvertreib
 - Ak = Aktivität
 - ZSp = Zeitvertreib – Spiel
 - I = Intimität
- Grundeinstellung:
 - ++ = Ich bin O.K. – Du bist O.K.
 - -- = Ich bin nicht O.K. – Du bist nicht O.K.
 - +- = Ich bin O.K. – Du bist nicht O.K.
 - -+ = Ich bin nicht O.K. – Du bist O.K.
- Antreiber:
 - mr = Mach's recht/Sei anderen gefällig!
 - bd = Beeil dich!

- sst = Sei stark!
 - sp = Sei perfekt!
 - sda = Streng dich an!
- Bann-Botschaft:
- sn = Sei nicht!
 - snd = Sei nicht du!
 - snw = Sei nicht wichtig!
 - gnd = Gehöre nicht dazu!
 - ldne = Lass dich nicht ein!
 - skk = Sei kein Kind!
 - wne = Werde nicht erwachsen!
 - sng = Sei nicht gesund/normal!
 - schn = Schaff's nicht!
 - tn = Tu's nicht!
 - dn = Denke nicht!
 - fn = Fühle nicht!

Zusätzlich zur Transkription und Kodierung gewisser Szenen wird eine zusammenfassende Handlungsbeschreibung bestimmter Situationen eingefügt. Bei diesen Situationen handelt es sich um Datenmaterial, welches für die Diplomarbeit nicht von Bedeutung ist und daher nicht detailliert dargestellt werden muss. Eine zusammenfassende Beschreibung wird vorgenommen, da das Handlungsgeschehen in den Klassenräumen somit als Ganzes besser verfolgt werden kann.

Im Anschluss wird, im Sinne der Ereignisstichprobe festgestellt, ob und wie oft Kommunikationsabläufe und Verhaltensweisen auftreten. Diese Auswertung erfolgt im nächsten Kapitel.

6 Auswertung und Ergebnisse

Die Ereignisstichprobe, wie für diese Diplomarbeit wichtig, gibt Informationen über das Auftreten und die Häufigkeit von Ereignissen. (BORTZ/DÖRING 2006, S. 270) In diesem Fall kann festgestellt werden, ob und wie oft die ausgewählten Kategorien zu finden sind.

Insgesamt wurden 108 Szenen beschrieben, in denen nach den Aspekten der Transaktionsanalyse Aussagen gemacht werden sollten. Die einzelnen Szenenbeschreibungen sind unterschiedlich lang und beinhalten folglich verschieden viele Auswertungsangaben. Nicht zu jeder Szenenbeschreibung konnten Angaben gemacht werden, da es zu gewissen Verhaltensweisen und Aktionen mehr Hintergrundwissen der beteiligten Personen bedarf. Außerdem stehen gewisse Lehrpersonen mehr im Vordergrund als andere und dominieren verstärkt das Unterrichtsgeschehen. Besonders auffällig ist dies bei L1, von der folglich mehr Material zur Verfügung steht, das für diese Diplomarbeit analysiert werden kann. Bei Angaben in absoluten Zahlen ist dieser Umstand zu berücksichtigen, zusätzlich wird im Laufe der Präsentation der Ergebnisse nochmals darauf verwiesen, um Missverständnisse zu vermeiden. Die ausgesuchten und gewerteten Situationen wurden mehrmals durchgesehen und anhand der definierten Kategorien verteidigt. Dabei zeigen sich folgende Ergebnisse:

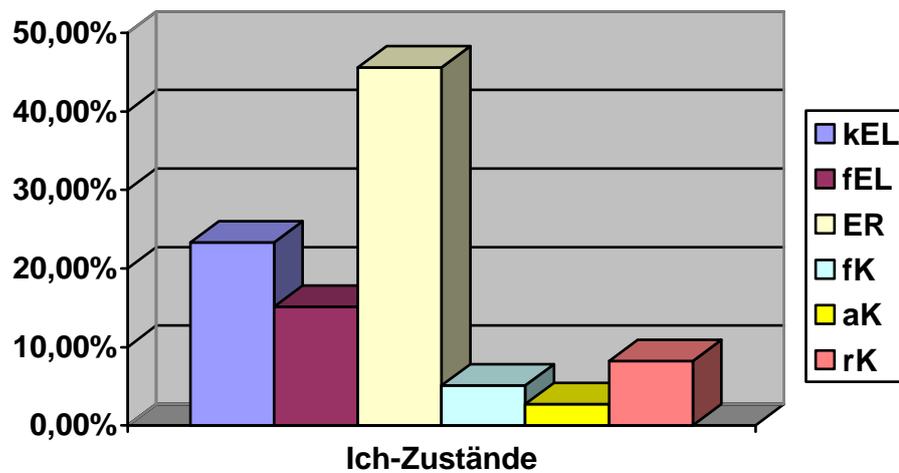
6.1 Ergebnisse zu den Ich-Zuständen

In den beschriebenen 108 Szenen bezüglich der Ich-Zustände wurden 331 Ich-Zustände der Lehrpersonen kodiert. Dabei wurden, wie in Tabelle 8 abgebildet ist, 77 (23,3 %) kEL-Ich-Zustände und 50 (15,1 %) fEL-Ich-Zustände festgestellt. Weiters wurden 151 (45,6 %) ER-Ich-Zustände gezählt. Bezüglich der Kind-Ich-Zustände kamen 17 (5,1 %) Reaktionen aus dem fK, neun (2,7 %) Reaktionen aus dem aK und 27 (8,2 %) Reaktionen wurden aus dem rK erkannt.

Ich-Zustände	Anzahl	%
kEL	77	23,3
fEL	50	15,1
ER	151	45,6
fK	17	5,1
aK	9	2,7
rK	27	8,2

Tabelle 8: Gesamtaufzählung der eingesetzten Ich-Zustände der Lehrpersonen

In Grafik 1 sind die Gesamtergebnisse bezüglich der Ich-Zustände nochmals grafisch dargestellt, welche die markanten Ergebnisse erkennen lassen.



Grafik 1: Gesamtverteilung der Ich-Zustände der Lehrpersonen

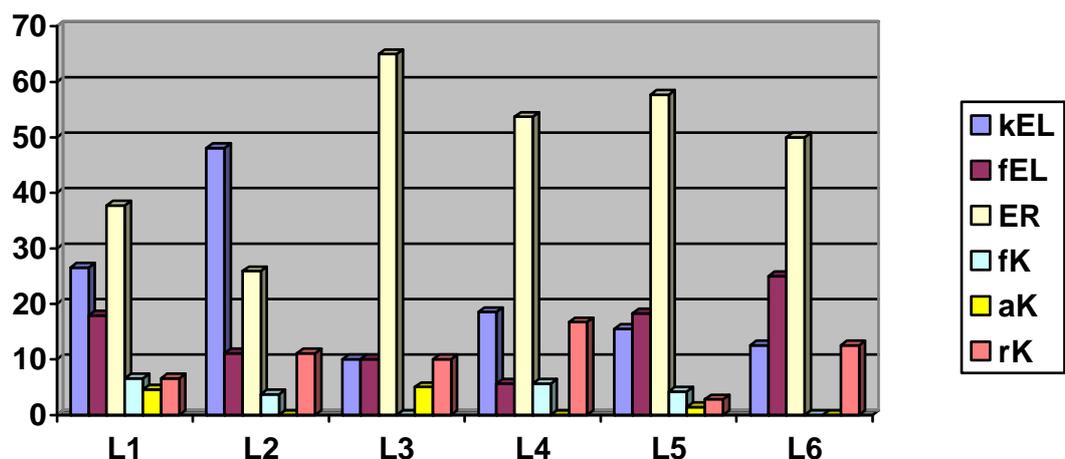
Aus dieser Darstellung ist sehr deutlich ersichtlich, dass die Lehrpersonen in diesen Schulklassen überwiegend den ER-Ich-Zustand in der Kommunikation mit den Schüler/inne/n einsetzen. Stark vertreten sind weiters das kEL, gefolgt vom fEL. Bei den Kind-Ich-Zuständen liegt das rK an erster Stelle, fK bildet den vorletzten Platz vor dem aK.

Nach diesem ersten Überblick über die Häufigkeit der eingesetzten Ich-Zustände folgt eine detaillierte Betrachtung dieser Kategorien bezogen auf die einzelnen Lehrpersonen. Dazu werden die Kodierungen einander tabellarisch gegenübergestellt (siehe Tabelle 9), um vergleichen zu können, ob annähernd gleiche Ich-Zustände beim Kommunizieren verwendet werden. Es wird in absoluten Zahlen, sowie in Prozentangaben aufgezeigt, wie oft eine entsprechende Kategorie gewertet wurde.

	kEL		fEL		ER		fK		aK		rK	
L1	40	26,5 %	27	17,9 %	57	37,7 %	10	6,6 %	7	4,6 %	10	6,6 %
L2	13	48,1 %	3	11,1 %	7	25,9 %	1	3,7 %	0	0 %	3	11,1 %
L3	2	10 %	2	10 %	13	65 %	0	0 %	1	5 %	2	10 %
L4	10	18,5 %	3	5,6 %	29	53,7 %	3	5,6 %	0	0 %	9	16,7 %
L5	11	15,5 %	13	18,3 %	41	57,7 %	3	4,2 %	1	1,4 %	2	2,8 %
L6	1	12,5 %	2	25 %	4	50 %	0	0 %	0	0 %	1	12,5 %

Tabelle 9: Auflistung eingesetzter Ich-Zustände einzelner Lehrpersonen

Dieser Tabelle folgt Grafik 2, in der die eben präsentierten Einzelergebnisse anschaulich dargestellt werden.



Grafik 2: Ergebnisse der Ich-Zustände einzelner Lehrpersonen

Die Analyse der Kodierungen in den sechs Kategorien gibt ein detailliertes Bild über die Ergebniszuordnung und zeigt, dass alle Lehrpersonen, bis auf L2, vorrangig ihr ER in der Kommunikation mit den Schüler/inne/n einsetzen. In drei Fällen liegt das kEL vor dem fEL, zwei Lehrerinnen reagieren mehr aus dem fEL als aus dem kEL und bei einer Lehrerin sind das kEL und das fEL gleich stark vertreten. Bei den Kind-Ich-Zuständen liegt das rK bei vier Lehrerinnen an erster Stelle, bei L5 liegt das fK noch vor dem rK und bei L1 kommen sie gleich oft vor. In lediglich einem Fall liegt das aK an zweiter Stelle, ansonsten bildet es den letzten Platz vor dem fK.

Eine interessante Feststellung ist, dass die Lehrerinnen L1, L2 und L4 in der dritten und vierten Schulstufe unterrichten und vorrangig ihr ER, sowie ihr kEL einsetzen, während die Lehrpersonen L3, L5 und L6 in der ersten und zweiten Schulstufe vordergründig ihr ER und fEL verwenden.

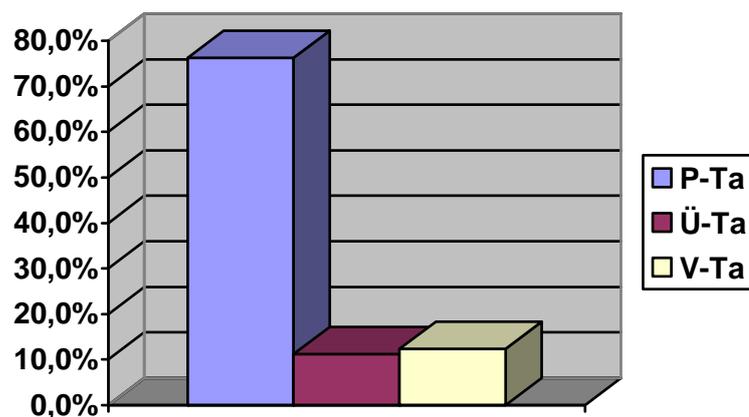
Maria MONTESSORI sieht die Lehrperson als Helfer/in des Kindes, der/die unterstützend und förderlich agieren soll. Diese Attribute werden nach transaktionsanalytischer Sicht dem ER und dem positiven fEL zugeschrieben. In den Videos waren diese Ich-Zustände stark vertreten, wie den oben abgebildeten Grafiken zu entnehmen ist. In Szene 92 beispielsweise, legt die Lehrerin ihre Hände auf die Schultern des Kindes und fragt in fürsorglichem Ton, ob der Schüler mit einer bestimmten Aufgabe bereits fertig ist.

Weiters ist eine klare, nicht von Vorurteilen behaftete Haltung angestrebt und der Erzieher/die Erzieherin soll dem Kind stets respektvoll gegenüberstehen. Demut, Geduld und Liebe sollen das erzieherische Verhalten prägen und Zorn, Stolz und Hochmut zurückdrängen. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, sollten jedoch das kEL und vor allem das rK im Hintergrund gehalten werden, was allerdings im beobachteten Unterrichtsgeschehen nicht der Fall war (siehe Szene 66). Vor allem das kEL war ziemlich dominant, bei den K-Ich-Zuständen liegt das rK an erster Stelle. Diese eingesetzten Ich-Zustände weisen auf eher unreflektiertes Verhalten hin, was nicht im Sinn von Maria MONTESSORI ist.

Sehr positiv anzusehen ist, dass der ER-Ich-Zustand bei den Lehrpersonen dominant ist, was darauf hindeutet, dass sie ihren Aufgaben erwachsen gegenüber stehen und diese ernst nehmen.

6.2 Ergebnisse zu den Transaktionen

Im Zuge der Auswertung wurden insgesamt 169 Transaktionen festgestellt, davon sind 129 (76,3 %) Parallel-Transaktionen, 19 (11,2 %) Überkreuz-Transaktionen und 21 (12,4 %) Verdeckte Transaktionen, wie aus nachfolgender Grafik ersichtlich ist. Der Anteil der Parallel-Transaktionen liegt weit über den Überkreuz-Transaktionen und den Verdeckten Transaktionen und zeigt, dass Lehrpersonen und Schüler/innen in gemeinsamen Gesprächen wie erwartet reagieren. Stimulus und Reaktion verlaufen zu 76,3 % parallel und lediglich zu 23,4 % überkreuzt bzw. verdeckt.

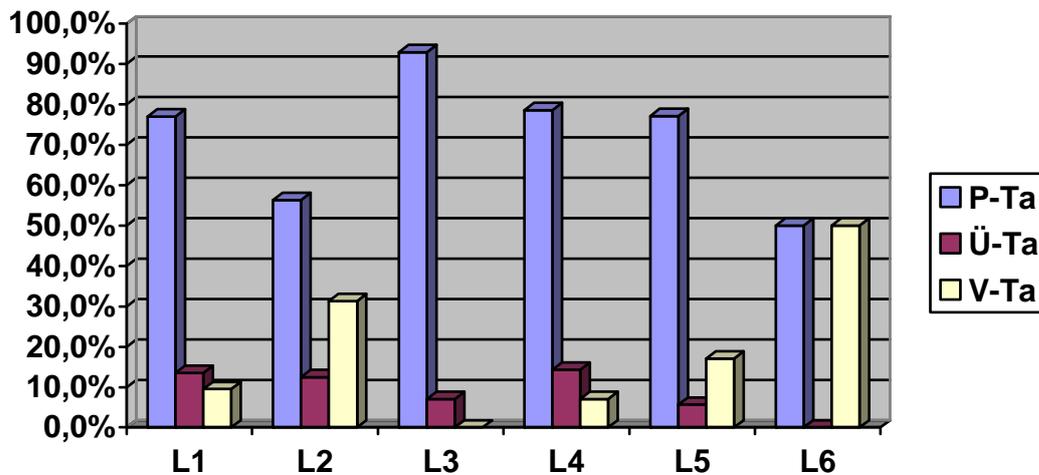


Grafik 3: Gesamtergebnis der Transaktionen

Bei einer genaueren Differenzierung zeigen sich die Ergebnisse der einzelnen Lehrpersonen, die erst tabellarisch (siehe Tabelle 10) und anschließend grafisch (siehe Grafik 4) gegenübergestellt werden. Es wird prozentuell angegeben, wie oft eine entsprechende Kategorie gewertet wurde.

	L1	L2	L3	L4	L5	L6
P-Ta	77,0 %	56,3 %	92,9 %	78,6 %	77,1 %	50,0 %
Ü-Ta	13,5 %	12,5 %	7,1 %	14,3 %	5,7 %	0,0 %
V-Ta	9,5 %	31,3 %	0,0%	7,1 %	17,1 %	50,0 %

Tabelle 10: Prozentuelle Auflistung verwendeter Transaktionen einzelner Lehrpersonen



Grafik 4: Ergebnisse der Transaktionen einzelner Lehrpersonen

Aus diesen Darstellungen zeigt sich die klare Überlegenheit der Parallel-Transaktionen, die bei allen einzelnen Lehrpersonen feststellbar ist. Die Rangplätze bei den Überkreuz-Transaktionen und Verdeckten Transaktionen variieren. L1, L3 und L4 zeigen mehr Überkreuz-Transaktionen als Verdeckte Transaktionen, bei L2, L5 und L6 überwiegen dagegen die Verdeckten Transaktionen vor den Überkreuz-Transaktionen.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Parallel-Transaktionen nicht ausschließlich positives Kommunikationsverhalten beschreiben. Parallel-Transaktionen besagen lediglich, dass der/die Kommunikationspartner/in aus dem angesprochenen Ich-Zustand reagiert. Bei den 76,3 % Parallel-Transaktionen sind zahlreiche positive Situationen beschrieben, doch es gibt auch sehr viele Situationen, die negatives Kommunikationsverhalten aufzeigen. In Szene 48 des Auswertungsmanuals ist beispielsweise eine Sequenz beschrieben, in der die

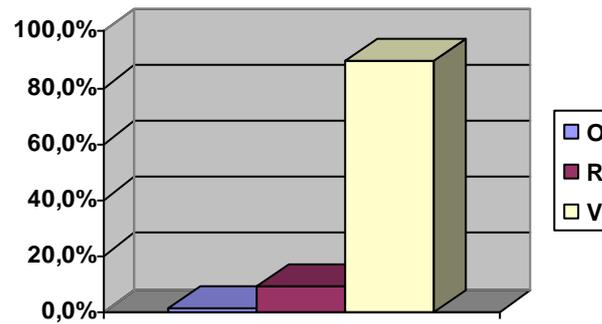
Lehrperson ihr kEL einsetzt und das Schulkind wie erwartet aus dem aK reagiert. Die inhaltliche Beschreibung macht das negative Verhalten der Lehrperson sichtbar. Die darauffolgende Szene 49, bei der der Stimulus aus dem fEL und die Reaktion aus dem aK kommt, zeigt dagegen eine positive Sequenz.

Bei der Durchsicht des Auswertungsmanuals entsteht in einigen Situationen, wie z. B. in Szene 66, der Eindruck, dass durch die Art und Weise, wie mit den Schüler/innen kommuniziert wird, keine selbstkritische Betrachtung erfolgt und dass Demut, Geduld und Liebe nicht den Zorn, Stolz und Hochmut ersetzen. In Szene 62 dagegen ist geduldiges, rücksichtsvolles Verhalten und Kommunizieren beobachtbar. Weiters zeigen sich in einigen Szenen, beispielsweise in Szene 97, feinfühliges Eingreifen und Takt, wie bei Maria MONTESSORI gefordert. Es gibt jedoch sehr viele Sequenzen, in denen auf diese Forderung MONTESSORIS nicht eingegangen wird. Ähnlich verhält es sich mit dem Umgang mit Fehlern, Lob und Strafe. Diese werden klar bzw. verdeckt kommuniziert, es werden Ich-Zustände angesprochen, die in diesen Augenblicken nicht förderlich sind (siehe Szene 48) und es erfolgt somit keine angemessene Unterstützung im Sinne MONTESSORIS.

Bei den Ergebnissen zu den Spielen werden zwei Unterkategorien betrachtet, zum einen werden die Kodierungen, bezogen auf das Drama-Dreieck, dargelegt, zum anderen werden die Ergebnisse der Spiele an sich präsentiert.

6.3 Ergebnisse des Drama-Dreiecks

Bezogen auf das Drama-Dreieck zeigen sich sehr einseitige Ergebnisse. Insgesamt wurde 77 Mal eine von drei Rollen im Drama-Dreieck kodiert und dabei zu 1,3 % die Opfer-Rolle, zu 9,1 % die Retter-Rolle und zu 89,6 % die Verfolger-Rolle eingenommen, wie in nachfolgender Abbildung grafisch dargestellt ist.



Grafik 5: Gesamtergebnisse aus dem Drama-Dreieck

Aus dieser Grafik ist deutlich ersichtlich, dass bei diesen Lehrpersonen ein markanter Hang zur Übernahme der Verfolger-Rolle besteht und die Opfer- und Retter-Rolle eher selten eingenommen wird. In einem überwiegenden Ausmaß nehmen die Lehrpersonen die Verfolger-Rolle ein und setzen ihrem Gegenüber zu.

In Bezug auf die Rollenübernahme der Schulkinder wurde im Beobachtungsprotokoll insgesamt 34 Mal eine Rolle aus dem Drama-Dreieck kodiert, wobei die genaue Aufschlüsselung für diese Arbeit nicht relevant ist. Die Bestätigung der Rollenübernahme ist jedoch insofern von Bedeutung, da dadurch ausgesagt wird, dass eine Rollenübernahme der Lehrperson entweder eine Spieleinladung, eine Reaktion auf eine Spieleinladung oder eine Rolle innerhalb eines Spielablaufes ist.

