Z eitschrift für
B eratungswissenschaften &
M anagementwissenschaften

Z:B|M

2019 / 5. Jahrgang

Praxis und Forschung im Dialog

The Open Access E-Journal

• Forschung • Reviews • Best Practice •

THEORETISCHE ANSÄTZE

Anna Mendelssohn & Felix de Mendelssohn Psychoanalytischer Tratsch

Thomas Schweinschwaller Besprechungen als Räume des Verständigens, Verstehens und der Entwicklung

Anna Mendelssohn & Felix de Mendelssohn BABEL RE-VISITED: The first Large (work) Group in history and its mythological significance for today

EMPIRISCHE ARBEITEN

Anna Schor-Tschudnowskaja Das Zusammentreffen zweier Sprachen. Möglichkeit der Rhythmuswahrnehmung in einer nicht verständlichen Fremdsprache

Lena Sara Hasenclever Deine Mutter, Oida! Eine qualitative Befragung Jugendlicher zu Konflikten, die aus Kommunikation resultieren

Denise St. John Ohne Fleiß kein Preis! Das Leiten von Aufstellungen will gelernt sein

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Jürgen Hargens Sprache – sprechen – Möglichkeiten

Daniela Hofmann Das Gedicht als Flaschenpost. Eine philosophische Betrachtung von Rissen, Brüchen, Sinnfragmenten und Menschen als Botengängern der Sprache und deren Erklärungsversuche bei Traumafolgen

Brigitta Busch & Nina Hermann Worte finden für das Unsagbare. Die Bedeutung der Sprache in der Psychotherapie mit traumatisierten geflüchteten Menschen

arge Bildungsmanagement
Sigmund Freud Privatuniversität
U:BM Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften

Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften an der Fakultät Psychologie der Sigmund Freud Privatuniversität

ISSN 2312-5853

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
Praxis und Forschung im Dialog

The Open Access E-Journal
• Forschung • Reviews • Best Practice •

Hauptherausgeber

Gerhard Benetka, *Sigmund Freud Privatuniversität; Fachhochschule Joanneum Graz*

Herausgebergremium

Gerda Mehta, *Sigmund Freud Privatuniversität*

Elisabeth Brousek, *Sigmund Freud Privatuniversität*

Karl Zehetner, *Fachhochschule Wien*

Wissenschaftlicher Beirat / Scientific Board

Gert Dressel, *Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Wien und Graz*

Ulrike Frauenberger-Pfeiler, *Universität Wien*

Wolfgang Fürnkranz, *Technische Universität Wien; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt*

Stefan Hampl, *Sigmund Freud Privatuniversität*

Christian Kreidl, *Fachhochschule des bfi Wien; Wirtschaftsuniversität Wien*

Bernhard Plé, *Fachhochschule Joanneum Graz; Sigmund Freud Privatuniversität; Universität Bayreuth*

Gerald Poscheschnik, *Universität Innsbruck*

Manfred Prisching, *Karls-Franzens-Universität Graz*

Aglaja Przyborski, *Universität Wien*

Karl Purzner, *Sigmund Freud Privatuniversität*

Johannes Reichmayr, *Sigmund Freud Privatuniversität*

Anna Schor-Tschudnowskaja, *Sigmund Freud Privatuniversität*

Renate Wustinger, *Sigmund Freud Privatuniversität*

Georg Zepke, *Fachhochschule Wiener Neustadt; Fachhochschule Campus Wien*

Redaktion / Editorial Staff

Gerda Mehta

Elisabeth Brousek

Melanie Rückert

Alexander Eder

Barbara Reitz

Florian Rogger

Lizenzbedingungen:

Dieses Material steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

Impressum

Die Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften ist ein periodisch erscheinendes wissenschaftliches Publikationsmedium der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften an der Fakultät für Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität. Sie versteht sich als Plattform für Beiträge mit Schwerpunkt Beratungs- und Managementwissenschaften und steht als Open Access Online-Zeitschrift zur Verfügung.

Herausgeber

Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften (ARGE Bildungsmanagement) / Fakultät für Psychologie der Sigmund Freud Privatuniversität

E-Mail: forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Friedstraße 23, 1210 Wien (Österreich)

ISSN 2312-5853

© ARGE Bildungsmanagement GmbH

www.bildungsmanagement.ac.at

Das Online-Journal wurde erstmals im Jahr 2014 unter den Namen „ARGE Forschungsjournal“ (ISSN 2312-5853) veröffentlicht. Seit 2015 wurde der Name des Journals in „Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften“ geändert (ISSN 2312-5853).

Aufnahme von Publikationen

Informationen zur Aufnahme von Publikationen, Beiträgen, Manuskripten sowie Richtlinien für AutorInnen sind unter: http://www.bildungsmanagement.ac.at/forschungsjournal.shtml abrufbar.

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften

Praxis und Forschung im Dialog

The Open Access E-Journal

• Forschung • Reviews • Best Practice •

2019 / 5. Jahrgang
ISSN 2312-5853

Melanie Rückert
Editorial 4

THEORETISCHE ANSÄTZE

Anna Mendelssohn & Felix de Mendelssohn
Psychoanalytischer Tratsch 6

Thomas Schweinschwaller
Besprechungen als Räume des Verständigens, Verstehens und der Entwicklung 13

Anna Mendelssohn & Felix de Mendelssohn
BABEL RE-VISITED: The first Large (work) Group in history and its mythological significance for today 22

EMPIRISCHE ARBEITEN

Anna Schor-Tschudnowskaja
Das Zusammentreffen zweier Sprachen. Möglichkeit der Rhythmuswahrnehmung in einer nicht verständlichen Fremdsprache 31

Lena Sara Hasenclever
Deine Mutter, Oida! Eine qualitative Befragung Jugendlicher zu Konflikten, die aus Kommunikation resultieren 38

Denise St. John
Ohne Fleiß kein Preis! Das Leiten von Aufstellungen will gelernt sein 43

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Jürgen Hargens
Sprache – sprechen – Möglichkeiten 50

Daniela Hofmann
Das Gedicht als Flaschenpost. Eine philosophische Betrachtung von Rissen, Brüchen, Sinnfragmenten und Menschen als Botengängern der Sprache und deren Erklärungsversuche bei Traumafolgen 61

Brigitta Busch & Nina Hermann
Worte finden für das Unsagbare. Die Bedeutung der Sprache in der Psychotherapie mit traumatisierten geflüchteten Menschen 72

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 4-5
© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Editorial

Die 5. Ausgabe der Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften im Jahr 2019 ist dem Thema Sprache gewidmet. Als grundlegende Formen der Kommunikation birgt die Sprache, das Sprechen und der sprachliche Ausdruck wesentliche Implikationen für die Beratungspraxis – hinsichtlich des Umgangs mit KlientInnen, der Auseinandersetzung unter ProfessionistInnen, der Kommunikationsstrukturen in Institutionen beziehungsweise der Begleitung von Menschen mit anderer Muttersprache etc.

Über unsere Sprache, die Intonation und den Rhythmus vermitteln wir unsere Haltung, unsere Expertise, aber auch unseren Gemütszustand. Wir wollen verstanden werden und verstehen – wir kommunizieren dabei immer auf verschiedenen Ebenen und sehen uns nicht selten mit der Komplexität von eigentlicher Intention und tatsächlichem Ergebnis konfrontiert. Sprache wirkt sich auch auf unser Denken und Handeln als DienstleisterInnen in der Beratung und unsere Arbeit als WissenschafterInnen aus. Sie ist verankert in Kultur und Gemeinschaft und sie spendet Identität.