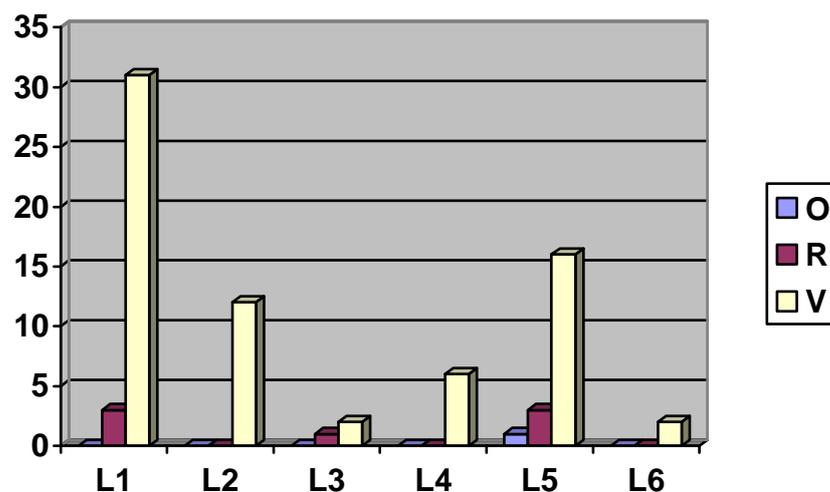
Beispielsweise wird in Szene 5 ein Spielablauf dargestellt, in dem eine Lehrperson ein Schulkind „verfolgt“. Dabei ist festzustellen, dass das Schulkind nur teilweise „mitspielt“ und die „Opfer-Rolle“ einnimmt. Weiters ist erkennbar, dass im weiteren Verlauf nicht mehr auf die Spieleinladung reagiert wurde. Bei der Durchsicht des Auswertungsmanuals werden vergleichbare, sich wiederholende Abläufe sichtbar.

Nach diesem Überblick über die Häufigkeit der Rollen aus dem Drama-Dreieck folgt eine detaillierte Betrachtung bezogen auf die einzelnen Lehrpersonen. Dazu werden die Kodierungen in einer Tabelle gegenübergestellt (siehe Tabelle 11), um zu sehen, wie sich das Spielverhalten der Lehrpersonen unterscheidet. Es wird in absoluten Zahlen angegeben,

wie oft eine entsprechende Kategorie gewertet wurde. Dabei ist zu berücksichtigen, dass von der L1 mehr brauchbares Material zur Verfügung steht, als bei anderen Lehrpersonen, bei denen die beobachteten Sequenzen nur eingeschränkt auswertbar sind. Um die Ergebnisse anschaulich zu machen, folgt anschließend an die Tabelle eine Grafik.

	L1	L2	L3	L4	L5	L6
O	0	0	0	0	1	0
R	3	0	1	0	3	0
V	31	12	2	6	16	2

Tabelle 11: Auflistung der Rollenübernahme einzelner Lehrpersonen



Grafik 6: Darstellung der Rollenübernahme einzelner Lehrpersonen

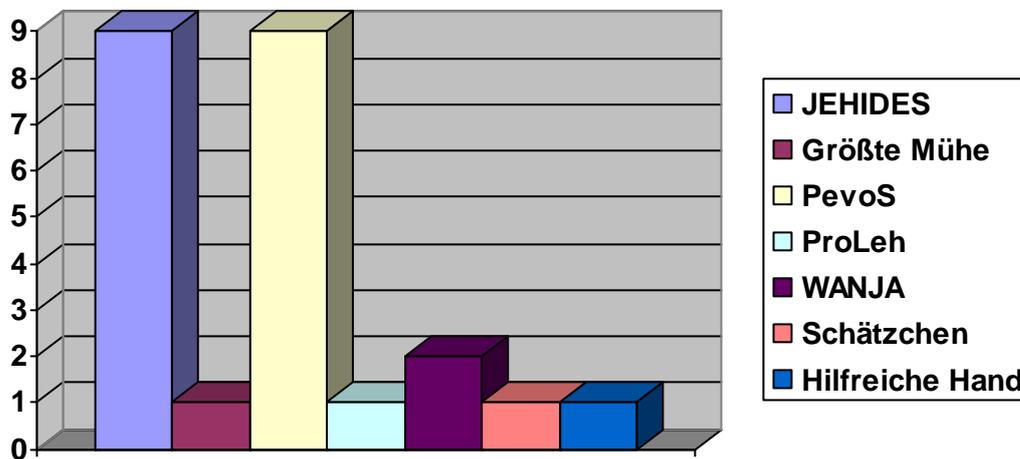
Diese Präsentation zeigt, dass bei allen beobachteten Lehrpersonen durchgängig, ohne Ausnahme, die Verfolger-Rolle an erster Stelle liegt. Zu den Ergebnissen bezüglich L1 ist anzumerken, dass das gesammelte Material umfangreicher ist als bei den anderen Lehrpersonen, und deshalb fällt diese grafische Darstellung verstärkt ins Auge.

6.4 Ergebnisse von konkreten Spielen

In den beschriebenen 108 Szenen wurden insgesamt 24 Spielsituationen, die von den Lehrpersonen ausgehen, erkannt und kodiert. Aus einem Katalog von 24 möglichen Spielen wurden sieben verschiedene gespielt. In Tabelle 12 wird in absoluten Zahlen angegeben, wie häufig jedes einzelne Spiel festgestellt wurde. Grafik 7 präsentiert im Anschluss diese Ergebnisse in anschaulicher Form.

JEHIDES	9
Größte Mühe	1
PevoS	9
ProLeh	1
WANJA	2
Schätzchen	1
Hilfreiche Hand	1

Tabelle 12: Gesamtaufzistung der verwendeten Spiele



Grafik 7: Darstellung der Ergebnisse verwendeter Spiele

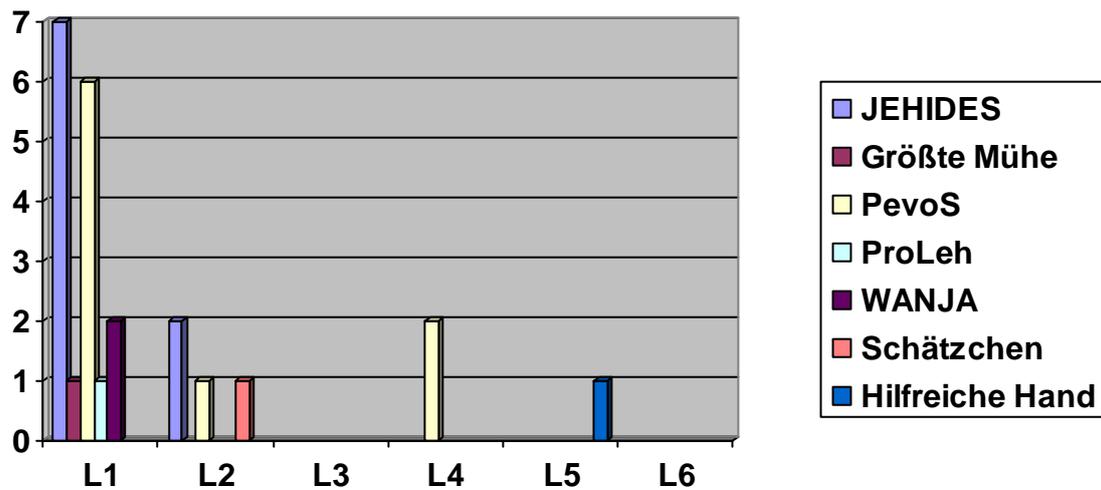
Aus der eben angeführten Tabelle und Grafik ist wahrnehmbar, dass die Spiele „PevoS“ und „JEHIDES“ bei den beobachteten Lehrerinnen unangefochten auf den ersten Rängen

liegen, weit dahinter ist das Spiel „WANJA“ zu finden, gefolgt von den restlichen Spielen „Größte Mühe“, ProLeh“, „Schätzchen“ und „Hilfreiche Hand“, die gleich oft vorkommen. Bei den eingesetzten Spielen handelt es sich entweder um eine Spieleinladung, die die Lehrperson an die Schüler/inne/n macht, oder um einen gesamten Spielablauf.

Auf den Gesamtüberblick über die Häufigkeit der eingesetzten Spiele folgt eine detaillierte Betrachtung dieser Kategorien, bezogen auf die einzelnen Lehrpersonen. In Tabellenform werden die Kodierungen einander gegenübergestellt (siehe Tabelle 13), um zu sehen, ob annähernd gleiche Spiele im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden. In der anschließenden Tabelle finden sich die Häufigkeiten der kodierten Spiele einzelner Lehrpersonen wieder. Die Angaben erfolgen in absoluten Zahlen. Bei der Betrachtung der Zahlen ist, wie bei den Rollen im Drama-Dreieck, zu berücksichtigen, dass von der L1 mehr auswertbares Beobachtungsmaterial vorhanden ist als von den anderen Lehrerinnen.

	L1	L2	L3	L4	L5	L6
JEHIDES	7	2				
Größte Mühe	1					
PevoS	6	1		2		
ProLeh	1					
WANJA	2					
Schätzchen		1				
Hilfreiche Hand					1	

Tabelle 13: Auflistung der verwendeten Spiele einzelner Lehrpersonen



Grafik 8: Ergebnisse verwendeter Spiele einzelner Lehrpersonen

Aus diesen Darstellungen geht hervor, dass die Lehrerinnen L1, L2, L4 und L5 im beobachteten Unterricht im Umgang mit den Schulkindern Spiele gespielt haben. Bei L1 liegen die Spiele „JEHIDES“ und „PevoS“ klar an der Spitze, gefolgt von „WANJA“, „Größte Mühe“ und „ProLeh“. L2 setzte „JEHIDES“ am häufigsten ein und spielte weiters „PevoS“ und „Schätzchen“. Bei L4 war nur das Spiel „PevoS“ und bei L5 das Spiel „Hilfreiche Hand“ zu finden. Bei L3 und L6 konnten keine Spiele beobachtet werden.

Durch den Einsatz von Spielen werden negative Gefühle erlebt, wie auf S. 44 beschrieben wurde. Spiele weisen auf momentane unreflektierte Verhaltensweisen hin, entgegen den Vorstellungen von Maria MONTESSORI. Die Lehrpersonen lassen sich, wenn sie Spiele spielen und bestimmte Rollen übernehmen, vom Gefühl der Überlegenheit über die Schüler/innen leiten, anstatt ihnen mit Achtung und Respekt zu begegnen. Wichtig ist, dass die Lehrperson verführerisch erscheint und das Kind zum Tätigsein animiert. Diese Aufgabe sollte nicht in den Hintergrund gedrängt werden, indem schlechte Gefühle durch Spiele hervorgerufen werden.

6.5 Ergebnisse der Zeitgestaltung

Die Analyse des Kodiermanuals in Bezug auf die Zeitgestaltung brachte keine Detailergebnisse zu den einzelnen Szenen, doch es sind bestimmte Strukturen im Schul-

geschehen erkennbar. Der Unterricht beginnt jeweils mit einem Ritual, dem Morgenkreis, der den Zeitvertreib vor Unterrichtsbeginn ablöst. Das morgendliche Ritual geht in schulische Aktivitäten über, wo beobachtbar ist, dass die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und Schüler/inne/n zweckgerichtet ist. In einigen Fällen sind Spiele zwischen den Anwesenden, wie in Kapitel 6.4 des ersten Teiles beschrieben, beobachtbar, die jedoch an dieser Stelle nicht mehr angeführt werden.

6.6 Sonstige Auswertungen und Ergebnisse

Eine der Zielsetzungen dieser Diplomarbeit war, neben den Ich-Zuständen, den Transaktionen, den Spielen und der Zeitgestaltung weitere Kategorien zu untersuchen und Ergebnisse zu präsentieren. Die genannten Kategorien konnten gut untersucht und kodiert werden, jedoch für die noch übrigen Kategorien war das gesammelte Datenmaterial nicht aussagekräftig genug und für bestimmtes Erkenntnisinteresse zu wenig geeignet. Das Datenmaterial enthält sehr viele Nebengeräusche, welche viele Situationen uneindeutig erscheinen lassen und wo vieles nicht hörbar ist. Weiters war das Platzieren der Kamera für die Qualität der Aufnahmen nicht immer günstig, jedoch nicht anders möglich. Immer wieder gibt es Sequenzen, die zu weit entfernt von der Kamera stattfinden und dadurch nicht analysiert werden können. In anderen Fällen waren Zusammenhänge nicht beobachtbar, da viele Geschehnisse außerhalb des Kamerablickfeldes begannen bzw. stattgefunden haben, zu denen in der Videosequenz kein Bezug hergestellt werden konnte. Weiters ist das Kamerablickfeld eingeschränkt, was wiederum zu Verlusten der Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit führt. Außerdem wäre zu manchen Kategorien mehr Hintergrundinformationen notwendig gewesen. Deshalb werden die restlichen Kategorien lediglich mit wenigen Sätzen beschrieben.

6.6.1 „Strokes“

Bei dieser Kategorie bestand der Anspruch herauszufinden, ob sich Lehrpersonen gezielt Schüler/inne/n zuwenden, um selbst „Strokes“ zu bekommen, bzw. ob sie auf gezielte „Stroke“-Suche der Schüler/inne/n reagieren und darauf eingehen. Aus dem Videoprotokoll waren jedoch keine eindeutigen Hinweise für diese Kategorie herauszulesen und sie konnte folglich nicht gewertet werden.

6.6.2 *Grundeinstellungen*

Bei der Analyse der Grundeinstellungen sollte erkannt werden, wie Lehrer/innen sich selbst und ihr Gegenüber bewerten, ob sie sich selbst als O.K. oder Nicht O.K. betrachten, und ob sie ihr Gegenüber als O.K. oder Nicht O.K. ansehen. Aus den Kommunikationssituationen und den Verhaltensweisen konnten diese Inhalte nicht zweifelsfrei erkannt werden, da mehr Hintergrundwissen zu den einzelnen Szenen notwendig gewesen wäre. Somit ist eine Beurteilung dieser Kategorie nicht eindeutig möglich.

6.6.3 *Antreiber und Bann-Botschaften*

Diese beiden Kategorien sollten gewertet werden, wenn aus den verbalen und nonverbalen Mitteln bestimmte Botschaften und Gebote erkennbar sind. In der Kommunikation mit den Schüler/inne/n waren jedoch keine klaren Hinweise erkennbar, die eine Wertung der beiden Kategorien erlaubt hätten. Für die Erkennung von Antreibern und Bann-Botschaften wäre mehr Wissen über die Persönlichkeit der Lehrpersonen von Vorteil, was allerdings im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich war.

6.6.4 *Discounts*

Bei der Kategorie der Discounts sollte erkannt werden, ob und wie oft Lehrpersonen Möglichkeiten nicht nutzen, um zu besseren Lösungsmöglichkeiten von Problemen zu gelangen. Aus der Videobeobachtung waren jedoch nicht erkennbar, ob Fähigkeiten zum Problemlösen nicht eingesetzt werden.

6.6.5 *Rabattmarken*

Bei der Analyse von Rabattmarken sollte gewertet werden, wie häufig Rabattmarken gesammelt und ausgelebt werden. Aus dem Beobachtungsprotokoll war jedoch kein Sammeln von Rabattmarken kodierbar. Außerdem war es nicht möglich, einen direkten Zusammenhang zwischen Ursache und erst später einsetzenden Reaktionen festzustellen.

7 Resümee

Trotz einiger Schwierigkeiten und obwohl einige Kategorien nicht ausgewertet werden konnten, erwies sich die Beobachtung mit Videoaufzeichnung als sehr wertvoll und notwendig. Ohne diese Methode wäre die umfangreiche Transkription und Auswertung nicht möglich gewesen.

Im Vorfeld wurden Kategorien, bezogen auf das Erkenntnisinteresse, zusammengestellt, die nach Aufzeichnung des Unterrichtsgeschehens und der anschließenden Transkription ausgewertet werden sollten.

Bei den Kategorien, die kodiert und ausgewertet werden konnten, zeigten sich folgende Ergebnisse. Bei den Ich-Zustände war festzustellen, dass die Lehrpersonen mit großer Überlegenheit ihr ER in der Kommunikation mit den Schüler/inne/n einsetzten, gefolgt vom kEL und fEL. Danach sind das rK, das fK und zum Schluss das aK einzuordnen. Der Vergleich zwischen den einzelnen Lehrpersonen brachte sehr ähnliche Ergebnisse.

Bei den Transaktionen zeigte sich ein überlegenes Ausmaß an Parallel-Transaktionen, weit dahinter Verdeckte Transaktionen und Überkreuz-Transaktionen. Bis auf eine Ausnahme waren zwischen allen Lehrpersonen und Schulkindern verstärkt Parallel-Transaktionen beobachtbar, die Rangplätze bei den Überkreuz-Transaktionen und Verdeckte Transaktionen sind fast gleich verteilt.

In Bezug auf das Drama-Dreieck ließen sich ebenfalls sehr einseitige Ergebnisse erkennen. An der Spitze ist die Verfolger-Rolle zu finden, die Retter- und Opfer-Rolle wurde vergleichbar selten übernommen. Bei den Spielen wurden „JEHIDES“ und „PevoS“ am häufigsten kodiert. Am dritten Platz ist das Spiel „WANJA“ zu finden, gefolgt von den Spielen „Größte Mühe“, „ProLeh“, „Schätzchen“ und „Hilfreiche Hand“.

Bei der Zeitgestaltung, die als Gesamtwertung dargelegt wurde, waren alle Möglichkeiten, bis auf Intimität, vertreten.

In den Kategorien „Strokes“, Grundeinstellungen, Antreiber und Bann-Botschaften, Discounts und Rabattmarken konnten keine Aussagen getroffen werden, wie bereits angemerkt wurde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es Situationen gab, in denen nach den Prinzipien von Maria MONTESSORI gehandelt wurde, jedoch auch Szenen beobachtbar waren, die nicht so sehr dem pädagogischen Handlungskonzept folgten.

8 Schlussbetrachtung, Diskussion und Ausblick

In dieser Diplomarbeit wurden die Kommunikation und die Verhaltensweisen von Montessori-Lehrer/inne/n im Umgang mit den Schüler/inne/n im Unterrichtsgeschehen untersucht – diese beiden Schwerpunkte sollten aus dem Blickwinkel der Transaktionsanalyse betrachtet werden.

Um diesem Anliegen nachgehen zu können, erfolgte eine Auseinandersetzung mit Basisliteratur der Transaktionsanalyse und der Montessori-Pädagogik, gefolgt von der Auseinandersetzung mit der empirischen Untersuchung.

Der erste Teil dieser Arbeit beschäftigte sich mit der Theorie der Transaktionsanalyse nach Eric BERNE.

Zu Beginn wurde ein kurzer geschichtlicher Einblick gegeben, gefolgt den Grundeinstellungen und Grundbedürfnissen aus Sicht der Transaktionsanalyse. Es wurde ausgeführt, dass Menschen bestimmte Grundeinstellungen einnehmen, d. h. sie können sich selbst und andere als in Ordnung oder nicht in Ordnung betrachten und zeigen entsprechende Verhaltensweisen. Außerdem wurde das Bedürfnis nach Zuwendung und Anerkennung, sogenannte „Strokes“, und das Bedürfnis nach Strukturierung der Zeit veranschaulicht.

Um menschliche Verhaltensweisen und Kommunikation zu verstehen und zu beschreiben, stehen vier Methoden der Transaktionsanalyse zur Verfügung. Diesen widmet sich der nächste Abschnitt. Die erste Methode, die Strukturanalyse, beschreibt, was in einem Menschen vorgeht. Es wurde veranschaulicht, dass Menschen drei verschiedene Ich-Zustände in sich tragen, die in unterschiedlichen Situationen verbal und/oder nonverbal zum Ausdruck kommen. Anschließend folgt die Transaktionsanalyse im engeren Sinn, die angewandt wird, um zu erfassen, was zwischen zwei Menschen vorgeht. Es wurde beschrieben, dass die Kommunikation zwischen Personen parallel, überkreuzt oder verdeckt mit unterschwelligem Botschaften verlaufen kann und dadurch gesteuert wird. Die Übernahme von Rollen aus dem Drama-Dreieck und der Einsatz von psychologischen

Spielen im Umgang miteinander war Inhalt der Spielanalyse. Mit Hilfe der Skriptanalyse wurde beleuchtet, dass Menschen unbewusst von Geburt an einen Lebensplan entwickeln, der noch im Erwachsenenalter verwirklicht und der von verschiedenen Botschaften der Bezugspersonen begleitet wird.

Im zweiten Teil der Diplomarbeit wurde auf die Pädagogik nach Maria MONTESSORI eingegangen.

Zunächst wurde ein kurzer geschichtlicher Einblick dargelegt, auf den die Philosophie der Montessori-Pädagogik folgte. In dieser wurde festgehalten, dass es einer kindgerechten Pädagogik bedarf und dass jeder Mensch ein unverwechselbares, selbstständiges Individuum ist, das nach Freiheit strebt und ein Recht auf Weiterentwicklung und angemessene Förderung hat. Um eine optimale Förderung zu gewährleisten, wurden Grundprinzipien beschrieben, die erfolgreiches Lernen ermöglichen. Dazu zählen die sensiblen Perioden, die Polarisation der Aufmerksamkeit, die vorbereitete Umgebung und die didaktischen Materialien.

Bei Maria MONTESSORI übernimmt die Lehrperson eine sehr wichtige Rolle. Auf sie wurde in dieser Arbeit besonders Bezug genommen, da sie für die anschließende Studie von Bedeutung war. Auf die Erzieherpersönlichkeit und auf die Aufgaben der Lehrperson wurde besonderes Augenmerk gelegt.

Nach diesen theoretischen Darstellungen folgte der empirische Teil, in dem die Untersuchung veranschaulicht wurde.

Zu Beginn dieses Abschnitts wurde die diagnostische Zugangsweise beschrieben, worauf die Darlegung der Methode folgte. Es wurde die Beobachtung mit Videoaufzeichnung gewählt, da eine exakte Transkription aller Worte, der Mimik und der Gestik erfolgen sollte, um eine verlässliche Auswertung zu gewährleisten. Für die Untersuchung selbst wurde eine Stichprobe von sechs Lehrpersonen gewählt. Trotz dieser geringen Zahl war anzunehmen, dass das gesammelte Material sehr umfangreich sein würde. Der Umfang der Transkription bestätigte diese Vermutung.

Um das gesammelte Material auswerten zu können, wurde das Categoriesystem und dessen Handhabung vorgestellt, das für diese Diplomarbeit zur Anwendung kam. Dieses basierte auf den zentralen Fragestellungen und den Beobachtungskriterien. Durch das Kodiersystem und dessen Handhabung war die Auswertung sehr gut möglich, obwohl einige Kategorien nicht gewertet werden konnten. Dies hatte mehrere Gründe. Zum Teil war die Qualität der Videoaufnahmen nicht gut. Durch viele Nebengeräusche waren einige Szenen nicht vollständig kodierbar. Weiters war die Kamera in vielen Fällen vom tatsächlichen Geschehen zu weit entfernt, was aber anders nicht möglich war, bei anderen Szenen fehlte wiederum der Zusammenhang zu anderen Geschehnissen, um exakte Interpretationen zu ermöglichen. Einige Details waren trotz intensiver Auseinandersetzung nicht eindeutig zu definieren und bedürfen professionellerer Analyse.

Dennoch stellte sich die Videoaufzeichnung als sehr positiv heraus, denn ohne sie wäre die umfassende Transkription und Auswertung nicht möglich gewesen. Einige Details im Verhalten von Personen waren erst nach mehrmaligen Beobachtungen und intensiver Beschäftigung zu entschlüsseln.

Abschließend wurden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert, diese wurden in tabellarischer Form und mittels Diagrammen dargestellt.

Mit Hilfe der Transaktionsanalyse wurde gezeigt, dass die beobachteten Lehrpersonen am häufigsten ihr Erwachsenen-Ich einsetzten, was sehr positiv anzusehen ist. Dies lässt auf eine verantwortungsbewusste, erwachsene Haltung schließen. In der Montessori-Pädagogik übernimmt die Lehrperson eine helfende und unterstützende Funktion und es wurde bei den Beobachtungen ersichtlich, dass sie diese Aufgabe übernommen haben. Das wird durch den Einsatz des Erwachsenen-Ichs und des fürsorglichen Eltern-Ichs deutlich. Neben diesen Ich-Zuständen wurde das kritische Eltern-Ich häufig eingesetzt, bei den Kind-Ich-Zuständen lag das rebellische Kind-Ich vorne. In einigen der beobachteten Situationen wurden diese Übernahmen eher negativ gesehen und deuten auf Zorn, Stolz und Hochmut hin, von denen sich die Erzieherperson jedoch befreien sollte. Gewünscht wären Demut, Geduld und Liebe.

Bei der Kommunikation mit den Schulkindern zeigte sich eine deutliche Mehrheit an Parallel-Transaktionen und vergleichbar wenig Überkreuz-Transaktionen und Verdeckte Transaktionen. Aus dem Beobachtungsmanual waren positive und negative Kommunikationsverläufe ersichtlich. Einerseits entstand der Eindruck, dass durch die Art und Weise, wie kommuniziert wird, keine selbstkritische Betrachtung erfolgt und dass sich die Lehrerinnen den Schüler/inne/n überlegen fühlen, anstatt demütig und geduldig zu agieren. Andererseits waren in vielen Szenen sehr rücksichtsvolles Verhalten, feinfühliges Eingreifen und Takt beobachtbar, wie es in der Montessori-Pädagogik gefordert wird.

Bei der Auswertung bezüglich der Spiele waren einige Spiele und Rollenübernahmen beobachtbar, diese hielten sich jedoch in Grenzen. Der Einsatz von Spielen macht unreflektierte Verhaltensweisen erkennbar. Vor allem die Übernahme der Verfolger-Rolle aus dem Drama-Dreieck weist darauf hin, dass bei den betroffenen Lehrpersonen ein Gefühl der Überlegenheit herrscht und in diesen Augenblicken Achtung und Respekt in den Hintergrund treten. Da jedoch nicht übermäßig viele Spiele gespielt wurden, dürfte das nicht weiter Besorgnis erregen.

Es kann festgestellt werden, dass die Transaktionsanalyse ein sehr gut verständliches und leicht nachvollziehbares Konzept ist, das in der Praxis gut zur Anwendung kommen kann. Dennoch ist es in der Diagnose nicht immer möglich, alles festzustellen, was theoretisch feststellbar ist. In dieser Diplomarbeit konnten eine Reihe von Kategorien festgestellt werden, dazu zählen die Ich-Zustände, die Transaktionen, die Rollen im Drama-Dreieck, die Spiele und die Formen der Zeitgestaltung. Es gab jedoch auch Bereiche, zu denen keine Aussage getroffen werden konnte, dazu zählen „Strokes“, Grundeinstellungen, Antreiber und Bann-Botschaften, Discounts und Rabattmarken.

Mit Hilfe der Untersuchung zeigten sich Abweichungen zwischen den Vorgaben und Vorstellungen in der Theorie und der Umsetzung in der Praxis. Dies ist jedoch nicht negativ zu beurteilen, wie es den Anschein erwecken könnte. In der Praxis kann nicht alles so laufen wie theoretisch vorgestellt, es ist jedoch wichtig, ein klares theoretisches Bild und Zielvorstellungen zu haben, worauf in der Praxis hingearbeitet werden sollte. Gäbe es das nicht, würde eine Praxis ohne Orientierung herrschen, in der jede Person nach eigenem

Ermessen und nach eigenen Vorstellungen handeln würde. Mit Hilfe der Transaktionsanalyse ist es möglich, Eintellungen und Handlungen bewusst zu machen und festzustellen, inwieweit sie einem bestimmten theoretischen Konzept entsprechen.

Das Beobachtungssystem mit Videoaufzeichnung hat sich für die Beschreibung von Kommunikation und Verhaltensweisen sehr gut bewährt. Es bedarf jedoch einer besseren Ausrüstung oder einer anderen Vorgehensweise beim Filmen, um gezielter den Fragestellungen nachgehen und mehr Kategorien beschreiben zu können. Dies wäre bei einer weiteren Untersuchung zu berücksichtigen.

Abschließend kann ich sagen, dass die Beschäftigung mit den Thematiken Transaktionsanalyse und Montessori-Pädagogik eine sehr wertvolle Bereicherung für mich war. Ich bekam die Gelegenheit, mich intensiv mit der Transaktionsanalyse zu befassen und lernte eines der für mich interessantesten Konzepte kennen, welches ich nur weiterempfehlen kann. Die Transaktionsanalyse bietet ein nachvollziehbares Schema an, das Verhaltensweisen sehr verständlich erklärbar macht und wodurch bei der Beobachtung mancher Situationen, sei ich nun in diese involviert oder nicht, die Verhaltensweisen für mich schlüssig werden.

Die Montessori-Pädagogik lernte ich in einem ganz neuen Licht kennen, was mich zunehmend begeisterte. Ich wusste einiges über diese Theorie, war jedoch immer etwas skeptisch. Durch die gründliche Auseinandersetzung lernte ich jedoch viele neue Aspekte und vor allem Erklärungen für die Ansichten MONTESSORIS kennen, die auf mich einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen haben. Viele der Anschauungen sind für mich in der Praxis zu befürworten und ich bin der Ansicht, dass die Umsetzung dieser den Umgang mit Kindern bereichern würde.

Literaturverzeichnis

BORTZ, Jürgen/DÖRING Nicola (20064): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Transaktionsanalyse

BENNETT, Dudley (1986²): Im Kontakt gewinnen durch Transaktions-Analyse. Heidelberg: Sauer Verlag.

BERNE, Eric (1988o.A.): Sprechstunden für die Seele. Psychiatrie und Psychoanalyse verständlich gemacht. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

BERNE, Eric (2004¹⁹): Was sagen Sie nachdem Sie „Guten Tag“ gesagt haben?. Psychologie des menschlichen Verhaltens. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

BERNE, Eric (2005): Grundlagen der Gruppenbehandlung. Gedanken zur Gruppentherapie und Interventionstechniken. Paderborn: Junfermann.

BERNE, Eric (2006^{2a}): Die Transaktions-Analyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozial-Psychiatrie. Paderborn: Junfermann.

BERNE, Eric (2006^{7b}): Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

HAGEHÜLSMANN, Ute/HAGEHÜLSMANN, Heinrich (1998): Der Mensch im Spannungsfeld seiner Organisation. Transaktionsanalyse in Managementtraining, Coaching, Team- und Personalentwicklung. Paderborn: Junfermann.

HARRIS, Amy B./HARRIS, Thomas A. (2006¹²): Einmal o.k. immer o.k. Transaktionsanalyse für den Alltag. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

HARRIS, Thomas A. (2006⁴¹): Ich bin o.k. Du bist o.k. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können – Eine Einführung in die Transaktionsanalyse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

HENNIG, Gudrun/PELZ, Georg (1997): Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung. Freiburg im Breisgau: Herder.

MCCLURE GOULDING, Mary/GOULDING, Robert L. (1992⁴): Neuentscheidung. Ein Modell der Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

RAUTENBERG, Werner/ROGOLL, Rüdiger (1992): Werde, der du werden kannst. Persönlichkeitsentfaltung durch Transaktionsanalyse. Freiburg im Breisgau: Herder.

ROGOLL, Rüdiger (1996²⁹): Nimm dich, wie du bist. Wie man mit sich einig werden kann. Freiburg im Breisgau: Herder.

SCHLEGEL, Leonhard (1995⁴): Die Transaktionale Analyse. Eine Psychotherapie, die kognitive und tiefenpsychologische Gesichtspunkte kreativ miteinander verbindet. Tübingen und Basel: Francke Verlag.

SCHLEGEL, Leonhard (2002²): Handwörterbuch der Transaktionsanalyse. Online im Internet: URL: <http://www.dshta.ch/download/142dext3wG9Qt.pdf> [29.3. 2007]

SCHMIDT, Rainer (1991): Immer richtig miteinander reden. Transaktionsanalyse in Beruf und Alltag. Paderborn: Junfermann.

STEINER, Claude (1998⁹): Wie man Lebenspläne verändert. Paderborn: Junfermann.

STEMBERGER Dr., Gerhard (2002⁴): Ethische Berufsregeln, Patienten- und Konsumentenrechte in Psychotherapie und Psychologie. Online im Internet: URL: <http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/importiert/Kodices4.pdf> [21.10.2007]

STEWART, Ian/JOINES, Vann (1992²): Die Transaktionsanalyse. Eine neue Einführung in die TA. Freiburg im Breisgau: Herder.

WANDEL, Fritz (1977): Erziehung im Unterricht. Schulpädagogische Anwendung der Transaktionsanalyse. Stuttgart: Kohlhammer/Urban-Taschenbücher.

Internet:

Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse. Online im Internet: URL: www.dgta.de/ta/ta.shtml [29.03.2007]

Institut für transaktionsanalytische Psychotherapie. Online im Internet: URL: www.itap.at [22.10.2007]

Österreichisches transaktionsanalytisches Institut im Sozial-, Pädagogik und Organisationsbereich. Online im Internet: URL: www.transaktionsanalyse.at [22.10.2007]

Montessori

EICHELBERGER, Harald (1997): Handbuch zur Montessori-Didaktik. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag.

ESSER, Barbara/WILDE, Christiane (1995): Montessori-Schulen. Zu Grundlagen und pädagogischer Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FIGGUS, Christel/KRAFT, Gertrud (1995²): „Hilf mir, es selbst zu tun!“. Montessori-Pädagogik in der Regelschule. Donauwörth: Ludwig Auer.

HABERL, Herbert (Hrsg.) (1994): Montessori-Pädagogik – Beiträge zu Theorie und Praxis. Wien: Schulbuchverlag Jugend & Volk.

HAMMERER, Franz (1994): Die „Vorbereitete Umgebung“ – ein wesentliches Element der Montessori-Pädagogik. In: HABERL (1994), S. 77-88.

HAMMERER, Franz (1997): Maria Montessoris pädagogisches Konzept. Anfänge der Realisierung in Österreich. Wien: Verlag Jugend & Volk.

HELLER, Albert (2004): Montessoris anthropologische Konzeption und deren Bedeutung für Erziehung und Unterricht heute. In: HAMMERER, Franz/HABERL, Herbert (Hrsg.) (2004): Montessori-Pädagogik heute. Grundlagen – Innenansicht – Diskussionen. Wien: Verlag Jugend & Volk, S. 11-20.

HELMING, Helene (1992¹⁴): Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung. Freiburg im Breisgau: Herder.

HOLTSTIEGE, Hildegard (1991): Erzieher in der Montessori-Pädagogik. Eltern, Erzieher, Lehrer. Freiburg im Breisgau: Herder.

HOLTSTIEGE, Hildegard (1996¹⁰): Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Herder.

KRATOCHWIL, Leopold (1994): Montessori-Pädagogik: Zugänge und Konzepte – Impulse und Abgrenzungen. In: HABERL (1994), S. 15-34.

LENZ, Annemarie (1998): Die freie Lernphase – ein Modell offenen Lernens. Das etwas andere Handbuch. Wien: Verlag Jugend & Volk.

LUDWIG, Harald (Hrsg.) (1997): Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder.

LUDWIG Harald (1997): Maria Montessori –Leben, Werk, Grundgedanken. In: LUDWIG, Harald (1997), S. 10-32.

MAYR-WUKSAN, Anneliese (1994): Entwicklungspsychologische Aspekte der Montessori-Pädagogik. In: HABERL (1994), S. 35-66.

MONTESORI, Maria (1988⁷): Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.

MONTESORI, Maria (1992a): Dem Leben helfen. Freiburg im Breisgau: Herder.

MONTESORI, Maria (1992^{2b}): Die Macht der Schwachen. Freiburg im Breisgau: Herder.

MONTESORI, Maria (1995): Lernen ohne Druck. Schöpferisches Lernen in Familie und Schule. Freiburg im Breisgau: Herder.

MONTESSORI, Maria (1996^{5a}): Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

MONTESSORI, Maria (1996^{6b}): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Freiburg im Breisgau: Herder.

MONTESSORI, Maria (1997¹³): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg im Breisgau: Herder.

MONTESSORI, Maria (2000¹⁴): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg im Breisgau: Herder.

MONTESSORI, Maria (2006²³): Kinder sind anders. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

RAAPKE, Hans Dietrich (2003): Profil der Montessori-Pädagogik und ihrer Einrichtungen. Online im Internet: URL: http://www.montessori-deutschland.de/fileadmin/freigabe/dachverband/PDFs/Zum_Profil_der_Montessori-P_dagogik.pdf [7. Jänner 2008]

RUDOLPH, Uta (1997): Einblicke in ein Elternseminar über Montessori-Pädagogik in der Grundschule. In: LUDWIG, Harald (1997), S. 92-107.

SPEICHERT, Horst (2002): Maria Montessori – Aus ihrem Leben, ihre Sicht auf das Kind und ihre Vorschläge für den Umgang mit Kindern. In: HANSEN-SCHABERG, Inge/SCHONIG, Bruno (Hrsg.) (2002): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 4. Montessori-Pädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 12-50.

STEIN, Barbara (1998): Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule. Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: O.K.-Geviert (HENNIG/PELZ 1997, S. 95; STEWART/JOINES 1992, S. 180)...	12
Abbildung 2: Strukturmodell (STEWART/JOINES 1992, S. 34).....	20
Abbildung 3: Funktionsmodell (BERNE 2004, S. 28)	21
Abbildung 4: Das Eltern-Ich (HARRIS 2006, S. 34)	22
Abbildung 5: Allmähliche Entstehung des Erwachsenen-Ichs vom zehnten Monat an (HARRIS 2006, S. 45)	24
Abbildung 6: Das Kindheits-Ich (HARRIS 2006, S. 40).....	26
Abbildung 7: Trübung von Ich-Zuständen (HAGEHÜLSMANN/HAGEHÜLSMANN 1998, S. 47)	35
Abbildung 8: Komplementär-Transaktionen (Parallel-Transaktionen) (BERNE 2006b, S. 38).....	39
Abbildung 9: Überkreuz-Transaktion (STEWART/JOINES 1992, S. 106).....	40
Abbildung 10: Verdeckte Transaktionen (BERNE 2006b, S. 44)	42
Abbildung 11: Drama-Dreieck (STEWART/JOINES 1992, S. 340)	47
Abbildung 12: Die Skript-Matrix (STEWART/JOINES 1992, S. 193)	64
Abbildung 13: Das Miniskript (STEWART/JOINES 1992, S. 243)	73
Abbildung 14: Ausschnitt aus dem Kodiermanual	112

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eltern-Ich (SCHMIDT 1991, S. 27 f.)	31
Tabelle 2: Erwachsenen-Ich (SCHMIDT 1991, S. 29)	32
Tabelle 3: Kind-Ich (SCHMIDT 1991, S. 30 ff.).....	34
Tabelle 4: Merkmale im Drama-Dreieck (HENNIG/PELZ 1997, S. 57)	48
Tabelle 5: Antreiberverhalten (HENNIG/PELZ 1997, S. 116 f.)	66
Tabelle 6: Bann-Botschaften (HENNIG/PELZ 1997, S. 117 f.; HARRIS/HARRIS 2006a, S. 50 f.; STEWART/JOINES 1992, S. 203-209; MCCLURE GOULDING/GOULDING 1992, S. 52-60)	69
Tabelle 7: Prozess-Skripts (HENNIG/PELZ 1997, S. 103; STEWART/JOINES 1992, S. 219-224)	71
Tabelle 8: Gesamtauflistung der eingesetzten Ich-Zustände der Lehrpersonen	116

Tabelle 9: Auflistung eingesetzter Ich-Zustände einzelner Lehrpersonen	117
Tabelle 10: Prozentuelle Auflistung verwendeter Transaktionen einzelner Lehrpersonen.....	120
Tabelle 11: Auflistung der Rollenübernahme einzelner Lehrpersonen	123
Tabelle 12: Gesamtaufstellung der verwendeten Spiele.....	124
Tabelle 13: Auflistung der verwendeten Spiele einzelner Lehrpersonen.....	125

Grafikverzeichnis

Grafik 1: Gesamtverteilung der Ich-Zustände der Lehrpersonen	116
Grafik 2: Ergebnisse der Ich-Zustände einzelner Lehrpersonen	117
Grafik 3: Gesamtergebnis der Transaktionen	119
Grafik 4: Ergebnisse der Transaktionen einzelner Lehrpersonen.....	120
Grafik 5: Gesamtergebnisse aus dem Drama-Dreieck.....	122
Grafik 6: Darstellung der Rollenübernahme einzelner Lehrpersonen	123
Grafik 7: Darstellung der Ergebnisse verwendeter Spiele.....	124
Grafik 8: Ergebnisse verwendeter Spiele einzelner Lehrpersonen.....	126

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
A	Antreiber
Ak	Aktivität
aK	angepasstes Kind-Ich/angepasstes Kindheits-Ich
Anm. d. Verf.	Anmerkung des Verfassers
B	Bann-Botschaft
bd	Beeil dich!
bzw.	beziehungsweise
Dc	Discount
DGTA	Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse
dn	Denke nicht!
EATA	European Association for Transactional Analysis
ebd.	ebenda
EL/EL-I	Eltern-Ich
ER/ER-I	Erwachsenen-Ich
f.	folgende Seite
ff.	fortfolgende Seiten
fEL	fürsorgliches Eltern-Ich
fK	freies Kind-Ich/freies Kindheits-Ich
fn	Fühle nicht!
G	Grundeinstellung
gnd	Gehöre nicht dazu!
Hrsg.	Herausgeber
I	Intimität
ITAA	International Transactional Analysis Association
itap	Institut für transaktionsanalytische Psychotherapie
K/K-I	Kind-Ich
kEL	kritisches Eltern-Ich/kontrollierendes Eltern-Ich
L1-6	Lehrer 1-6
ldne	Lass dich nicht ein!
mr	Mach´s recht/Sei anderen gefällig!
nEL	natürliches Eltern-Ich
nK	natürliches Kind/natürliches Kindheits-Ich
O	Opfer
o.A.	ohne Angabe
ÖATA	Österreichischer Arbeitskreis für Tiefenpsychologische Transaktionsanalyse
ÖGTA	Österreichische Gesellschaft für Transaktionsanalyse
P-Ta	Parallel-Transaktion
Ps	Person
R	Retter
rK	rebellisches Kind-Ich/rebellisches Kindheits-Ich
Rm	Rabattmarken

Rt	Ritual
Rz	Rückzug
S	Schüler/in
S.	Seite
schn	Schaff's nicht!
sda	Streng dich an!
skk	Sei kein Kind!
sn	Sei nicht!
snd	Sei nicht du!
sng	Sei nicht gesund/normal!
snw	Sei nicht wichtig!
sp	Sei perfekt!
Sp	Spiel
SS	Schüler/innen
sst	Sei stark!
St	Stroke
tn	Tu's nicht!
Ü-Ta	Überkreuz-Transaktion
Univ.-Doz. Dr.	
V-Ta	Verdeckte Transaktion
V	Verfolger
wne	Werde nicht erwachsen!
z. B.	zum Beispiel
ZSp	Zeitvertreib - Spiel
Zv	Zeitvertreib
++	Ich bin O.K. – Du bist O.K.
--	Ich bin nicht O.K. – Du bist nicht O.K.
+-	Ich bin O.K. – Du bist nicht O.K.
-+	Ich bin nicht O.K. – Du bist O.K.

Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

—

Datum Unterschrift der / des Studierenden

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Geburtsdaten: 17. Juli 1982, Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig
Wohnort: Hauptstraße 20, 2203 Eibesbrunn
Telefon: 0699/11098312
E-Mail: christine.roegner@gmx.at

Eltern: Martin Rögner, Pensionist
Margarete Rögner, geb. Körmer, Landwirtin
Hauptstraße 20, 2203 Eibesbrunn

Ausbildung:

seit 2001: Studium Pädagogik an der Universität Wien
Spezialisierung in den Bereichen „Schulpädagogik“, „Psychoanalytische Pädagogik“ und „Heilpädagogik und Integrative Pädagogik“

1996 – 2001: 5-jährige Ausbildung zur Kindergärtnerin an der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Mistelbach
Brennerweg 8, 2130 Mistelbach

1992 – 1996: 4 Jahre Hauptschule I Wolkersdorf
Withalmstraße 4, 2120 Wolkersdorf

1988 – 1992: 4 Jahre Volksschule Großebersdorf
Am Sandgraben 1, 2203 Großebersdorf

zusätzliche Qualifikationen und Erfahrungen:

2000: Führerschein der Gruppe B

1998-2001: Ausbildung zur Horterzieherin im Rahmen der Ausbildung zur Kindergärtnerin

1999-2001: Ausbildung zur Krippenerzieherin im Rahmen der Ausbildung zur Kindergärtnerin

1996/1997: Österreichischer Rettungsschwimmerschein (Helfer)
Erste-Hilfe-Kurs

- 1996-2000:* Gitarren- und Flötenunterricht an der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Mistelbach
- 1989-1995:* privater Klavierunterricht
- 2000:* Teilnahme am EU-Sokratesprojekt (2-wöchiger Aufenthalt in Portugal)
- 1995:* Sprachreise nach England (3-wöchig)
- PC-Kenntnisse:* PC-Unterricht (Windows und MS-Office) im Rahmen der Schulausbildungen
selbst angeeignete PC-Kenntnisse

Spezielle Tätigkeiten / Praktika:

seit Februar 2008:

Mitarbeit im Gasthof Neumayr
Dorfplatz 8, 5162 Obertrum am See

Juni 2007:

Mitarbeit an einem Musical in der Volksschule Spannberg
Kirchengasse 22, 2244 Spannberg

Mai 2007:

Begleitperson bei den Projekttagen der vierten Klasse der Volksschule Spannberg
Kirchengasse 22, 2244 Spannberg

September 2005 – September 2006:

Geringfügige Beschäftigung bei der Firma Shiseido Deutschland GmbH,
Niederlassung Österreich
Hartäckerstraße 16, 1190 Wien

September + Oktober 2005:

Trainerin für Kindercomputerkurse bei Profikids – Verein zur Förderung von
Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen
Tigergasse 6/1, 1080 Wien

Jänner – Dezember 2005:

Wissenschaftliches Praktikum am Ludwig Boltzmann Institut für Schulentwicklung
und international vergleichende Schulforschung

Juli – September 2002 + 2003:

Bürotätigkeit bei der Firma Fahrtendienst Gschwindl GmbH
Hubertusgasse 2, 2201 Hagenbrunn

26. Juli – 13. August 1999:

3-wöchige Betreuung von Kindern
Alleestraße 73, 2103 Langenzersdorf

Hobbys und private Interessen:

Lesen, Musik, Kunst und Kultur, Computer

Anhang

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<p>1 Szene</p> <p>3. + 4. Schulstufe</p> <p>Die Schüler/innen sitzen im Morgenkreis am Boden und dürfen sich miteinander unterhalten. Ein Mädchen zeigt in der Runde seine Urkunde und seinen Pokal her. Anschließend wird der Morgenkreis durch das Windspiel beendet. Einige Kinder werden aufgefordert in einen anderen Klassenraum zu wechseln, die restlichen Kinder rücken näher zusammen und bilden einen kleineren Sitzkreis am Boden.</p>																					
	<p>2 Szene</p>																					
	<p>3. Schulstufe</p>																					
	Einige SS blödeln herum und krabbeln weg, anstatt zu gehen.																					
L1	<i>Nein! Steh auf!!! Steh auf!!!</i>	klings sehr forsch, scharf		Hände in die Hüften gestemmt		kEL																
L1	blickt den Kindern nach, die den Raum verlassen und fordert auf:																					
L1	<i>Komm her!</i>			Hände in die Hüften gestemmt		kEL						P-Ta										
	betreffendes Kind geht zu L1, bleibt vor der L1 stehen und spielt mit den Händen herum während es sich rechtfertigt									aK												
L1	<i>Wenn das in der Früh schon so anfängt, das steigert sich im Laufe des Tages, deshalb unterbind ich es jetzt gleich, sonst sitzt du den Rest des Vormittages. Hast du mich verstanden?!</i>			L1 hat Hände in die Hüften gestützt	zurechtweisend	kEL						P-Ta										
S	nickt			hängende Schultern	verlegen					aK												
L1	<i>Wir sind alle müde. Wir sind alle schon in Ferienstimmung. Nichts desto trotz ...</i>	belehrender Nachdruck				kEL						P-Ta										

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- ausdruck	Gesten Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	rK	aK	fK	V-Ta	Ü-Ta	P-Ta	V	R	O	V-Ta	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
S	nickt und geht auf seinen Platz. Blick zu Boden, spielt mit den Händen vorm Bauch herum, sind aber fast gefaltet									aK												
	3 Szene																					
L1	nimmt sich den Sessel, stellt ihn zur Gruppe und sagt währenddessen																					
L1	Sch. So. Und aus jetzt!	streng	vorwurfs- voll	Kinn hoch	tadelnd	kEL																
L1	Und ist noch wer drüben, Dominik?	sachlich	Blick- kontakt		objektiv, Fragen stellend			ER														
	4 Szene																					
L1	Wer hat die HÜ heute nicht gebracht?	sachlich	offen	angemessene Gestik	aufmerksam			ER				V-Ta										
L1	Einige Kinder zeigen auf. Jessas na...	hörbares Seufzen				kEL		ER														
	L1 setzt sich zur Gruppe (L1 sitzt am Sessel, Schüler sitzen am Teppich)																					
	5 Szene																					
L1	Dominik, wo bist du?	sachlich, neutral	aufmerk- sam	suchend				ER						P-Ta								
S	zeigt auf.																					
L1	Hast du es gemacht oder nicht?	anklagend	missbilli- gender Blick	hochgereckt	nicht wertfrei			ER				V-Ta									?	
S	Nein.	Sprachmelo- die geht von oben nach unten							rK													
L1	Nimm dir bitte deine Mappe und mach sie im Laufe der Woche, das hab ich ja zum Klausur auch gesagt. Und wer	Stimm klingt vorwurfsvoll, motzend	abweisend	Hand heben uns senken	beleidigt, beklagend				rK					P-Ta							V	

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
S	<i>war noch dabei? Und der Bernd.</i>									aK											
L1	<i>Ihr zwei habt sie nicht gemacht?</i>	anklagend	besorgter Blick	L1 sitzt mit überkreuzten Beinen, hebt den Arm und senkt ihn immer wieder während sie spricht.	schuld-bewusst	kEL						P-Ta					V				
S	<i>Nein. Eigentlich nicht.</i>	leise, schuld-bewusst								aK					O						
L1	<i>... die Mappe hast du nicht abgegeben. Aber du hast verstanden was ich gesagt habe am Freitag?</i>	motzend		trozig	trozig					aK							V		Rm		
S	<i>...</i>																				
L1	<i>Dominik, nimm dir die Mappe und mach es einfach.</i>	klar, betont	von oben herab		tadelnd	kEL							Ü-Ta				V				
S	<i>Bei mir ist etwas anderes drinnen.</i>	leise						ER									V				
L1	<i>Das hast du aber gekriegt am Freitag.</i>					kEL											V				
S	<i>...</i>																				
L1	<i>Du hast sie ja nicht verloren. Schau noch mal in deine Schultasche.</i>	klar			tadelnd, recht- haberisch	kEL						P-Ta					V				
	<i>S macht Anstalten aufzustehen, setzt sich dann aber doch wieder hin.</i>																				
L1	<i>Wir haben alle gemeinsam am Freitag eingeräumt. Und da war sie ja offensichtlich drinnen, oder? Sonst hättest du dich am Fr schon beschwert dass du sie nicht hast, stimmt's?</i>	Stimme geht eher nach oben, vorwurfsvoll		Kopf der L1 unterstreicht das Gesagte mit einer ruckartigen Kopfbewegung, ähnlich einem Nicken.	Schuldigen suchen	kEL											V				
S	<i>antwortet: ...</i>									aK											
L1	<i>Ja Dominik. Ich kann nicht auch noch deine Arbeit leisten. Schauen, dass du alles beisammen hast, musst schon du. Das kann ich nicht bei 25</i>	zynisch, trozig	verärgert		nörgelnd, beklagend						rK						V				Du siehst, ich gebe mir wirklich die größte

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- ausdruck	Gesten Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<i>Kindern.</i>																	Mühe!				
	...																					
	6 Szene Die L1 verteilt Zettel an die Kinder. Die L2 stößt zur Gruppe dazu und legt einen Zettel in die Kreismitte. Die L1 stößt das Windspiel an, damit die Kinder aufgefordert werden, wieder leise zu sein, setzt sich zu den Kindern und unterhält sich mit der L2, während das Gemurmel noch andauert.																					
	7 Szene																					
	Windspiel – Die L1 schaut zu den Kindern im Sitzkreis, bis es leise ist. Einige Mitteilungen werden gegeben.																					
L1	<i>Nächste Woche. Am Montag fahren wir aus Ausflug.</i>	sachlich, ruhig	offen	entspannt				ER				P-Ta										
S	<i>Mit der ersten und mit der zweiten?</i>	sachlich, fragend	aufmerksam		Daten sammeln			ER														St
L1	<i>Genau, mit der ersten und mit der zweiten.</i>	selbstbewusst, ruhig						ER				P-Ta										
S	<i>Wo fahren wir denn hin?</i>	sachlich	offen		interessiert			ER					Ü-Ta									
L1	<i>Sch.</i>				verbiendend	kEL																
SS	...																					
L1	schüttelt den Kopf (signalisiert, dass die Kinder aufhören sollen)			missbilligendes Kopfschütteln		kEL																
L1	<i>Wir fahren nach Schlosshof. Ganztagsausflug. Und am Dienstag (wird stärker betont) ist normaler Unterricht und am Mittwoch auch noch, Nachmittags</i>	ruhig		angemessene Gestik	Daten mittellend			ER				P-Ta										
SS	<i>Jah.</i>	Kinder ganz begeistert im Chor			locker, begeistert				fK													
L1	<i>Und am Donnerstag ist ja zu Mittag schon aus, d.h. du wirst einfach das was noch ein bisschen zu tun ist an der Tafel vorfinden, so wie früher. Tagesplan an der Tafel.</i>	ruhig	offen, direkt					ER				P-Ta										
SS	begeistert im Chor: <i>Jah!</i>								fK													

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
L1	<i>Das heißt es ist dein letztes – Schschsch – (wegen Gemurmel der Kinder). Bitte hör kurz zu. D. h. es ist jetzt dein letzter Wochenplan für dieses Jahr.</i>	warm						ER													
L1	<i>Versuch nach wie vor dein Bestes zu geben. Es schaut mehr aus als es ist. Es ist nur eine Wiederholung dessen was du schon können sollst. Wenn du dich nicht auskennst, wie du weißt, komm lieber kurz mal fragen, geht das so uns so, als du machst irgendwas? ...</i>		aufmunternd		ermutigend		fEL											PevoS			
	L1 liest ihre Unterlagen durch.																				
L1	<i>Und Freiarbeit ist nach wie vor unten offen bis auf Alex, der hat ..., nein du hast auch offen, du hast auch nichts Besonderes dort stehen.</i>	sachlich	aufmerksam		Daten sammelnd			ER													
8 Szene																					
L1	... Bernd, Hochrechenheft. Bist du noch in Arbeit?	sachlich	aufmerksam		Fragen stellend			ER				P-Ta									
S	Nr (Nein).	folgsam		nach vorne gelehnt, Mund offen, Kopf schütteln, mit de Fingern spielen					fK								V	PevoS		Str	?
L1	<i>Warum nicht?</i>	verwundert, sachlich						ER						V-Ta			V				
S	...			...-													
L1	<i>Bist du schon fertig?</i>	sachlich	Blickkontakt					ER						V-Ta			V				
S	<i>Ja.</i>	sachlich	aufmerksam	aufrecht	kooperativ			ER													
L1	<i>Ich hab es nicht gesehen. Wo hast du es hingegen?</i>	sachlich, klar	aufmerksam	aufrecht				ER						V-Ta			V				
S	<i>Postfach.</i>			aufrecht				ER													
L1	<i>Zeigst es mir dann einmal.</i>							ER													

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	9 Szene																					
L1	Sonst noch eine Frage?	sachlich	aufmerksam	aufrecht	kooperativ			ER				P-Ta										
S	zeigt auf: Was sollen wir mit dem, ähm. Warum liegt da ein Heft?				Daten sammelnd und verarbeitend			ER														
L1	Ah, gut! Ja, Leo? Kind hat Frage bezüglich der Arbeitsblätter (... Arbeitsblätter S. 68)	deutlich leise		zugewandt					fK													
L1	Genau, auf den Arbeitsblättern auf S. 68 Nr. 2 ist der Arbeitsauftrag. Dazu brauchst du ein Blatt. Schreibst du mal deinen Namen drauf und überlegst was du machen möchtest. Die Wörterprachhappen bitte, brauchen wir diese Woche nicht.	selbstbewusst	offen		Daten mittellend			ER				P-Ta										
	Gemurmel der Kinder, sie machen sich auf den Weg in die Nebenklasse.																					
	10 Szene																					
	Die Kinder sitzen in ihrem Klassenzimmer bei den Tischen und beginnen zu arbeiten.																					
S	S, der am Tisch sitzt: S. 68 da ist gar keine Nummer und am Wochenplan steht S. 68 2 oder S. 69.	klagend	verstohlene Blicke		jammern, klagend					aK							V	Blöd				
L1	geht zum S: S. 86 1 und S 68, ja? Asoo. 68 Nr. 2.			bleibt mit den Händen in die Hüften gestützt vor dem Tisch stehen						aK			Ü-Ta			R						
S	Aso, das da.																					
	Beide reden miteinander (kann nicht verstehen was).																					
L1	kommt zu dem Schluss: So.				Daten			ER														

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- ausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	<i>Ja. Es ist S. 69 f+2 und S. 68.</i> Die L1 geht aus der Klasse, während einige Schüler weiter an ihren Tischen sitzen und arbeiten, Klassenzimmer wechseln,				verarbeitend																
	11 Szene L1 kommt wieder ins Klassenzimmer und geht zu einem Tisch (aus dem Blickfeld der Kamera). In der Klasse wird gemurmelt. Die L1 gibt Anweisungen bezüglich eines Arbeitsauftrages.																				
	12 Szene S steht und wartet bis die L1 ausgesprochen hat. Sie hält ihr Heft vor dem Bauch und geht zu L1 auf den Schreibtisch zu. <i>Sollen wir das ... schreiben?</i>																				
S		Stimme klingt hoch, unsicher, stockend, leise	Blick ist fragend, verstoßene Blicke, unsicher							aK								Blöd			od. Größte Mühe
L1	<i>Was steht da?</i>	sanft						ER					Ü-Ta								
L1	<i>Was steht? Der Arbeitsauftrag. Wo sollst du das hinschreiben?</i>	scharf, gereizt, jedes Wort betont				kEL								V-Ta							
S	<i>Ins Heft?</i>	klingt eher fragend	unsicher, fragend							aK					O						
	Die S geht auf seinen Platz zurück.																				
	13 Szene Die L1 widmet sich 2 S, die zu ihr an den Lehrertisch kommen.																				
	14 Szene Ein S legt sein geöffnetes Buch auf den Lehrertisch. <i>Sollen wir da etwas</i>																				
S		leise,		freundlich	vorsichtig					aK											

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	<i>schreiben?</i>																				
L1	<i>Nein! Du holst dir deinen Wochenplan, faltest dein Blatt ... Gut!</i>	unsicher, folgsam spöttisch	kritischer Blick	Hände in die Hüften gestemmt, Kopf seitlich und sieht auf das geöffnete Buch, Kopfbewegungen begleiten Gesprochenes	tadelnd	kEL						P-Ta					V	PevoS			
	Der Schüler geht wieder zu seinem Sitzplatz zurück.																				
	15 Szene																				
	Die Schüler beschäftigen sich an ihren Tischen. Die L1 geht zu einer Schülergruppe, spricht mit den Kindern, verlässt anschließend den Raum und kommt nach einiger Zeit wieder zurück.																				
	16 Szene																				
	4. Schulstufe Einige Schüler arbeiten an ihren Tischen. Die L2 sitzt am Lehrertisch, den Schülern zugewandt. Einige Kinder stehen bei ihr, sie spricht kurz allgemein und wendet sich anschließend den Kindern zu, die bei ihr stehen.																				
	17 Szene																				
	Die L2 spricht zu einem Kind, das sich weiter weg befindet.																				
L2	<i>Lieber Paul! Warum glaubst du, hab ich dich hier her gesetzt? Damit du dich neben ... planderst.</i>	klar	gerunzelte Stirn		anklagend, zurechtweisend	kEL											V	Schätzchen			
S	...																				
L2	<i>Bitte?</i>	laut	skeptisch	Kopf geneigt		kEL															
	18 Szene																				
	Zwei Schüler stehen vor der L2, wobei ein Schüler eine Frage stellt.				verlagert das Gewicht von einem Fuß auf																

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
L2	<i>Im Wörterbuch. Dann gehst du dort der Reihe nach runter und ... schreibst irgendein Wort groß, das du irgendwie mit ihr in Verbindung bringst, z.Bm. Schlange, weil sie Schlangen mag. Saurier, ähm, Singen.</i>	sachlich, gleichmäßig, ruhig		macht Bewegungen mit der Hand, kratzt sich gegen Ende am Hals, folgt mir ihrem Blick dem Kind, das sich wegbewegt, aufrechte Haltung	entspannt, sachlich, Blickkontakt, kooperativ			ER														
S	<i>Bücher!</i>	Hell, erfreut (Aha-Erlebnis)							fK													
	19 Szene																					
	Die Schüler arbeiten selbstständig, manche Kinder fragen die L2 zwischendurch etwas.																					
	20 Szene																					
L2	L2 geht zu einem Kind, das anstatt zu arbeiten in die Luft schaut und stellt sich neben das Kind.																					
L2	<i>Wo bist jetzt, Thomas?</i>	ruhig, sachlich, leise						ER						V-Ta			V	JEHIDES	Rm			
S	...			stützt sich am Arm ab (lummeln)						aK												
L2	<i>Gehst was weiter? Irrsinnig?</i>							ER						V-Ta								
	...																					
	Die Kinder beschäftigen sich ohne L. Nach einer Weile kommt die L3 zur Klasse, doch die Kinder beschäftigen sich weiterhin selbstständig. Ab und zu werden leise Fragen an die L2 gestellt.																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen		
	21 Szene Die Schüler arbeiten selbstständig. Die L2 sitzt am Lehrtisch. Zwischendurch suchen einige Kinder (von der L2 aufgefordert oder aus eigenständigem Antrieb) die L2 auf.																						
	22 Szene																					Ritual	
	3. + 4. Klasse – Klassenzimmer (Teppich) Die Schüler sitzen im Kreis am Teppich zusammen. Aufgrund des Windspiels werden die Kinder leiser. <i>Bitte seids leise.</i>									folgsam													
S		genervt, klagend																					
L3	<i>3B bitte ganz wichtig! Ah, du triffst dich in der kleinen Stillarbeitsklasse. Und du brauchst 2 gespitzte Bleistifte.</i>	„2 gespitzte Bleistifte“ wird besonders betont		aufrecht	autonom			ER				P-Ta											
S	<i>Zwei.</i>	leise, klingt eher zu sich selbst						ER															
L2	<i>Und die vierte Klasse trifft sich in der großen Klasse und sie nimmt bitte alles mit aus der Kleinen, was sie braucht.</i> Die Kinder stehen auf und gehen in die anderen Klassenräume.	sachlich	offen		Informationen mitteilend			ER				P-Ta											
	23 Szene																						
	3. Klasse Die Schüler sitzen an ihren Tischen, die L1 und die L4 befinden sich im Klassenraum. <i>So, beruhig dich! Bitte!! (zu allen Kindern)</i>																						
L1		sehr laut, streng, nachdrücklich, zornig	kritisch		zurechtweisend	kEL											V						

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
L1	... Das ist ja gar nicht mehr so aufregend, das kennst du ja schon.	ruhig			wertend					aK											
L1	Jetzt zum Abschluss der dritten Klasse mach ma das nochmal? (kurze Sprechpause)		missbilliger Blick	Kopfnicken	informierend			ER													
L1	Einfach nur zum Vergleich, ob das rausgekommen, ob das rausgekommen ist. Also nichts Tragisches, was du nicht auch löst. Tobias, ... Du lässt es mal vor dir liegen und schreibst deinen Namen drauf, bei Klasse: 3mb, klarerweise, heut ist der 18.6. ja? Klar?	aufmunternd, verständnisvoll, beruhigend, oder sachlich, leidenschaftslos		Kopf bewegt sich passend zum Sprechen nach links und nach rechts, L1 stützt sich mit einer Hand am Schreibtisch ab, Blick wandert durch die Klasse,		fEL															
L1	Die beiden Lehrerinnen teilen Zettel aus und die Kinder beginnen zu arbeiten. Daniela, du sollst nicht was anderes machen.	hart			zurechtweisend	kEL												JEHIDES			?
L4	Ein Kind bekommt nicht mit, dass ihm die Lehrerin einen Zettel geben möchte. Hallooo?	lang gezogen, sachlich, ruhig	hochgezogene Augenbraue	L4 wackelt mit den Zetteln	ironisch	kEL															
S	Welcher ist heute?	sachlich, ruhig						ER												St	
L4	Der 18.6.	informierend, sachlich, ruhig		aufrechte Haltung				ER				P-Ta									
24 Szene																					
L1	Ein Kind geht mit ein paar Zetteln zur L4, weil die Hefklammer nicht richtig hält. Obwohl das Kind bei der L4 steht, antwortet die L1.	laut		Blick wandert	sieht zum						rK										?