Gerda Mehta ist es in dieser Ausgabe gelungen, unveröffentlichte Schriften des 2016 verstorbenen Psychoanalytikers Felix de Mendelssohn in Zusammenarbeit mit seiner Tochter Anna Mendelssohn aufzubereiten. De Mendelssohn bringt in seinen Artikeln Sprache in Zusammenhang mit Tratsch und in Verbindung mit dem Mythos vom Turmbau zu Babel und ergänzt sie durch Beispiele aus seiner eigenen Praxis. Ausgehend von theoretischen Überlegungen über die soziale Funktion des Tratschens, reflektiert er die Bedeutung des Tratschens im Kreise von PsychoanalytikerInnen. Aus psychoanalytischer Perspektive diskutiert er den Babel-Mythos hinsichtlich der Kommunikation in Gruppen.

Thomas Schweinschwaller behandelt die Relevanz und Qualität von Besprechungen in Unternehmen aus der Perspektive von Organisationen. Beginnend mit einem Überblick über Qualitätsaspekte von Besprechungen definiert er wesentliche Qualitätsmerkmale. Anhand eines Beispiels wird schließlich gezeigt, wie Veränderungen der Besprechungskultur unter Einbezug aller Beteiligten in der Beratungspraxis initiiert und erfolgreich umgesetzt werden können.

Rhythmen sind in ihrer strukturierenden Leistung kultur- und sprachunabhängig. Mit der Fähigkeit, den Rhythmus einer nicht verständlichen Sprache im Vergleich zur Muttersprache wahrzunehmen, beschäftigt sich Anna Schor-Tschudnowskaja.

Zwei Absolventinnen des Universitätsinstituts für Beratungs- und Managementwissenschaften stellen ihre wissenschaftlichen Abschlussarbeiten vor. Lena Sara Hasenclever schließt an die Ausführungen Mendelssohns an und bietet einen Einblick in die Kommunikationskultur von Jugendlichen zum Thema Konfliktaustragung. Denise St. John beschreibt die Voraussetzungen für professionelle Aufstellungsarbeit als intensiven Lern- und Reifungsprozess mit der Möglichkeit zum kollegialen Austausch.

Jürgen Hargens gelingt es in eindrucksvoller Form, die Macht von Sprache aus Sicht des Beraters/der Beraterin einer detaillierten Analyse zu unterziehen. Im Wechselspiel zwischen Variationen der systemischen Fragetechnik, den Reaktionen des Gegenübers und den eigenen Reflexionen und Abwägungen des Autors wird lösungsorientiertes Arbeiten demonstriert.

Den Abschluss bilden zwei Artikel im Kontext von Traumaarbeit. Daniela Hofmann schildert die Wirkungsweise von Gedichten bei (bindungs-) traumatisierten Menschen. Ausgehend von den sprachphilosophischen Ausführungen Martin Heideggers berichtet sie von ihrer Arbeit, in der sie über Gedichte einerseits den Kontakt zu KlientInnen (wieder-)herstellt und andererseits die Möglichkeit für sich geschaffen hat, in Resonanz zu den erlebten Traumata der KlientInnen zu gelangen.

Nina Hermann und Brigitta Busch schließlich befassen sich mit den Wechselwirkungen zwischen traumatischem und sprachlichem Erleben. Darauf bezogen diskutieren sie praxisrelevante Überlegungen für die Psychotherapie und Beratung von traumatisierten Flüchtlingen.

Beide Artikel befassen sich mit der oftmals mit traumatischen Erfahrungen einhergehenden Sprachlosigkeit, die – hinzukommend noch die Fremdsprache bei Flüchtlingen – erweiterter In-

strumentarien in der Begleitung von Betroffenen bedarf.

Es wird deutlich, dass etwas derart Selbstverständliches wie Sprache in unserem Alltag nicht lediglich als Gegeben anzusehen, sondern immer aufs Neue zu hinterfragen ist, welche längst eingeübten Sprachmuster und Sprechweisen womöglich veränderungswürdig sind, wenn nicht zumindest ins Bewusstsein gerückt werden sollten. An dieser Stelle sei auf das International Journal of Language and Linguistics verwiesen, welches sich explizit dem Thema Sprache widmet.