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<i>ganz rein. Stört dich das sehr?</i>			durch die Klasse, erhobener Kopf	Kind, bis dieses antwortet																	
S	<i>Na ja, wenns ...</i>	leise	verstohlene Blicke	geht beim Sprechen ein paar Schritte zurück, Oberkörper zurückgelehnt, Arme baumeln neben dem Körper, sieht zu Boden	vorsichtig, folgsam				aK									WANJA			?	
	Die L4 werkt bei den Zetteln dieses Schülers herum. Der Schüler sieht zu ihr auf, als sie ihm die Zettel retour gibt. Er setzt sich hin.																					
	25 Szene																					
L4	<i>Schl: Andreas hast du gehört was du machen musst?</i>	ein wenig vorwurfsvoll	kritisch	sieht zu einer Schülergruppe, aufrechte Haltung	tadelnd			ER						V-Ta			V					
L1	<i>Du brauchst jetzt nur, zum Schreiben brauchst es nicht. Versuch es zu ignorieren Felix.</i>	sachlich	abwägend	stützt sich mit einer Hand am Schreibtisch ab, schaut zu den Kindern, speziell dann zu Felix				ER														
L1	<i>So leg den Bleistift kurz hin und pass auf.</i>	sachlich	offen		sachlich			ER														
L4	<i>Der 18.6.</i>	sachlich						ER														
L1	<i>Du sollst aufhören!! Die L1 geht auf ein Kind zu und starrt es an.</i>	schreit, scharf	abweisend	angespannt	hilflos					rK								JEHIDES	Rm			
	26 Szene																					
	Die L1 geht zur Tafel und schreibt etwas drauf. Dann dreht sie sich um und redet																					Aktivität

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
L1	zur Klasse. <i>Schau kurz her, bitte.</i>	wieder ruhiger, gleichmäßiger	Blick zu den Kindern	Blick wandert durch die Klasse, hält Zettel vorm Körper, an die Wand gelehnt				ER													
L1	<i>Gut. Nichts Unbekanntes. Es sind ganz kurze Sätze. Und du sollst feststellen, ist die Aussage dieses Satzes RICHTIG oder ist sie FALSCH.</i>	betont richtig und falsch		Hand bewegt sich zackig (wie mit Dirigentenstab), Oberkörper bewegt sich mit, Blick wandert durch die Klasse, Kopf einmal nicken bei falsch				ER													
L1	<i>Für richtig gibts (Pause)</i>	warm	fürsorglich	dreht sich zur Tafel und zeigt auf etwas	ermutigend, bemutternd		fEL					P-Ta									
SS	<i>Hackerl.</i>	murmeln	lächelnd	Kopf nicken	anerkennend		fEL			aK											
L1	<i>Hackerl. Ja, wunderbar. Und falsch?</i>						fEL														
L1	<i>L1 zeigt auf ein anderes Symbol</i>						fEL					P-Ta									
SS	<i>Kreuzerl.</i>				folgsam																
L1	<i>Kreuzerl.</i>				anerkennend		fEL			aK		P-Ta									
L1	<i>Und indem du bekannt gibst, was es sein soll, ringelst du entweder das Hackerl ein (Pause), nen – oder wenn ein anderer Satz falsch ist, ringelst du das Kreuzerl ein.</i>	verständnisvoll, ruhig	zwischen- durch immer wieder Blickkontakt	Hände und Arme bewegen sich, L1 demonstriert dies an der Tafel	beschützend,		fEL														
L1	<i>Was ist, wenn du dich ganz schnell, wenn du drauf kommst, dass du dich geirrt hast? Was machst du dann?</i>	geduldig	aufmunternd	L1 setzt sich halb auf einen Schülertisch, stützt sich mit einem Arm ab, Blick wandert durch die Klasse, erhobener Kopf	unterstützend, bemutternd		fEL					P-Ta									
	Kinder zeigen auf, eines fühlt sich vom Blick der L1																				

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	angesprochen.																				
S	<i>Einfach sooo mit dem Bleistift übermalen.</i>	leise, stockend, langsam	verstohlene Blicke	lässig nach vorne gelehnt, fragend						aK											
L1	antwortet kurz: <i>Ja.</i>	kurz und bündig	offen		sachlich			ER				P-Ta									
L1	<i>Gut. (Pause) Mach ma die erste Seite miteinander. Tee kann man trinken. Richtig oder Falsch?</i>	sachlich			sachlich			ER				P-Ta									
SS	<i>Richtig.</i>	sachlich			sachlich			ER													
L1	<i>Was wird eingekreist?</i>	sachlich		Kopf hoch	sachlich			ER				P-Ta									
SS	<i>Das Hakerl.</i>	sachlich			sachlich			ER													
L1	<i>In der Wüste regnet es oft.</i>	sachlich			sachlich			ER				P-Ta									
SS	ein paar Kinder: <i>Richtig, die meisten: Falsch!</i>	sachlich			sachlich			ER													
L1	<i>Uhh, in der Wüste. Also wird eingeringelt?</i>					kEL						P-Ta									
SS	<i>Kreuzerl.</i>	sachlich																			
L1	<i>Ja, sehr gut.</i>	sachlich zufrieden						ER		aK		P-Ta									
L1	<i>Erdbeeren sind ganz blau.</i>							ER													
SS	<i>Falsch!</i>							ER													
L1	<i>Was wird eingekreist?</i>							ER				P-Ta									
SS	<i>Kreuz.</i>							ER													
L1	<i>Eine Woche hat sieben Tage.</i>							ER				P-Ta									
SS	<i>Richtig.</i>							ER													
L1	<i>Was wird eingekreist?</i>							ER				P-Ta									
SS	<i>Hakerl.</i>							ER													
L1	<i>Bei starkem Wind fällt leicht etwas um.</i>							ER				P-Ta									
SS	einige Kinder: <i>Falsch., einige Kinder: Richtig.</i>							ER													
L1	<i>Na.</i>	kurz																			
L4	<i>Bei starkem Wind fällt leicht was um.</i>	langsamer		Hände in die Hüfte gesenkt		kEL															
	Gemurmel der Kinder																				
L1	<i>Was wird eingekreist?</i>							ER													
SS	<i>Hakerl.</i>							ER													
L1	<i>Kirschen können sprechen.</i>							ER													
SS	<i>Falsch.</i>							ER													
L1	<i>Was wird eingekreist?</i>							ER													
SS	<i>Kreuzerl.</i>							ER													
	ein Kind sagt etwas																				
L1	<i>Nananana!!! Mach zu. Auf los</i>	laut	kritischer		tadelnd,	kEL						P-Ta									

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- ausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	<i>gehst los und dann gehst los. Vorher gehst nicht los. Erst bei los gehst los.</i>		Blick		anklagend																
S	<i>Kann man schon umblättern?</i>									aK							V			St	?
L1	<i>Nein! Du sollst es so liegen lassen. Schau auf die Uhr. Jetzt frag ich noch ob irgendetwas unklar ist oder ob es dir klar ist, was du tun musst.</i>	scharf, hart	befremdender Gesichtsausdruck		befehlend						rK		Ü-Ta				V				?
L1	<i>Gut. Ich sag los, dann hast du drei Minuten Zeit. Du machst es so gut du kannst. Ich sage dir von vornherein: du wirst nicht fertig. Das kennst du schon vom letzten Mal. Mach dir keine Sorgen, ja?</i>	warm	aufmunternd	Kopf hoch, wandert durch die Klasse	ermutigend, unterstützend		fEL									R					?
L1	<i>Wenn ich will, dass du vorsehaust und liest, dann sag ich es!</i>	laut, streng		haut auf den Tisch, beugt sich zum Kind vor		kEL											V	JEHIDES			?
L1	<i>Klar? Und dann sag ich Stopp, leg den Bleistift weg, und du legst sofort den Bleistift weg.</i>			aufgestützt				ER													
L1	<i>Das wars dann? (zu den anderen L)</i> Und du brauchst auch nicht zu deinem Nachbarn schauen. Erstens einmal hat der keine Zeit und zweitens hat der ein anderes. Das zweite ist, wenn ein Bleistift abbricht, nimmst du den nächsten, deshalb hast du zwei.	tüberheblich	kritischer Blick	mit beiden Händen abgestützt, Oberkörper nach vorne geneigt, Blick wandert durch die Klasse, leichtes Kopfnicken	Grenzen ziehen	kEL											V				
S	<i>Frage.</i>	sachlich	offen	zeigt auf				ER													
L1	<i>Max?</i>	sachlich	offen		L1 sieht zu ihm und signalisiert ihm, dass er fragen kann							P-Ta									
S	....	leise																			
L1	<i>Dann darfst du den Rest fertig</i>	sachlich,	Blick-					ER				P-Ta									

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- ausdruck	Gesten Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	<i>machen.</i>		kontakt																		
L1	<i>Sonst noch Fragen?</i>	zynisch		schaut durch die Klasse, noch immer mit beiden Händen abgestützt	autoritär	kEL						P-Ta									
	Kind zeigt auf																				
L1	<i>Bitte!?</i>	strenge						ER				P-Ta									
S	...																				
L1	<i>Dann lässt dich aus.</i>	sachlich	Blick- kontakt	aufrecht				ER													
	Pause				L sieht auf die Uhr																
L1	<i>Und los.</i>	sachlich						ER													
	Kinder arbeiten an ihren Aufgaben, die Lehrerinnen beobachten und achten auf die Kinder.																				
	27 Szene																				
L1	<i>Stopp. (Pause) Bleistift weg.</i>	kurz		Koch hoch, Oberkörper gerade	objektiv			ER				P-Ta									
	Die Kinder legen die Stifte weg und beenden ihre Aufgabe und die L1 sammelt die Zettel ein. Bei einer Kindergruppe bleibt sie stehen.																				
L1	<i>Hast du jetzt weitergearbeitet?!</i>	sehr laut, streng, anklagend, schreit		nach vorne gebeugt zum Kind	anklagend	kEL							Ü-Ta				V	JEHIDES			
S	<i>Nein?</i>	geht mit der Stimme rauf						ER													
L1	<i>Was hat denn das für einen Sinn?</i>	scharf	missbilliger Blick		tadelnd, zu-rechtweisend	kEL											V	PevoS			
S	...														O						
L1	<i>Aber nicht 5 min. Woher soll ich jetzt wissen, ob du nicht zwei oder drei Sätze dazu</i>	streng, anklagend	missbilliger Blick		tadelnd, zu-rechtweisend	kEL											V				

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<i>gemacht hast?</i> Die L4 fordert die Kinder auf, in die Nebenklasse zu gehen.																					
	28 Szene																					
	3. Klasse - Teppich																					
	Die Kinder sitzen am Teppich im Kreis, die L1 nimmt sich einen Sessel und setzt sich zur Gruppe dazu.																					
L1	<i>Es ist folgendes. Ahm.</i>	ruhig	offen	sitzt am Sessel, Oberkörper nach vorne gebeugt	entspannt			ER														
L1	<i>Wir haben uns überlegt, dass es sehr nett wäre, wenn du der 4. Klasse sozusagen etwas mitgibst auf den weiteren Schulweg, ja, irgendein Persönliches. Wir haben überlegt und es ist uns etwas eingefallen. Und zwar, ah, wollen wir eine Karte gestalten, ihr kennt das schon, wie mit den Muttertagskarten oder Vatertagskarten. Ein buntes Papier gefaltet, und vorne dran. Das ist jetzt nur die eine Hälfte von der Karte und vorne dran kommt dann so ein kleines zurechtgeschnittenes Zeichenblatt und ein Deckblatt. Die L1 holt die Vorlage und zeigt sie her.</i>	gleichmäßig	Blickkontakt	greift sich an die Nase, stützt sich mit einem Arm auf den Arm ab, der am Knie liegt, Beine überkreuzt, Bewegungen mit Hand und Arm, entspannt, locker	informierend, kreativ, lässig, schöpferisch				fK													
L1	<i>Und auf dieses Blatt sollst du, sozusagen, wie eine Fotografie, zeichnen, dich, und daneben das 4-Klassen-Kind, das du dir jetzt sozusagen aussuchst. Ist ja nicht so tragisch.</i>	beruhigend	fürsorglich		beratend, informierend		fEL															

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
S	<i>Und was, wenn man eines doppelt hat?</i>	sachlich	neutral	aufrechte Haltung	sachlich			ER														
L4	<i>Nein, wir haben keines doppelt. Wir haben 26 Drittklassenkinder und werden das einteilen auf 26 Vierklassenkinder. Die L4 sieht vom Sessel auf.</i>	prompt, eher laut, bestimmt	abweisend	trozig	trozig					rK	rK		Ü-Ta									
L1	<i>Kann nicht, wenn sich jeder eines aussucht, es sind 13, 13.</i>	mit Nachdruck			störriech					rK												
L4	<i>Wir machen uns das anaus.</i>			Augenbrauen hochgezogen						rK												
S	<i>Was ist jetzt, wenn ich z. B. die Elisabeth hab und die Alina auch.</i>	fragend								aK										St		
L4	<i>Wir machen uns das aus, das jeder nur eins hat, ok?</i>			Kopf nicken, sitzt aufrecht, breitbeinig		kEL						P-Ta										
L1	<i>Ja? Pass auf. Also du und zwar (Pause)</i>	sachlich, erklärend		L1 macht einen Rahmen um ihren Kopf, um zu zeigen, was sie genau auf dem Bild haben will		kEL																
L1	<i>Überleg dir einfach mal wen du nimmst.</i>			Handbewegung	L1 steht auf			ER														
L4	<i>Einige Kinder zeigen auf. Wer sich schon sicher ist kann mal aufzeigen.</i>	bestimmend		Oberkörper wird nach vorne gebeugt, Beine überkreuz, am Kopf kratzen	selbstbewusst			ER														
L4	<i>Nico.</i>							ER				P-Ta										
S	<i>Norbert.</i>							ER														
L4	<i>Wenn jemand von euch das gleiche Kind ausgesucht hätte, dann meldest du dich bitte. L4 schreibt die Namen auf ihre Liste. Natasha.</i>	sachlich		Blick zu den Kindern	sachlich, informierend			ER														
L4	<i>Natasha.</i>	sachlich		dem Kind wird zugeordnet, dass es dran ist				ER				P-Ta										
S	<i>Franziska.</i>	sachlich						ER														

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
S	<i>Mist.</i>	kurz			klagend					aK	rK		Ü-Ta		O		V				
L4	<i>Na nicht Mist. Du hast das gleiche Recht wie die Natascha, du möchtest auch die Franziska?</i>	etwas streng, belehrend?																			
S	<i>Ja. Ja.</i>	folgsam	zustimmend		schuld- bewusst sachlich					aK					O						
L4	<i>Ok, gut, dann (zu Natascha gewandt) Kind entscheidet sich für einen anderen Namen.</i>	sachlich		kurze Kopfbewegung				ER													
L4	<i>Georg.</i>	sachlich			sachlich			ER				P-Ta									
S	<i>Den Benedikt.</i>	ruhig, sachlich			sachlich			ER													
	...																				
	29 Szene																				
	3. Klasse																				
	Sitzkreis – einige Kinder suchen sich 4. Klässler-Kinder aus, die sie malen.																				
L1	<i>... alle Kameraden. Es muss nicht dein bester Busenfreund sein, ja? Du hast mit allen was zu tun. Die einen sind natürlich beliebter, die anderen nicht. Das wird ja bei dir genauso sein. Ich möchte, dass du dir einfach jemanden aussuchst den du halbwegs ... und das geht bei jedem. Das passt schon. Also.</i>	folgsam	gutes Benehmen	lehnt an einem Regal, Blick wandert durch die Runde						aK											
L4	<i>So der Paul und der Fabian bei den Burschen. Wer noch? Der Dominik? Der Clemens, der Gerhard ist bei den Burschen noch, der Sebastian..</i>	sachlich	offen, direkt	leicht nach vorne gelehnt	Daten sammeln			ER													
S	<i>Ja, ich hab den Sebastian.</i>	begeistert, aufgeregt, mitgerissen		zeigt auf	spontan				fK												
L4	<i>überlegt einen Augenblick: Stimmt, Entschuldigung.</i>	neutral	nicken	Hand unterm Knie	Daten verarbeitend, realistisch			ER				P-Ta									

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	Es werden weitere Namen genannt.																				
L1	<i>Ok. Es muss sich doch jemand für den Robert finden.</i>	motzend			etwas ärgerlich						rK	P-Ta									
L1	Ein Schüler meldet sich. <i>Der Lukas nimmt den Robert? Super. Dankeschön.</i>	liebvoll, hell, hoch		nicken, Beine überkreuz, aufrecht sitzen				fK													
30 Szene																					
L4	<i>So. Jetzt brauchen wir diverseste Mädels noch.</i>	neutral	nachdenklich	aufrecht	Daten sammeln			ER				P-Ta									
	Eünige Kinder zeigen auf.																				
L4	<i>Lena.</i>	bestimmt	aufmerksam	aufrecht	Daten sammeln			ER													
S	...																				
S	<i>Haben wir schon.</i>	leise, folgsam	rücksichtsvoll		vorsichtig, scheu					aK											
L4	<i>Nein, haben wir nicht schon. Ihr misst euch entscheiden.</i>	wütend, laut	trozig	Kopf schütteln	launisch						rK		Ü-Ta			V					
	...																				
L4	<i>Nina und Lena, super. (zur L1 sprechend)</i>	klagend, motzend									rK										
L1	<i>Was ist mit der Nina und Lena?</i>	sachlich						ER				P-Ta									
L4	<i>Sie wollen beide die Monikas.</i>		Blickkontakt	angemessene Gestik	Daten sammeln autonom			ER													
L1	<i>Was wäre eine Alternative?</i>	klar	Blickkontakt					ER						V-Ta			V	ProLeh			?
L4	<i>Für beide? Können alle anderen auch machen. Überlegt euch welche anderen wenn das nicht geht... da bleibt euch nichts anders übrig, also.</i>	motzend			aufässig						rK					V					
L1	... da bleibt euch nichts anders übrig, also.	tüberheblich	missbilligendes Kopfschütteln	Handbewegung	rechthaberisch	kEL										V					
L4	<i>Karin? (da sie aufzeigt)</i>																				
S	<i>Ich möchte die Corinna.</i>	hoch, fragend						ER													
L1	<i>Wer ist denn überhaupt von den 4. Klasse-Mädels noch über?</i>	sachlich	offen																		

Ps	Formulierung / Szenenbeschreibung / Handlung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
L4	<i>Fast alle Mädels, die Daniela ist noch da, die Sandra ist schon weg.</i>	neutral	offen	Oberkörper leicht nach vorne gelehnt	Daten verarbeitend			ER													
S	<i>Die hab ich schon.</i>	klingsicher								aK											
L4	<i>Ja!</i>	kurz, schnippisch									rK		Ü-Ta								
L4	<i>Die Kerstin und die Anna, alle anderen sind noch da.</i>							ER				P-Ta									
L1	<i>Gut, wer nimmt die Kerstin?</i>	freundlich, sachlich	fragender Blick	Kopf hoch -, Kinn nach vorne				ER													
	...																				
	31 Szene																				
L1	<i>Wer hat von euch noch – wer hat von euch noch niemanden?</i>	ungeduldig		kratzt sich am Kopf, Handbewegung	genervt						rK										
L4	<i>Die stehen einmal auf bitte, dann tun wir uns leichter.</i>	sachlich, klar		bitende Handbewegung	genervt						rK	P-Ta									
	<i>Kinder stehen auf, murmeln etwas.</i>																				
L1	<i>Sch.</i>																				
L1	<i>Hast du schon jemanden zugeteilt, ja oder nein? Dann sieh bitte auf!</i>	betont, gereizt, ärgerlich	anklagend		zurechtweisend vorwurfsvoll	kEL											V	PevoS			?
L4	<i>auch L4 stimmt ein: Dann sieh bitte auf.</i>	betont	anklagend		vorwurfsvoll	kEL											V				
	32 Szene																				
L1	<i>sieht zu einer Schülern und fragt: Nicole?</i>	fragend, höflich		Beine überschlagen, hält sich mit einer Hand am Sessel fest	beratend		fEL					P-Ta									
S	<i>Ok.</i>	leise, zögerlich, niederge-schlagen	Blick eher nach unten	Hände verschränkt	folgsam, niederge-schlagen				fK												
L1	<i>Danke vielmals. Ist eine super Aufgabe nämlich, weißt? Sieh</i>	warm, liebevoll,		Kopf nicken	tröstend		fEL														JEHIDES

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<i>etwas zu nehmen, das ein bisschen mehr Anstrengung erfordert, als sich etwas zu nehmen, wo es eh offensichtlich und total leicht ist.. Das war eine ganz eine tolle Entscheidung, kannst stolz auf dich sein. Brauchst jetzt nicht traurig sein. Die sollen traurig sein die stehen und sich nicht entscheiden können.</i>	umsorgend, aufmunternd																				
	33 Szene																					
L1	<i>So, Wer fehlt noch?</i>	sachlich	offen, direkt		objektiv			ER				P-Ta										
S	<i>Bianca, ...</i>	sachlich						ER														
L1	<i>O.k. Bianca..</i>	sachlich			sachlich			ER														
L1	<i>Ich finde, die Bianca passt gut zur Judith.</i>	freundlich	offen, direkt		sachlich manipulativ				fK			P-Ta										
S	<i>Das stimmt.</i>	fröhlich, angepasst		Arme verschränkt	unbe-kümmert				fK													
L4	<i>Das stimmt.</i>	lachend	lacht		pöfifig				fK			P-Ta										
S	<i>....</i>																					
L4	<i>Ist das ok?</i>	freundlich						ER				P-Ta										
L1	<i>Ich finde, dass das ganz gut passt.</i>	warm, liebevoll		entspannt	offen				fK			P-Ta										
	Kind nickt																					
	34 Szene																					
L4	<i>Dann haben wir noch die Manuela.</i>	informierend						ER				P-Ta										
	Ein Kind zeigt auf und meldet sich für dieses Kind.																					
L1	<i>Ohh.</i>	anerkennend	anerkennend		begeistert, erfreut				fK													
L4	<i>Gut. Dann haben wir noch die Melissa.</i>	sachlich	fragend	aufrecht	unvoreingenommen, realitätsbezogen			ER				P-Ta										
	L4 notiert den Namen eines																					

Ps	Formulierung / Szenenbeschreibung / Handlung / Tonfall / Sprechweise /	Gesichts- / ausdrück	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines / Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige / Bemerkungen	
	Kindes, das sich gemeldet hat.																				
L1	Danke Stefan.	zufrieden		ermutigend		fEL	ER				P-Ta										
L4	Dann haben wir noch beide Marias auf jeden Fall.	sachlich		sachlich																	
	Einige Kinder zeigen auf. Viele Kinder lachen. Lehrer und Schüler diskutieren miteinander.																				
L4	... Ein Kind setzt sich Dann haben wir schon die Laura? (Ein Kind, das sich für dieses gemeldet hat, setzt sich.) Die Jessica, oder?	sachlich		objektiv, prftend			ER				P-Ta										
S	zeigt auf: Hier, ich.	neutral	aufzeigen	emotionslos			ER														
35 Szene																					
L4	Da müssen noch welche überbleiben, es fehlen heute noch Kinder. Der Thomas fehlt, Mathias fehlt und 3 aus der 4. Klasse. Glaube ich.	nachdenklich		realitäts- bezogen			ER														
S	....																			
L1	Sehr gut.	anerkennend und nicken		Güte		fEL															
L4	Zweite Maria?	fragend	richtet sich auf	Daten sammelnd autonom			ER														
L1	Die drei, die fehlen, Mathias, die Olivia und die Klara sind verteilt. (zur L4)	sachlich					ER														
L1	Ja, aber der Bernd ist noch da, d.h. es fehlt noch ein 4. Klasse Kind auf das wir nicht gekommen sind.	fragend	zeigt mit der Hand I, kratzt sich am Hals, angespannt	störnisch						rK	P-Ta										
S	Die Irene.	sanft	aufrecht	folgsam					aK												
L4	Na, die Vanessa fehlt jetzt noch, das weiß ich.	sachlich									P-Ta										
S	Nein, die Vanessa fehlt nicht..	untertänig		folgsam					aK												
L4	Du? (zu einem anderen Kind)																				
S	Die Irene ...																				
36 Szene																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- ausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
L1	<i>Wir müssen schauen, wer ... Mathias</i>	sachlich	direkt	aufrecht	Daten sammeln			ER														
L1	<i>Scht. Wart ein bisschen!</i>	höflich				kEL																
L4	<i>Der Daniel ist noch da, der Felix.</i>	sachlich						ER														
L4	... zählt auf ihrer Liste die Kinder: 24				Daten sammeln			ER														
L1	<i>Ja freilich, weil die zwei Marias noch über sind.</i>	überschlagend	zeigt Begeisterung		begeistert				fK													
L4	<i>Die stehen schon da.</i>	sachlich	teilnahmsvoll		umsorgen, kümmern		fEL					P-Ta										
L1	<i>Aso.</i>			1 Arm in die Hüfte gestemmt						aK												
L1	... <i>Ok, dann ist gut. Die Bea nimmt die Maria M. und du die Maria L.</i>	beruhigend			erleichtert		fEL															
	37 Szene																					
L1	<i>So, dann liest die Ulli dir noch mal vor das Kind, das du dir ausgesucht hast.</i>	warm	zufrieden		fürsorglich, verstehend		fEL															
L4	<i>Ich hab 25. Wir haben eindeutig 26 Kinder.</i>	verwundert				kEL						P-Ta										
L1	<i>Dann lies mal die vor, die da sind.</i>			zurückhaltend, abwartend						aK												
S	...																					
L1	<i>Mach dir keine Sorgen, schau mal, ob du namentlich erwähnt wirst.</i>	warm, mitfühlend	Kopfnicken	1 Arm in die Hüfte gestemmt			fEL															
L4	<i>Norbert, wen hast du dir ausgesucht?</i>	sachlich			Daten sammeln			ER				P-Ta										
S	<i>Stefan.</i>	sachlich, klar						ER														
L4	<i>Norbert wählt Stefan. Dann passst. Dann haben wir alle verteilt. Perfekt.</i>	erfreut	glücklich	locker	voll Energie				fK													
L1	<i>Pass auf noch mal.</i>						fEL															
L1	L4 liest noch einmal alles vor.				fürsorglich																	
	38 Szene																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen			
L1	<i>Und, äh, das womit du anfängst ist klarerweise das Schwierigste, das ist eben, ah, das ist eben das Foto, das du malen sollst. Du musst das Blatt so nehmen und nicht so, weil dann schauen wir aus wie im Spiegelkabinett. Das wollen wir nicht.</i>	anweisend	korrekt	unterstützende Körpersprache, aufrecht	moralisierende Kommentare																			
L1	<i>Es soll keine in dem Sinn Lustige, sondern eine wirklich schöne Andenkenkarte sein.</i>	kurz und bündig, moralisierend, kontrollierend	gutes Benehmen	aufrecht																				
L1	<i>Und du schau mal, ... ganz leicht und verteilst es so wie ich es versucht habe. Du kamst dich auch anschauen, d.h. du machst dann Mund und Nase auf die Seite schauen oder die beiden Kinder tun so, als ob sie in die Kamera schauen würden.</i>	ruhig	aufmunternd	aufrecht, auf der Tafel mitzeigend	ermutigend, Weg zeigen		fEL																	
L1	<i>Du musst dir halt überlegen, wie schaut mein Partnerkind aus, die Haare, sind sie kurz, sind sie blond. Ungefähr ähnlich soll schon schauen. Ja?</i>	klar, moralisierend	kritische Blicke	aufrecht, Hände untermalen Gesprochenes	rechthaberisch	kEL																+-		
L1	<i>Wer Hilfe braucht, kommt bitte</i>	ruhig	interessiert					ER																
L4	<i>Wir würden das gerne als Überraschung für die vierte Klassen machen, also geht nicht fragen.</i>				locker				fK															
L1	<i>Ja, Nein, das muss geheim sein. Das musst du dann in deinem Postfach verstecken und malen, wenn es passt, wenn niemand drauf kommt. Ich lösche das nämlich jetzt dann weg, weil, es ist klar, das kann ja nicht da bleiben.</i>				locker				fK															
L1	<i>Unter die Porträts schreibst</i>	sachlich		Blick wandert				ER																

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten Körperhaltung / Körperbewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	<i>du dann deinen Namen unter dich und den Namen des Kindes, das du dir ausgesucht hat, unter das andere Kind.</i>			von der Tafel zu den Kindern im Kreis																	
	39 Szene																				
L1	L und SS haben eine kurze Auseinandersetzung, von der jedoch sehr wenig zu verstehen ist. <i>Wenn das dann fertig ist bekommst du buntes Papier. Dann kleben wir es drauf. ... Und innen drinnen kannst du dir schon überlegen, ah, etwas einen Satz, den dieses Kind irgendwie ausmacht. Ja, z.B.</i>	warm, melodisch			sich kümmern, helfen		fEL					P-Ta									
S	<i>Viel Glück für die neue Schule.</i>	leise, leicht unsicher		Hand heben	folgsam, vorsichtig					aK											
L1	<i>Das wäre dann der Wunsch fürs nächste Jahr. Zwei Sachen würde ich gerne reinschreiben. Das eine wäre sozusagen.</i>	ruhig	offen, direkt	Hand kurz vor dem Mund, Haare aus dem Gesicht streichen	sachlich, interessiert		fEL					P-Ta									
L1	Ein Kind zeigt auf.	sachlich						ER													
S	<i>Ich werde dich begleiten.</i>	fragend		lehnt sich zurück	konzentriert			ER				P-Ta									
L1	Aso?			Hand vor Mund		kEL						P-Ta					V				
S	Die Kinder lachen. <i>Ja, am Bild.</i>	folgsam	nervös	„Achsel zucken“	defensiv					aK					O		V				
L1	<i>Sehr gut. Das ist lieb! Das ist ein Satz für die Zukunft. Das ist schön. Auf das wäre ich gar nicht gekommen. Lieb!</i>	lobend, fürsorglich, besonders betont, überschwänglich	interessiert – liebevoll, lächeln	Hand vor dem Mund, Arm ist auf den anderen Arm gestützt	überschäumend				fK			P-Ta									
																				
	40 Szene																				
L1	<i>Was würde dir zum</i>	ruhig	auf-		aufge-																

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
L4	<i>Konstantin einfällen?</i>		merksam		geschlossen																	
L4	<i>Was so ganz typisch der Konstantin ist. Wo jeder gleich weiß, wen du meinst.</i>	auffordernd	aufmunternd		hilfsbereit		fEL					P-Ta										
S	<i>Danke für alles.</i>	folgsam		gutes Benehmen	folgsam					aK												
L4	<i>Das kann man bei jedem schreiben. Zu allgemein.</i>	kurz	aufmerksam		besser-wissertisch	kEL																
41 Szene																						
L1	<i>setzt sich: Jasmin, was fällt dir ein zu Barbara?</i>	gleichmäßig		Oberkörper nach vor gebeugt				ER														
L1	<i>Mhm, siehst du. Das ist gar nicht so leicht. Da muss man erst darüber nachdenken.</i>	einfühlsam, beschwichtigend	ermunternd		verstehend		fEL						Ü-Ta				V					
S	<i>Schlau.</i>	fragend	begeistert		spontan			ER														
L1	<i>Ja, aber was das Verhältnis auch so ausmacht. Du warst immer sehr schlau und du hast viel gewusst, oder so, ja? Und das hat mir gefallen oder irgend so was Persönliches einfach.</i>	warm		L nickt	unterstützend		fEL											WANJA				
42 Szene																						
L1	<i>Du hast jetzt eh Zeit, gelt, dir das zu Überlegen? Wir übergeben das eh erst am Zeugnistag. Aber wir müssen rechtzeitig einmal anfangen. Ich hätte gerne, dass die Zeichnungen auf alle Fälle diese Woche fertig sind.</i>	betont		Blick zu den Kindern, Oberkörper nach vorne gebeugt	gütig		fEL						Ü-Ta									
S	<i>Kann man das auch gleich malen?</i>	quengelig			herausfordernd												V					
L1	<i>... Wer kennt sich jetzt nicht aus?(Pause) Also da werden jetzt nur mal die Porträts drauf gezeichnet. Die Karte selbst, das Geschriebene kommt dann auf ein</i>	überheblich	direkt zugewandt	Hände unterstützen Gesprochenes	tadelnd	kEL							Ü-Ta									

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	rK	aK	fK	ER	fEL	kEL	Allgemeines Verhalten	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Ü-Ta	P-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	<i>Extrablatt, mit Linienspiegel, auf ein weißes Blatt, damit das dann auch schön aussieht und das wird dann hineingeklebt. Ja, das ist außen und innen. gut?</i>																									
L1	<i>Du brauchst dich aber jetzt nicht zu weit aufregen, das ist nur</i>	mitfühlend	umsorgend		verstehend, beschützend		fEL																			
L4	<i>fällt ihr ins Wort: mir nachdenken einfach, ob dir etwas einfällt. Was ich aber gleich dazusagen würde: Bedenke, dass du dieses Blatt genau in dieser Größe hast und dass nicht an einer Seite oder im unteren Eck die zwei Köpfe sind, ja? Beachte bitte, dass das ganze ein Bild ist, wo man nicht das Gefühl hat, da fehlt noch etwas.</i>	klar		Oberkörper nach vorne gelehnt, Bleistift in der Hand, erhoben (Art Zeigefinger)	moralisierend	kEL																				PevoS
	43 Szene																									
L4	<i>Halloo?</i>	spöttisch	hochgezogene Augenbraue	L4 greift einem Kind auf den Kopf, das offenbar Unfug macht.		kEL													V-Ta							
S	<i>Kann man schon gehen, wenn man das Blatt hat?</i>	quengelig							rK																	
L1	<i>Buntstift, Filzstift?</i>	sachlich			Daten sammelnd			ER										P-Ta								
S	<i>einige S: Buntstift, andere S: Filzstift</i>	sachlich			Daten verarbeitend			ER																		
L1	<i>Mit Filzstift wird da so eine Schmirzage.</i>	jammern	Naserrümpfen	Arme vor der Brust verschränken					rK								Ü-Ta									WANJA
	<i>Die Zettel werden ausgeteilt und es wird noch beratschlagt, mit welchen Stiften gemalt werden soll.</i>																									

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- ausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	44 Szene																					
L1	<i>Ich denke mir nach, ob ich dir noch etwas mitgeben will. Kennst du dich aus soweit?</i>	ruhig		Faust schütteln	nachdenklich					aK		P-Ta										
SS	<i>Ja.</i>	sachlich			sachlich			ER		aK												
L4	<i>Wenn du etwas brauchst, kommst du einfach.</i>	sachlich	offen		sachlich																	
L1	<i>Und am Besten ist, dass du nicht so wahnsinnig auffällig bist, wenn jemand von der 4. Klasse kommt so uhl! und du dich über das Blatt wirfst, dann wird es umso aufregender. Mal einfach in Ruhe weiter und wenn dich jemand fragt, sagst du: Ach, das brauch ich für, ich weiß auch nicht, ja.</i> <i>Oder ich zeichne da jetzt frei.</i>	spontan								aK												
L1	<i>Ja, ich zeichne da einfach frei, oder irgend so etwas, aber ja nicht so lh, dass alle Aufregung, dann ist es umso interessanter. ... Gibst es in dein Postfach bitte, ja? Und dieses Woche soll es fertig sein, ja?</i> <i>Die SS gehen in die Nebenklasse.</i>	sachlich	offen		sachlich																	
	45 Szene																					
	3. Klasse																					
	<i>Die SS sind an ihren Plätzen mit den Zeichnungen beschäftigt.</i>																					
L4	<i>Schsch. Etwas leiser bitte.</i>	gut verständlich			kooperativ			ER														
L4	<i>Wow, die Bianca ist ein Wahnsinn.</i>						fEL															
L4	<i>Schschsch.</i>																					
	<i>Es ist kein Lehrer in der</i>						kEL															

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
L1	Was soll das sein? (auf das Bild bezogen) Das ist ja kein Fußballtor.	kritisierend, anklagend, betont	kritische Blicke, vorwurfsvoll	Zeigefinger	wertend, urteilend	kEL						P-Ta					V				
S	...	sehr leise		hängende Schultern, gesenkter Kopf, verkrampft	unsicher, zurückhaltend, gehemmt					aK					O						
L1	Nein, das ist kein Offenes! Mach ein ordentliches Fußballtor. Das ist unser Schulgarten. Das soll ja ein Geschenk von dir für den Thomas sein.	nachdrücklich, anklagend, beleidigend, gereizt, zornig	missbilligendes Kopfschütten, missbilligende Blicke	Kinn angehoben	zurechtweisend	kEL						P-Ta					V				
S	Ich war nicht sicher, ob ...	demütig		stramm stehen, verkrampft						aK					O						
L1	Nein. ... anders kennst den Thomas nicht.	nachdrücklich, anklagend, beleidigend, gereizt, zornig	missbilligendes Kopfschütten		kritisierend, herablassend	kEL						P-Ta					V				
S	.... Einmal!									aK					O						
L1	Nein, das ist kein Offenes! Mach ein ordentliches Fußballtor. Das ist unser Schulgarten. Das soll ja ein Geschenk von dir für den Thomas sein.	nachdrücklich, anklagend, beleidigend, gereizt, zornig	missbilligendes Kopfschütten, missbilligende Blicke		kritisierend, herablassend	kEL						P-Ta					V				
S	Öfter schon.	zaghaft								aK					O						
L1	Die meiste Zeit an der Schule. Tu nicht mit mir diskutieren.	nachdrücklich, anklagend, beleidigend, gereizt, zornig	missbilligendes Kopfschütten, missbilligende Blicke		kritisierend, herablassend	kEL						P-Ta					V				
	49 Szene																				
	Der vorige Schüler geht wieder zurück in seinen Klassenraum. Der andere																				

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	Schüler, der gewartet hat, geht einen Schritt auf die L1 zu und zeigt ihr sein Bild.																					
S	<i>Pass das so weit?</i>	leise, unsicher	Blick nach unten auf die Zeichnung, auch zur Lehrerin, fragend	Kopf geneigt	zurückhaltend					aK												
L1	<i>Super, Markus. Wer ist aber der? Aso. Mein Gott ist das süß!</i>	warm, beruhigend, betont	interessiert, herzlich, aufmunternd, lächelnd, liebevoll		ermutigend, anerkennend	fEL						P-Ta										
	Schüler lächelt, wirkt fast verlegen, sieht nach unten.									aK												
L1	<i>Wirklich! Das ist ja voll lieb. Gut hast du das gemacht. Mein Gott ist das schön.</i>	betont, anerkennend, liebevoll	ermunternd, liebevoll		anerkennend				fK													
	Die L1 wendet sich wieder ihrer Tätigkeit zu und der Schüler geht zurück in die Nebenklasse.																					
	50 Szene																					
	Die L1 und die L4 befinden sich im Raum. Eine Schülerin geht auf die L4 zu und zeigt ihr ihre Zeichnung.																			St		
S	<i>Altm. Kann man auch eine Sonne und Wolken zeichnen?</i>	unsicher	Blick nach unten		vorsichtig, scheu						rK				O			Blöd			Spieleladung	
L1	<i>Wenn du im Garten draußen bist. Natürlich. Ihr sitzt im Garten. Banker!, Strauch malen, so wie im Schulgarten.</i>	liebevoll		Handbewegung	beratend	fEL						P-Ta				R						
S	<i>Mhm.</i>	selbstbewusst								aK												
	Die L1 und die L4 reden miteinander.																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- ausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	51 Szene																				
	4. Klasse Die Schüler sitzen an ihren Tischen und arbeiten (bzw. blödeln nur herum). kommt in die Klasse: <i>Bitte!</i>	laut			tadelnd	kEL															?
L2	<i>Eva.</i>	klagend			hilflos					aK					O						
S	<i>Es ist so laut.</i>	klagend			hilflos					aK											
L2	<i>Nein. Hör jetzt auf!</i>	schreit	kritische Blicke		befehlend, autoritär	kEL							Ü-Ta								
S	<i>Der Werner wollte mit dem Stift die Kamera abschalten.</i>	klagend			hilflos					aK							V				
S	<i>Nein, überhaupt nicht.</i>	trotzig			trotzig						rK				O						
S	<i>Oh doch.</i>	folgsam			klagend					aK							V				
S	<i>Zuerst hat das jeder gesehen.</i>	folgsam			klagend					aK							V				
L2	<i>Ich möchte gerne! Ich möchte gerne, dass ihr es schafft, als 4. Klasse alleine zu sein und nicht durchzudrehen. Bitte. Du hast auf deinem Platz zu sitzen und zu arbeiten. Und sonst gar nichts.</i>	laut, streng			ungeduldig						rK		Ü-Ta								
L2	<i>Ich komm dann noch einmal rein und wenn es noch mal so laut ist, gibt es Rambazamba.</i>	scharf	gerunzelte Stirn		zurechtweisend	kEL															
	...																				
	52 Szene																				
	Die L2 geht aus der Klasse und die Schüler sind alleine und blödeln in die Kamera. Nach einiger Zeit kehrt sie zurück, auch die L3 kommt in die Klasse, spricht mit den Kindern und setzt sich zur L2 an den Lehrertisch und spricht kurz allgemein.																				
	53 Szene																				
	Die SS arbeiten an ihren Plätzen, drei Lehrerinnen befinden sich in der Klasse.																				
	54 Szene																				
	Klassenzimmer mit Teppich																				
	Einige Kinder sitzen am großen Teppich und arbeiten mit dem Montessori-Material.																				