Melanie Rückert

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Z:B|M

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 6-12
© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften **The Open Access E-Journal**

Psychoanalytischer Tratsch*

Felix de Mendelssohn[1] *in Zusammenarbeit mit Anna Mendelssohn* [2] ✉

Zusammenfassung
Der Artikel beleuchtet zunächst unterschiedliche soziale Funktionen des Tratsches, deren Wert und Bedeutung in einer Gesellschaft, wie etwa Lustgewinn, Ventil oder Kontrolle. Er befasst sich mit dem Verhältnis von Tratsch zu Sexualität, Macht und Selbstwertgefühl und untersucht die psychologischen Triebfedern, welche einen einfachen Klatsch, zu einem Gerücht, einer Verleumdung oder auch einem Mythos werden lassen können. Schließlich reflektiert der Artikel auch mögliche Beweggründe warum PsychoanalytikerInnen selbst dazu verleitet werden können, über ihre KollegInnen oder sogar PatientInnen zu tratschen.

Abstract
The article sets out by highlighting various social functions of gossip within a society, it's use and significance, such as pleasure, release and control. It addresses the relationship between gossip, sexuality, power and self-esteem and examines the psychological incentives, which can turn a simple hearsay into a rumour, a slander, or even a myth. Finally the article also reflects on possible motives, why psychoanalysts themselves may be tempted to gossip, about their colleagues or even clients.

Keywords: Tratsch, Verschwiegenheit, Verleumdung

Zunächst die sicher berechtigte Frage: warum dieses Thema? Was hat meine Aufmerksamkeit darauf gelenkt? Die Antwort ist einfach zu geben. Im letzten Jahr war ich, oder habe ich mich, in der praktischen Arbeit einige Male darin verwickelt, zum einen als Objekt des Tratsches, zum anderen als das Subjekt, das ihn verbreiten möchte. Im letzten Fall konnte ich mich meistens, aber nicht immer, im letzten Moment vor der Ausführung des Impulses zurückhalten; das Erlebnis bei solchen Anlässen war immer ein peinliches gewesen, und ich fand mich daher genötigt, genauer hinzuschauen, was wohl die ausschlaggebenden Faktoren dafür sein könnten.

Es wird natürlich vonnöten sein, hier zunächst einiges über den Tratsch im Allgemeinen zu sagen und über die Mechanismen, die dabei in Funktion kommen. Aber das eigentliche Thema soll der psychoanalytische Tratsch sein, den ich grob in zwei Kategorien einteile: in den Tratsch über PsychoanalytikerInnen, den entweder PatientInnen oder analytische KollegInnen verbreiten, und in den Tratsch, der entstehen kann, wenn AnalytikerInnen über ihre PatientInnenen reden.

Die Bewertungen des Klatsches sind unterschiedlichster Natur. Häufig kommt die ironisch-entschuldigende Bewertung vor, die *Oscar Wilde* psychologisch am trefflichsten formuliert hat: Tratsch sei nur das zweitschlimmste Übel, am schlimmsten sei es, wenn überhaupt niemand über einen rede. Dem entgegengesetzt ist die ethische Verurteilung, wie sie uns im Alten wie im Neuen Testament begegnet und auch von *Konfuzius* ausgearbeitet wird. „Der Edle verbreitet keine Gerüchte, er bringt die Leute nicht wegen ihrer Reden in Verlegenheit. Seine Worte haben immer einen Kern, seine Handlungen haben immer ein Vorbild. Der Gemeine gerät oft durch ein einziges Wort für sein ganzes Leben in Schuld." Und zum Empfänger des Tratsches: „Wenn andere etwas Böses sagen und man widerspricht nicht, so ist es beinahe, wie wenn man an ihren Worten Gefallen fände. Wenn man an ihren Worten Gefallen findet, so ist zu fürchten, dass man sich ihnen persönlich nahe fühlt. Wenn zu fürchten ist, dass man sich ihnen persönlich nahe fühlt, so ist zu fürchten, dass man es selber auch so macht."

Wo das ethische Moment sich an den Charakter des Individuums wendet, ist die genuin als kritisch

* Unveröffentlichtes Manuskript des 2016 verstorbenen Autors, vereinzelte formale Ungereimtheiten konnten posthum nicht geklärt werden

[1] Psychoanalytiker, Gruppenanalytiker (*1944, †2016), unterrichtete an der Sigmund Freud PrivatUniversität

[2] Schauspielerin und Performerin

✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Anna Mendelssohn, Email: amen@klingt.org

Lizenzbedingungen:
CC BY

zu bezeichnende Wertung jene, die auch die sozialen Funktionen des Tratsches in Betracht zieht. So bei *Ernst Bloch*, wenn er über Tratscherei im Mietshaus schreibt: „Aus diesem kriechen die Würmer jeden Tag; sie kommen aus dem Mehl, das fehlt, aus den geliehenen Töpfen, aus der vielen Sitte, die dazu dient, sie verletzt zu haben. Klatsch kriecht die Treppen auf und ab, hält diese Menschen zusammen, indem er sie trennt. Er ist die schiefe Art, unzufrieden zu sein, die falsch adressierte, die Lust zu kämpfen, ohne sich dem Gegner zu stellen." Hier werden zwei Dimensionen des Tratsches sorgsam verknüpft, die psychologische Bedeutung von Ressentiments bei seiner Entstehung und der unübersehbarer Bezug zur sozialen Kontrolle der Gemeinschaft. Lapidar vermerkt dazu *Christian Morgenstern: „*Klatsch ist die Unterhaltung von Polizisten ohne Exekutivgewalt."

Eine im Wesentlichen nachsichtige Bewertung finden wir hingegen beim deutschen Psychoanalytiker *Alexander Mitscherlich* in seiner kleinen Gelegenheitsschrift „Kurze Apologie des Klatsches". Ich zitiere davon einen kurzen Auszug:

„Mag der Klatsch lästig sein, zuweilen gefährlich giftig, wo er sich bis zum „Rufmord" steigert: Er ist ein Ventil, das die Menschen in den Fesseln ihrer Gesellschaft nicht entbehren können und das noch Schlimmeres, das große Vorurteils unisono, verhütet. Zudem ist daran zu erinnern, dass es auch den idealisierenden Klatsch gibt, den, der aus einer kollektiven Verliebtheit entspringt und sie fördert. Auch er ist nicht nur auf Mädchenpensionate beschränkt; weltweit stehen auch ihm beflissene Multiplikatoren zu Verfügung. (...) Am üppigsten gedeiht das aggressive Klatschbedürfnis in engen Gruppen mit hoher wechselseitiger Kontrollmöglichkeit für das Einhalten der Regeln, in (...) Sekten, Orden, Büros der Verwaltungen (...) die Intensität der Beteiligung geht parallel zu der eigenen affektiven Frustrierung, der die Gruppe als ganze nicht zu entgehen vermag und die sie sich nicht eingesteht. Vielmehr ist emsiges Klatschen das Mittel, ein wenig das Elend der Welt, in der man lebt, zu vergessen. Die Macht des Ohnmächtigen ist die üble Nachrede. (...) Da wir alle gern klatschen, offenbart sich darin unsere Neigung, die vernünftigeren Formen unseres Zusammenlebens regressiv zugunsten primitiver Genüsse aufzugeben. Und da wir am Klatsch so viel Freude haben, ist es fraglich, ob wir überhaupt so erwachsen sein wollen, dass wir auf ihn ganz verzichten möchten; zuviel Vergnügen ginge dabei verloren."