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	Es werden drei Kinder gefilmt, die nicht merken, dass sie aufgenommen werden.																					
	55 Szene																					
	4. Klasse Einige Kinder sitzen beim PC. Die L2 sitzt bei ihnen. (Ich kann jedoch nichts verstehen.)																					
	56 Szene																					
	Klassenzimmer mit Teppich Einige Kinder arbeiten mit Montessori-Materialien am großen Teppich. Die L2 kommt in die Klasse, fordert die SS auf, einzuräumen und betätigt das Windspiel. Danach setzen sie sich im Sitzkreis zusammen. Nach Aufforderung durch die L. verlassen einige Kinder den Raum.																					
	57 Szene																					
L2	<i>So, Bitte wo ist der Christoph?</i>	genervt	Kopf schütteln	Hände in die Hüften gestemmt, Kinn nach vorne gestreckt	anklagend	kEL						P-Ta					V	PevoS			?	
S	<i>Hier.</i>	folgsam		zeigt auf, steht auf, verlässt den Raum	folgsam					aK					O							
L2	<i>Hast du keine Sessel in der Klasse? Ich nehme einmal an schon.</i>	sarkastisch, mit Nachdruck, ironisch	gleich	gleich, Kopf schütteln	anklagend	kEL								V-Ta			V					
L2	<i>Nein, nicht Erwin. Gar nichts. Andreas du bist doch auch in dieser Klasse und hast einen Sessel, oder nicht? (Pause) Andreas!</i>	streng,	hochgezogene Augenbraue	gleich, ganzer Oberkörper geht beim Kopfnicken mit (Verbeugung)	zurechtweisend	kEL								V-Ta			V					
S	<i>Ja?</i>	fragend	verstohlene Blicke							aK					O							
L2	<i>Ja? Du sollst bitte deinen Sessel hinaufstellen.</i>	nachdrücklich, hörbarer Unterton, deutlich	gerunzelte Stirn	gleich	anklagend	kEL											V					
	Der Schüler geht in die Nebenklasse.																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	58 Szene																					
	Die L2 redet zu den SS. Danach gibt die L4 kurz Auskunft über Elternmappen und teilt diese aus.																					
	59 Szene																					
	3.-4. Schulstufe Vor Unterrichtsbeginn: Eine Lehrerin hat Pokemon-Sticker ihres Kindes mitgebracht, mit denen die Schüler tauschen dürfen.																					
	60 Szene																					
	Morgenkreis in der großen Klasse. Die Kinder sitzen im Kreis und es werden einige organisatorische Dinge geregelt.																					
L3	4. Klasse, hast du das Buch für die Bibliothek mitgebracht?	sachlich	offen	leicht nach vorne gelehnt	emotionslos			ER				P-Ta										Ritual
SS	Ja.	sachlich						ER														
L3	Hast du es nach hinten gelegt?	sachlich	Gesicht zu den SS gewandt		Daten sammelnd und verarbeitend			ER				P-Ta										
SS	Ja.							ER														
L3	Melanie? (steht auf) Wer noch?	neutral			Daten sammelnd und verarbeitend			ER				P-Ta										
	Ein anderes Mädchen steht auch noch auf und holt das Buch.																					
L3	Schreib dir ein Erinnerungszettel für die Bibliothek. Wer noch?	neutral			Daten sammelnd und verarbeitend			ER					Ü-Ta									
S	Weiß es nicht.	unsicher			vorsichtig										O							ß
L3	Na geh, gehst dann nachher mit mir schauen.	warm, mitfühlend	umsorgend			fEL										R						
	...																					
	61 Szene																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
L3	<i>Gut, ich lese es dir dann vor. ich kontrolliere es nachher, ja? Gregor.</i>	verständnisvoll, warm	umsorgend		gütig, hilfsbereit	fEL	fEL					P-Ta									
S	<i>Ja.</i>	kurz, unsicher, etwas weinerlich								aK											
L3	<i>So, die Kerstin und die Mona haben eine Beschäftigung.</i>	sachlich	direkt					ER													
	Beide Kinder verlassen den Raum.																				
	62 Szene																				
L3	<i>Weiter 4. Klasse. Wer ist mit seiner Arbeit am Wochenplan fertig? Mathematik alles erledigt?</i>	freundlich			Daten sam-melnd			ER				P-Ta									
S	<i>zeigt auf: Na ja, Mathematik auf S. 111 kann ich mich nicht aus.</i>	leiser als L	Blickkontakt zu L3	aufrecht				ER													
L3	<i>Da kennst du dich nicht aus.</i>	verstehend, freundlich			verstehend	fEL	fEL					P-Ta									
S	<i>Nur oben. Den Rest hab ich mich nicht ganz ausgekannt.</i>	unsicher		aufrechte Haltung	sachlich, Blickkontakt					aK											
L3	<i>Gut, wer kennt sich noch nicht aus in Mathematik S. 111?</i>	sachlich			interessiert, aufgeschlossen			ER				P-Ta									
	Einige Kinder zeigen auf.							ER													
L3	<i>Gut, ihr setzt euch bitte vorne auf den Kommunikationstisch, mit dem Mathematikbuch, räumt die Sachen alle weg die dort am Tisch sind, da sind nur Schulsachen. Ich komm dann zu euch rüber Der Rest arbeitet bitte ganz normal Wochenplan, auf seinem eigenen Platz.</i>	informierend, sachlich, neutral, klar und deutlich	angemessen	gegen Ende: mit dem Finger an den Mund (überlegen), den Blick zu den Kindern gerichtet	entspannt, emotionslos			ER													
	63 Szene																				
L3	<i>Und dann würde ich noch</i>			entspannt	spontan					aK		P-Ta									++

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<i>zwei Helfer benötigen, die schon so weit mit ihrer Arbeit sind, dass sie es sich auch leisten können mir zu helfen.</i>																					
	<i>Einige Kinder zeigen auf. Die Lehrerin überlegt.</i>									aK												
L3	<i>Jakob und Felix: Ihr geht einmal raus, ihr bleibt jetzt draußen am Gang, ja?</i>	sachlich			sachlich			ER														
	64 Szene																					
L3	<i>Gut. Die 3. Klasse arbeitet ganz normal am Wochenplan. Du weißt was du zu tun hast. Die Karin sagt dir noch was.</i>	sachlich						ER														
L2	<i>Ja, du weißt was du zu tun hast, danke. (lachen) Ahm, und bitte wenn du das Gefühl hast, du bist mit dem Wochenplan halbwegs fertig oder du hast heute schon genug gemacht, sagst du es mir vorher, bevor du Freiarbeit machst. Ja? Klar? (Pause) ... die Sommerwiese, das Sommerheft fertig zu machen, die andere Sache, die wir gestern getrennt von der 4. Klasse gemacht haben ist für heute kein Thema, bis ich es dir sage. Ja?</i>	sachlich, gleichmäßig	offen, direkt, entspannt	Kinn in die Höhe, blickt in die Runde, Kopf nicken, Hände vor dem Oberkörper gefaltet, aufrecht	informierend, entspannt, Daten weitergeben																	++
L2	<i>Gut. Wir geben einmal alles, was in die große Schularbeitsklasse gehört in die große Schularbeitsklasse bitte.</i>	sachlich						ER				P-Ta										
	<i>Einige Schüler gehen weg.</i>																					
L2	<i>Alles was klein ist, bitte in die kleine Schularbeitsklasse</i>	sachlich						ER				P-Ta										
	<i>Die restlichen Schüler machen sich auf den Weg.</i>																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	65 Szene																				
	4. Klasse																				
	Die Schüler arbeiten selbstständig an ihren Tischen. Die L3 befindet sich in der Klasse und macht Kontrollgänge zu den Schülern.																				
L3	<i>Das hier ist falsch.</i>	sachlich		aufrecht	objektiv			ER				P-Ta									
L3	<i>7*10=70, 2*7=14, 70+14=?</i>							ER													
S	<i>Danke.</i>	neutral						ER													
L3	zu einem anderen Schüler: ... <i>machst du das alleine, bitte?! Setz dich auf deinen eigenen Platz.</i>	freundlich, sachlich	angemessen	aufrecht, Arme hängen runter, zeigt mit dem Finger auf den Platz des Schülers	sachlich	kEL						P-Ta									
	Der Schüler packt seine Sachen zusammen und geht auf seinen Platz.																				
	66 Szene																				
	Die L3 kommt wieder in die Klasse.																				
L3	<i>Hast du den Sessel von dort unten genommen? Steh bitte auf. Das halt ich nicht aus!</i>	ärgertlich, laut	abweisend	Blick auf das Kind gerichtet	wütend						rK	P-Ta				V		Rm			
S	Der Schüler steht auf, nimmt den Sessel: „Da her?“	demütig			erfüllt die Erwartung				aK					O							
L3	<i>Ja genau.</i>	trozig			trozig						rK	P-Ta				V					
	Der Schüler nimmt sich den Sessel, der noch am Tisch übrig ist.																				
	67 Szene																				
	Die L3 zeigt an der Tafel einige Rechnungen vor und erklärt diese. Anschließend rechnen die SS wieder selbstständig.																				

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen			
	68 Szene																							
	3. Klasse																							
	Die SS arbeiten selbstständig an ihren Tischen. Die L2 sitzt am Lehtertisch und beantwortet Fragen der SS, wenn diese zu ihr kommen.																							
S	<i>Habt ihr noch ein Geodreieck?</i>	sachlich	direkt, aufmerksam, fragend	aufrecht				ER																
L2	<i>Nein. Du kannst es mit dem Lineal auch zeichnen, aber geht eigentlich nicht.</i>	hell			unbekümmert				fK			P-Ta												
	Ein Schüler redet dazwischen.																V	Mach mich fertig						
L2	<i>Warte, ich spreche gerade.</i>	betont	hochgezogene Augenbraue		verbiehend, tadelnd	kEL											V							
L2	<i>Borgt euch bitte gegenseitig die Geodreiecks, weil wir haben keine mehr. Draußen ist auch keins?</i>	Selbstbewusst	den Kindern zugewandt, abwägend	aufrecht, angemessene Gestik				ER				P-Ta												
S	<i>Nein.</i>							ER																
L2	<i>Kannst du es der Conny borgen?</i>	klar			befehlend	kEL						P-Ta					V							
S	<i>Nein, ich brauch es.</i>	motzend			trozig						rK						V							
L2	<i>Ja, aber im Moment zeichnest du ja nicht, oder?</i>	motzend			trozig						rK						V							
	69 Szene																							
S	<i>Was heißt, S=2x...</i>	unsicher	Blick auf Buch	hängende Schultern, zeigt auf Buch						aK														
L2	<i>Was ist das? Das haben wir schon einmal gehabt. Wo kommt das S vor? Bei welcher Art von Rechnung?</i>	warm	aufmunternd	entspannt	ermutigend		fEL					P-Ta												
L2	<i>Sch. Nein!</i>	hart			strafend	kEL																		

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
L2	<i>Wenn mir eine Seite angeeignet ist, welche Art von Rechteck kann das sein?</i>	warm	aufmunternd				fEL					P-Ta									
S	<i>Ein Quadrat?</i>	fragend	sieht L2 an, verstohlene Blicke	Hände hinter dem Rücken	ermutigend		fEL			aK											
	L2 nickt und redet anschließend allgemein zu den SS.																				
	70 Szene																				
	Ein anderer S kommt mit einem Zettel zum Lehrertisch.																				
L2	<i>Das hast du alles schon gemacht?</i>	verwundert, laut, selbstbewusst	kritisch		misstrauisch	kEL								V-Ta							
S	<i>Ja</i>	in die Länge gezogen		Kopf nicken						aK											
	...																				
	71 Szene																				
L2	<i>So Stefan. Pack dein Zeug und verschwinde bitte. – Es reicht mir jetzt. ... Irgendjemanden muss ich von euch herausnehmen, es geht nicht.</i>	laut, mit Nachdruck		Kinn hoch, Kopf nicken, Arme verschränken													V				
	Ein Mädchen geht zum Lehrertisch und möchte sich offensichtlich wo anders hinsetzen.																				
L2	<i>Nein, da sitzen auch schon zwei. Warum kannst du nicht herinnen sitzen, da ist es auch ruhig. Was hast du für ein Problem?</i>	anklagend	kritische Blicke		tadelnd, beharren						rK						V				
L2	<i>zum Buben: Du nimmst bitte einen Stuhl und setzt dich zum Jausentisch wo ich dich sehe. Ich sag nicht, dass du alleine Schuld bist, sicher nicht, Stefan. ...</i>	anklagend	kritische Blicke		tadelnd																

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen		
	72 Szene Die SS arbeiten selbstständig in den verschiedenen Klassenräumen.																						
	73 Szene 1. + 2. Klasse Die Schüler sitzen im Kreis am großen Teppich, es ist noch sehr laut. Das Windspiel wird betätigt, es wird leiser und es werden einige Informationen gegeben.																						
	74 Szene 1. Klasse Einige Schüler sitzen an ihren Tischen und sind beschäftigt. Die L6 geht in der Klasse umher, nach einer Weile setzt sie sich so hin, dass sie die Kinder überblicken kann. Die Kinder arbeiten weiterhin selbstständig. Die L6 geht manchmal aus der Klasse und kommt wieder zurück. Sie wendet sich jedoch nicht den Schülern zu, da diese in Ruhe arbeiten. Wenn die Kinder etwas brauchen, gehen sie zum Lehrertisch und reden leise mit der L6.																						
	75 Szene 2. Klasse Die L5 sitzt an einem Tisch. <i>Bitte vergiss nicht deine Wörtermapp. weiter zu machen.</i> <i>Ich hab schon gemacht.</i> <i>Ich hab dich nur erinnert, damit du nicht vergisst.</i> <i>So, alle Kinder, die jetzt Religion haben, nehmen ihre Sachen und räumen sie bitte weg und gehen hinter in die Montessori-Klasse. Alle Kinder, die jetzt kein Religion haben, gehen bitte am Gang und arbeiten dort noch ein bisschen weiter.</i>																						
L5		selbstbewusst, ruhig	Blick zu den Kindern	„Megaphon“				ER						V-Ta									
S		fröhlich	Blickkontakt	Finger unterstreichen Worte					fK	aK			Ü-Ta										
L5		bestimmt			sachlich			ER															

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	<i>dann richtig eine Landschaft. Wenn du dann damit fertig bist, kannst du die S. 4 machen. Da sind Bilder durcheinander geraten, du musst sie in der richtigen Reihenfolge ordnen, ausschneiden. Dann bekommst du von mir ein Blatt und klebst es in der richtigen Reihenfolge wieder auf. Wenn das alles fertig ist, tust du es in dein Postfach. Wir arbeiten noch weiter damit...</i>																				
S	<i>Nur die zwei Seiten?</i>	selbstbewusst	Blickkontakt					ER													
L5	<i>Mhm und die zwei nächsten, genau.</i>							ER				P-Ta									
S	<i>Kann ich die rausnehmen?</i>	sachlich			sachlich			ER													
L5	<i>Ja.</i>			nickt				ER				P-Ta									
S	<i>Da ist aber noch so etwas.</i> Die L5 dreht ruhige Musik auf und die Schüler beginnen zu arbeiten.	sachlich						ER													
	79 Szene																				
	2. Klasse Einige Kinder arbeiten still am großen Teppich, während die L4 am Tisch arbeitet. Einige Kinder gehen immer wieder zur L5 und zeigen ihr etwas. Zwischendurch verlässt die L5 ab und zu den Klassenraum, kommt jedoch gleich wieder zurück. Die ganze Zeit läuft angenehme Hintergrundmusik.																				
	80 Szene																				
	1. Klasse Die L6 sitzt am Schreibtisch und arbeitet, während die Kinder an ihren Tischen arbeiten. Ab und zu gehen Kinder zur L6 und zeigen ihr etwas.																				
	81 Szene																				
	Die Schüler arbeiten an ihren Tischen. Sie haben die																				

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
L6	Handarbeitskoffer vor sich und arbeiten selbstständig. Die L6 sitzt am Lehrertisch. <i>Wer ist denn schon fertig mit seiner Arbeit leicht?</i>	sachlich, ruhig, klar, deutlich	aufmerksam, den Kindern zugewandt	Oberkörper nach vorne gelehnt				ER				P-Ta									
L6	Einige Kinder zeigen auf. <i>Gut, ah Simone, kommst du mal zu mir bitte. Mit der Tanja gemeinsam.</i>	sachlich, ruhig, klar, deutlich	den Kinder zugewandt, gespannt, aufmerksam	spielt an der Kette herum, leicht nach vorne gelehnt	überlegend			ER													
L6	<i>Jetzt ist es fertig angenehm?</i>	fragend, verwundert	zusammengezogene Augenbraue, Stirnfalten	leicht nach vorne gelehnt				ER						V-Ta			V				
	Kinder nicken							ER													
	Zwei Mädchen gehen zum Lehrertisch und die L6 erklärt ihnen etwas.																				
	82 Szene																				
L6	Die L6 steht vom Lehrertisch auf und geht aus dem Blickfeld.																				
L6	<i>So, komm Florian, du malst fertig....</i>	freundlich, ruhig, klar	aufmunternd								rK										
L6	<i>Sandra, du kannst den anderen Kindern helfen, die beim Flechten Schwierigkeiten haben.</i>	freundlich						ER													Spieleinladung
	Dann geht die L6 aus der Klasse und die Kinder arbeiten selbstständig weiter.																				
	83 Szene																				
	Die L6 kommt in die Klasse und einige Kinder gehen zu ihr. Dann geht sie an den Lehrertisch und																				

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	fordert einzelne Kinder auf, zu ihr zu kommen, anschließend gibt sie allgemeine Informationen.																					
	84 Szene																					
L6	<i>Gut. Die, die noch beim Flechten sind, beieilen sich ein bisschen. – Die, die fertig sind, dürfen sich bei mir schon das nächste holen. – Hallo!</i>	freundlich, beruhigend	aufmerksam	Oberkörper leicht nach vorne gelehnt,	ermutigend		fEL															
	Ein Kind geht zur L6, ich kann aber vom Wortwechsel nichts verstehen.																					
L6	<i>Sch. – Dani – bitte mach weiter.</i>	hörbares Seufzen	Augenbraue hochgezogen	aufstützen am Tisch, nicken	auffordernd, tadelnd	kEL											V					
	Die Kinder arbeiten selbstständig, die L6 arbeitet am Lehrertisch, ab und zu verlässt sie den Raum.																					
L6	<i>Da haben wir gelernt, ... so und so und so. Hm, sehr nett. So, dein Fisch wird sicher bald fertig.</i>	warm, helfend	aufmerksam, umsorgend	ausgestreckter Arm, der auf etwas zeigt	umsorgend		fEL															
	85 Szene																					
	Die L6 setzt sich zu einem Kind, das offensichtlich Hilfe beim Flechten braucht. Danach geht die L6 wieder zum Lehrertisch.																					
L6	<i>Geh Conny. Ha? Du musst nur schön flechten. So, und jetzt fängst du wieder unterschiedlich an.</i>	leicht genervt	bekümmert Blick	hinneigen, hinsetzen	gütig, unterstützend																	
	Die L6 zeigt dem Kind, wie es geht. Die Schülerin sieht nur zu ihrer Arbeit.																					
	Die Kinder arbeiten selbstständig weiter, während die L6 wieder den Raum																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	verflüst.																				
	86 Szene																				
	Werkraum, 2. Klasse																				
	Die Kinder suchen sich einen Platz und sind dabei sehr laut. Laufend gehen Schüler einzeln zur L5.																				
L5	<i>Hat jeder von euch schon – Wer hat noch keinen so einen grünen Filz gekriegt? Die L5 hält den Filz hoch.</i>	deutlich, sachlich	direkt zugewandt	aufrechte Körperhaltung, leicht nach vorne geneigt	Sammlung von Daten			ER				P-Ta									
	Einige Kinder zeigen auf.							ER													
SS	<i>Ich! Ich!</i>	hoch, verspielt			ausgelassen				fK												
	87 Szene																				
	<i>Philip, nimm deine Sachen und da setzt du dich her. Die L5 zeigt auf einen Platz im Nebenraum</i>	bestimmt, sachlich	Blickkontakt	leicht nach vorne geneigt	selbstbewusst												V				
L5	<i>Das Kind packt seine Sachen zusammen und wechselt den Platz.</i>									aK											
	<i>Die L5 verteilt Filz an Kinder, die zu ihr an den Lehrtisch kommen, der Rest der Kinder arbeitet selbstständig.</i>																				
	88 Szene																				
	<i>Wer braucht bitte, Hand hoch, einen grünen Filz zum Aufkleben?</i>	ruhig, langsam, sachlich, klar, deutlich	Blick durch den Raum	Oberkörper aufrecht, leicht nach vorne geneigt, die Hände ruhen auf den Knien				ER				P-Ta									
L5	<i>Einige Kinder zeigen auf. Danke.</i>	sachlich			sachlich			ER													

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	89 Szene																				
	Einige Kinder gehen zum Lehrertisch und stehen bei der L5. Die L5 schneidet Filz zu.																				
L5	<i>Tamara: Gibst du mir mal dein Fertiges, bitte?</i>	freundlich	Blickkontakt	aufrecht, zugewandt	neutral			ER				P-Ta									
	Das Mädchen nimmt sein Werkstück und geht zu L5.							ER													
L5	<i>Danke.</i>	freundlich						ER				P-Ta									
	90 Szene																				
L5	<i>Carola.</i>	freundlich						ER				P-Ta									
	Das Mädchen geht zur L5.																				
L5	<i>... die Seite (Erklärung, wie das Sackerl gemacht wird.)</i>	sachlich, ruhig, erklärend	zugewandt	aufrecht, entspannt, aufmerksam, leicht nach vorne lehnen				ER													
	Das Mädchen hört der L5 zu und geht anschließend mit seinem Filz zu seinem Platz zurück.																				
	91 Szene																				
L5	<i>So, Melanie. Sophie. Du hast ja einen grünen Stoff. Du brauchst einen grünen Stoff, Andreas, gelt?</i>	freundlich, ruhig	aufmerksam, Blickkontakt	aufrecht	überlegen		fEL					P-Ta						Hilfreiche Hand			? auf eine Frage selbst eine Antwort geben
S	<i>Ja.</i>	ruhig, gleich	offen	aufrecht						aK											
L5	<i>Wer braucht noch einen grünen Stoff? Sophie, gelt?</i>	ruhig, sachlich	offen		emotionslos		fEL					P-Ta									
S	<i>Ja.</i>	ruhig, sachlich	offen		emotionslos					aK											
L5	<i>Melanie, brauchst du auch einen grünen Stoff? Wer braucht noch einen grünen Stoff? – Wer braucht noch einen grünen Stoff?</i>	ruhig, sachlich	offen		emotionslos		fEL														
L5	<i>Hilfst du mir das mal?</i>							ER													

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
L5	<i>Braucht der Manuel noch einen grünen Stoff?</i>	ruhig, gleichmäßig	fragend	Hände auf Oberschenkel			fEL															
S	...																					
L5	<i>Du brauchst auch noch einen?</i>	ruhig, gleichmäßig			emotionslos			ER				P-Ta										
	Schüler nickt.																					
	92 Szene																					
	Die Kinder arbeiten selbstständig und unterhalten sich dabei. Die L5 geht auf einen Schüler zu und legt ihm von hinten die Hände auf die Schultern.																					
L5	<i>Bist du fertig?</i>	liebvoll, freundlich, warm, beruhigend, ruhig	sieht zum Kind, teilnehmender Blick, entspannt	aufrecht, Hand auf Schulter			fEL					P-Ta										
S	<i>Ja.</i>			dreht sich zu L5 um						aK												
L5	<i>Hast du ...?</i>	geht mit der Stimme hinauf, eher fragend					fEL					P-Ta										
S	<i>Nein.</i>		aufmerksam	geht weg						aK												
																					
	93 Szene																					
	Klassenzimmer – 2. Klasse																					
L5	<i>... weil jeder von euch etwas anderes gemacht hat. Genauso Arbeitsbuch bis S. ... Wichtig ist, dass jeder von euch heute den ...fertig macht und die, die den Zettel noch nicht abgegeben haben, den Zettel auch heute abgeben. Danach gehst du essen, hast dann, voraussichtlich ... Pause, und die Mannu und ich</i>	informierend, höflich, neutral	Blickkontakt mit den Kindern	mit Fingern zählen, im Sessel zurückgelehnt, zurückgelehnt, Stift ersetzt Finger, spielt in der Luft herum, Beine überkreuz	sachlich		fEL					P-Ta										

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<i>kommen dann mit den leckeren Naschsachen zu dir und du darfst dann naschen. Danach gehen wir rauf und werden nur mehr austeilen, Spieldokumentationen gemeinsam anschauen, wir werden noch ein bisschen etwas klären und dann geht es schon ab nach Hause.</i>																					
SS	Ja!	begeistert							fK													
L5	<i>Das heißt, Bernd und Gregor – das heißt, das ist jetzt 20 Minuten – deine letzte Arbeitszeit für heute.</i>	höflich, klar, sachlich, betont, informativ	Blickkontakt	zurückgelehnt				ER														
L5	<i>Versuch bitte noch konzentriert zu arbeiten. Am besten du bleibst hier in diesem Raum. Ich schalte dir angenehme Musik ein, konzentriere dich bitte noch die letzten 20 min. und vielleicht schaffst du jetzt eine Arbeit fertig, damit ich ein Hakerl mehr auf meiner Liste habe.</i>						fEL															
	Gregor stellt eine Frage.																					
	...																					
L5	<i>Gut. Folgende Kinder dürfen sich jetzt eine Arbeit holen. Bitte bleib bei mir in der Klasse, damit du die Musik auch hören kannst. Wenn dich die Musik stört, darfst du auch in die Montessori-Klasse gehen. Es darf sich die Arbeit holen: Mario, ... Conny, wo hin?</i>	ruhig, deutlich	den Kindern zugewandt, aufmerksam	mit dem Stift spielen	entspannt			ER														
	...																					
	<i>Die Kinder verlassen der Reihe nach das Klassenzimmer um etwas zu holen und kommen anschließend wieder. Sie arbeiten</i>																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	selbstständig, wenn sie jedoch Hilfe benötigen, suchen sie die Lehrerin auf.																					
	94 Szene																					
L5	... dein Arbeitsbuch. Hol das Arbeitsbuch.	klar, ruhig	zugewandt	Kopf nicken				ER														
L5	Hol mir dein Arbeitsbuch, sofort.	ruhig, aber bestimmt, betont, langsam	direkt, Blickkontakt	nach vorne gelehnt		kEL						P-Ta					V					
	Der Schüler kommt mit seinem Arbeitsbuch wieder. L5 zeigt dem S etwas im Buch.														O							
	95 Szene																					
	2. Klasse																					
	Zwischen zwei Kindern gibt es einen kleinen Unfall (nicht auf dem Video zu sehen).																					
L5	Und was machst du? Herumstehen und es anschauen?	ärgertlich, klar, kritisierend	kritisch	Beine überkreuzt	tadelnd	kEL						P-Ta					V					
S	Entschuldigung.	weinerlich								aK					O							
L5	Das reicht nicht. Wenn man jemanden unabsichtlich verletzt muss man ihm wenigstens aufhelfen, oder nicht? Kümmere dich um ihn!	sachlich, bestimmend, nachdrücklich	offen, direkt	angemessene Gestik, zurückgelehnt	zurechtweisend	kEL											V					
	96 Szene																					
L5	Habt ihr alle getrunken?	neutral		zurückgelehnt, entspannt	objektiv			ER														
SS	Ja.							ER														
SS	Nein, noch nicht.							ER														
L5	Trink bitte noch vorher etwas.	klar, sachlich	offen		emotionslos			ER				P-Ta										
	Ein Kind steht auf und verlässt den Raum.																					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
L5	<i>Habt ihr getrunken?</i>	sachlich	offen					ER														
L5	<i>Daniel, du auch?</i>	neutral		mit Haarsträhne spielen				ER														
	97 Szene																					
L5	<i>Melanie, gehst dem Georg wieder gut?</i>	ungeduldig		spielt mit Haarsträhne, zurückgelehnt im Sessel		kEL			fK			P-Ta					V					
S	<i>Ja. Ich hab ihn gefragt ob er etwas will und er hat nein gesagt.</i>	folgsam			rücksichernd					aK					O							
L5	<i>Hat dir die Melanie ordentlich geholfen?</i>	liebvoll, ruhig	Blickkontakt, aufmerksam	mit 2 Fingern bei der Schläfe – Kopf aufgestützt			fEL									R						
S	...																					
L5	<i>Kann sie noch was tun, damit es dir besser geht?</i>	warm		gleich	beschützend		fEL					P-Ta				R						
S	<i>Nein, es geht schon.</i>	„es“ klingt hoch, arm			bescheiden					aK					O							
	98 Szene																					
L5	<i>Lena, steckst du das bitte in deine Schultasche?</i>	zynisch, ruhig	neutral	zurückgelehnt	emotionslos			ER				P-Ta										
	<i>Die L5 reicht dem Kind eine Zeichnung, das Mädchen holt sich die Zeichnung und möchte weggehen.</i>																					
L5	<i>Kannst du das der Kerstin ins Postfach legen?</i>	neutral, höflich	genervt?	zurückgelehnt				ER				P-Ta										
L5	<i>Ja.</i>	kurz		nicken	unterwürfig			ER														
L5	<i>Lisa?</i>	sachlich						ER														
	99 Szene																					
	<i>Die L5 betätigt das Windspiel und in der Klasse wird es leise.</i>																					
L5	<i>So. Wer ist denn da noch</i>	ironisch,	fragend	zurückgelehnt	fragend	kEL						P-Ta					V					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<i>dribbeln?</i>	verwundert, fragend																				
S	<i>Die Lara und die Leonie.</i>	leise			folgsam					aK												
L5	<i>Bin ich überrascht?</i>	zynisch		zurückgelehnt					fK			P-Ta										
S	<i>Nein.</i>				folgsam					aK												
L5	<i>Denk ich mir.</i>				lustig				fK													
	100 Szene																					
L5	<i>Gut. Du bekommst nun folgende Dinge. Unter anderem dein ...</i>	sachlich, klar, deutlich	neutral	zurückgelehnt	Daten mitteilend			ER														
L5	<i>Thomas, komm her zu uns. (setzt sich näher hin, blödeln etwas)</i>	ruhig, beherrscht	zurückhaltend	zurückgelehnt				ER									V					
L5	<i>Du bekommst zu allererst dein Elternheft. In deinem Elternheft sind weiße Zettel drinnen. Das hat was mit deiner Bildungsdokumentation zu tun die du heute bekommst, damit deine Mama oder dein Papa Datum, deinen Namen und die Unterschrift draufschreiben und den bringst du mir bitte wieder zurück mit der Bildungsdokumentation, wenn du sie fertig angeschaut hast. Die darfst du ein bisschen länger zu Hause lassen und zwar genau eine Woche. Wenn du sie nicht so lange brauchst bringst du sie einfach schon vorher zurück. Ok?</i>	ruhig, sachlich, liebevoll, etwas melodios	Blickkontakt	Beine überkreuz, zurückgelehnt, zeigt Musterexemplar her				ER														
S	<i>Wie voriges Jahr?</i>	hell, hoch	neutral	kniend																		
L5	<i>Wie voriges Jahr, das kennst du schon. Zu deiner Bildungsdokumentation bekommst du so eine Mappe, also eine Klarsichthülle. Da sind all deine Ansagen.</i>	deutlich, freundlich, ruhig, selbstbewusst	Blickkontakt	nach vorne gebeugt, 4 Finger werden gezeigt, aufrecht sitzen, Kopf nicken, demonstrierend	informierend		fEL					P-Ta									Stroke suchen	

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen		
	<p>Rechenfrüstück, sowie die WH, die wir gemeinsam gemacht haben, die sind da drinnen gesammelt. Das darfst du gleich zu Hause lassen.</p> <p>Das brauchst du mir nicht noch einmal bringen, das gehört dir. Das darfst du dir aufheben als Erinnerung. Gut. Ich würde sagen, wir fangen einmal mit dem Elternheft an. Wichtig ist, dass du das Elternheft ordentlich gerade hältst. Es sind 4 wichtige Zettel drinnen, und damit sie dir nicht rausfallen und du dann keine weißen Zettel für die Unterschrift hast, musst du es ordentlich halten. Gerade. Wenn du es so hältst, fällt alles raus. Ok. Du legst es einmal schön vor dich hin, weil da kommt dann deine Bildungsdokumentation rauf.</p>																						
	101 Szene																						
L5	Mario, hör auf damit.	betont, langsam	Augenbraue hochgezogen		tadelnd	kEL																	
L5	So, der Clemens ist der erste, der es bekommt, die Eva, Mathias...	sachlich	neutral		sachlich			ER															
L5	Die auferufenen Kinder holen sich ihre Mappe. Du hältst die Elternmappe falsch, Gregor.	sachlich						ER									V						
L5	So, darauf kommt jetzt diese Hilfe.	sachlich	neutral		aufmerksam			ER															
	Die Hüllen werden auf dieselbe Weise verteilt.																						

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichts- / ausdrück	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines / Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige / Bemerkungen
	102 Szene																				
L5	Warum hast du das aus der Hülle raus gegeben?	fragend, etwas vorwurfsvoll	Blickkontakt	nach vorne gelehnt				EL						V-Ta			V				
S	Es ist mir rausgerutscht.		Blick auf Zettel						aK						O						
L5	Ah, es ist dir rausgerutscht.	deutlich klar			verstehend tadelnd	kEL	fEL									R					
L5	Bleibst du bitte sitzen!																				
L5	Du sollst sitzen bleiben einfach.	betont jedes Wort	kritisch	nach vorne gelehnt, Kopfnicken	tadelnd	kEL											V				
	103 Szene																				
	Da es in der Klasse laut ist, betätigt die L5 das Windspiel und es wird leiser.																				
L5	Ah, Mario, hast du zwei?	fragend, verwundert	kritisch, fragend	zurückgelehnt				ER					Ü-Ta								
S	.... zwei.	leise, sich rechtfertigend								aK											
L5	Komm her damit.	auffordernd, bestimmt, freundlich		Kopfnicken				ER				P-Ta									
L5	Schüler bringt beide Folien. Steht da ...?	freundlich, liebevoll	lächelnd		aufmerksam																
	Der andere S nimmt die Klarsichthülle und beide SS gehen auf ihren Platz zurück.																				
	104 Szene																				
	Die L5 gibt Anweisungen bezüglich des Elternheftes.																				
	105 Szene																				
L5	So, du bekommst jetzt deine	betont (dich	den Kin-	entspannt				ER													

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen	
	<i>Bildungsdokumentation. Schau dir bitte die Bildungsdokumentation jetzt einmal für dich alleine, ganz alleine an. Damit du einmal weißt wo welche ... sind. Wenn ein Kreuzer! ganz vorne ist, weißt du, dass du etwas ganz besonders gut gekommt hast. Ist ein Kreuzer! in der Mitte, heißt das schon, dass du es gekommt hast, aber dass du immer wieder Fehler gemacht hast. Und ist ein Kreuzer! ganz hinten, dann meinen wir, dass es dir sehr schwer gefallen ist. Das bedeutet, dass du dich in der dritten Klasse in dem Bereich verbessern kannst. Daniel, du sitzt nicht im Kreis.</i>	alleine, ganz alleine), informierend	dem zugewandt, offen, ruhig																			
S	Nein...										rK											
L5	Nein, Daniel! Daniel, du komm her.					kEL						P-Ta										
L5	Der Schüler setzt sich um. Wenn du dir die Bildungsdokumentation alleine angeschaut hast, dann gibst du die Bildungsdokumentation in dein Elternheft, bringst deine Sachen in die Schultasche, Federpenal in die Schultasche und bringst deine Schultasche raus auf den Gang. Danach kommst du in den Sitzkreis zurück. Bildungsdokumentationen werden ausgeteilt – die Kinder werden mit ihrem Namen aufgerufen und holen sich das Dokument bei der L5.							ER		aK												
	106 Szene																					
L5	Monika. Ich habe gesagt,	etwas	kritische		zurecht-						rK						V					

Ps	Formulierung / Handlung / Szenenbeschreibung	Tonfall / Sprechweise	Gesichtsausdruck	Gesten / Körperhaltung / Bewegung	Allgemeines Verhalten	kEL	fEL	ER	fK	aK	rK	P-Ta	Ü-Ta	V-Ta	O	R	V	Spiel	Rm	St	Sonstige Bemerkungen
	<i>jeder schaut es sich alleine an, das ist Privatsache, ja?</i>	ärgerlich	Blicke		weisend																
	Es wird weiter ausgeteilt und die Kinder schauen sich ihre Bildungsdokumentationen an.																				
L5	<i>Aa-, Jeder schaut sich alleine an! Du schaut es dir alleine an! Wenn du es fertig angeschaut hast, dann gibst du es in dein Elternheft rein und packst es in deine Schultasche.</i>	betont, singend	kritische Blicke	Arme vor dem Körper verschränkt, „Megaphon“	zurechtweisend						rK						V				
	107 Szene																				
L5	<i>Hast du dein Federpenal eingeräumt?</i>	sachlich	dem K zugewandt		entspannt			ER						V-Ta							
S	<i>Ja.</i>	sachlich	dem K zugewandt					ER													
L5	<i>zu einem anderen Schüler: Hast du dein Federpenal eingeräumt?</i>	sachlich	dem K zugewandt		entspannt			ER						V-Ta							
S	<i>Ah.</i>			Ah-Bewegung						aK											
	108 Szene																				
L5	<i>Wer es fertig angesehen hat, kann es in die Schultasche geben. Federpenal in die Schultasche. Schultasche am Gang.</i>	nachdrücklich, leicht genervt durch WH, informierend	offen		aufmerksam			ER													
L5	<i>Bitte bring jetzt deine Bildungsdokumentation in die Schultasche, steck dein Federpenal. Das räumst du auch in die Schultasche ... räum weg.</i>	neutral	offen		aufmerksam			ER													
	...																				
L5	<i>Aber du schaut es dir nicht alleine an. Manuel! Manuel! Das ist deine Privatsache.</i>	betont, ärgerlich, laut, nachdrücklich			tadelnd	kEL											V				

Zusammenfassung

Die Pädagogik nach Maria MONTESSORI ist ein auf das Kind ausgerichtetes Konzept, das ihm optimale Entwicklungsbedingungen zur Verfügung stellen möchte. Dabei spielt die Lehrperson eine gewichtige Rolle, da sie bestimmte Eigenschaften besitzen und vorgegebene Aufgaben übernehmen sollte. Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, Kommunikation und Verhaltensweisen von ausgebildeten Montessori-Lehrer/inne/n im Unterricht zu beschreiben. Dabei wird auf verbale und nonverbale Botschaften im Umgang mit Schüler/inne/n geachtet. Für die Untersuchung dieser Schwerpunkte wird die Theorie der Transaktionsanalyse nach Eric BERNE herangezogen. Um festzustellen, ob und wie häufig bestimmte Kommunikationsstrukturen und Verhaltensweisen vorkommen, und welche Rückschlüsse sich zu MONTESSORI ziehen lassen, wird eine Beobachtung mit Videoaufzeichnung durchgeführt. Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Persönlichkeit oder die Vorgaben aus der Theorie das Unterrichtsgeschehen dominieren.

Abstract

Maria MONTESSORI's method of education is geared towards children and aims to provide optimum development conditions. The teachers play an important role since they are supposed both to possess certain characteristics and to fulfil preset tasks. The goal of this thesis is to describe the way of communication and behaviour patterns of trained Montessori-teachers in class. Special attention is being paid to verbal and nonverbal communications in dealing with pupils. The theory of Eric Berne's transaction analysis is used to investigate these key focuses. A video recorded observation is used in order to determine if and how often certain communication structured and behaviour characteristics appear as well as to show the connections to MONTESSORI. Eventually the theory follows up the question how far personality or instructions/guidelines from the theory dominate the classroom.