Man würde meinen, dass sich hier für die empirische Sozialforscherin / den empirischen Sozialforscher ein breites Feld eröffnen würde, aber mir sind kaum Untersuchungen dieser Art bekannt. *Klaus Thiele-Dohrmann* hat in seiner Abhandlung „Der Charme des Indiskreten" eine kleine Befragung zitiert, die sich spezifisch mit der Lust am Tratsch beschäftigte. Die Antworten darauf zerfielen in drei Gruppen.

1) die zahlenmäßig größte Gruppe gibt ohne Umstände zu, dass sie Lust am Klatsch empfindet, ohne jedoch eine moralische Wertung des Klatsches vorzunehmen. Die oft heiter-provokant anmutende Art des Eingeständnisses wirkt wie eine Flucht nach vorn, vielleicht in der Annahme, dass es keinen Zweck habe, zu leugnen, weil man ohnehin dabei überrascht wird, vielleicht aber auch, weil man sich, in dem Bewusstsein, einer unübersehbaren großen Klatschgemeinschaft anzugehören, ein offenes Geständnis glaubt leisten zu können.

2) die zweite Gruppe beantwortet der Frage nach dem Lust am Klatsch etwas zögernd. Vorsichtig geben sie zu, man könne sich dem Klatsch ja nie ganz entziehen und man lese gelegentlich aus Langeweile im Wartezimmer der Ärztin / des Arztes oder bei der Friseurin / beim Friseur die Klatschberichte. In dieser Gruppe macht sich ein leiser Widerstand gegen die Klatschkommunikation bemerkbar, ein Schamgefühl wegen des Interesses an Indiskretionen und ein Unbehagen darüber, möglicherweise als „oberflächlich" eingestuft zu werden.

3) die kleinste Gruppe bestreitet vehement jede Klatschlust oder behauptet zumindest, für Tratsch kein Ohr zu haben.

Untersuchungen belegen ferner, dass die Reizthemen für das Tratschen in erster Linie Sexualität und Macht sind. Das Objekt des Tratsches wird wegen ihres / seines Liebeslebens und ihres / seines Verhältnisses zur Macht belächelt, betuschelt, verleumdet oder denunziert. Ein hoffentlich relativ harmloses Beispiel: Eine Patientin erzählt mir folgenden Tratsch über mich, den sie übrigens hier in diesem Raum erfahren hat. Ich hätte ein amouröses Verhältnis mit der Ehefrau eines Universitätsprofessors gehabt: dieser Professor habe mich dann eines Tages *in flagranti* im Bett mit seiner Gattin ertappt. Leider ist die Geschichte unwahr, glaube ich zumindest, denn in solchen Momenten wird man etwas irre und die Macht des Lustprinzips will einen dazu überreden, man möge etwas dergleichen doch verdrängt haben. Aber ich komme auf nichts in der Realität, höchstens dass ich einige Wochen vorher in einem öffentlichen Vortrag über Arnold Schönberg recht eindrucksvoll die Szene beschrieben

hatte, wo Schönberg seine Frau im Bett mit dem Maler Richard Gerstl ertappte. Übrigens hatte ich an dieser Stelle des Vortrags ein peinliches Gefühl: obwohl mir die Szene, als eine besondere Abwandlung der Urszene für meine wissenschaftliche Argumentation unentbehrlich erschien, hatte ich doch das Gefühl, auf unnötig aufdringliche Weise doch einen Stück intimen Tratsches weiterzugeben.

Wenn der Tratsch eine gewisse Stärke und Verbreitung erlangt hat, erhält er dann den Status eines Gerüchts. Gelegentlich, wie wir noch sehen werden, kann sich das Gerücht sogar noch zu einer Art Mythos entwickeln, der von Massenhysterie getragen wird. Nirgends findet vielleicht die unheilvolle Verquickung von Sexualität und Macht so ausgeprägt statt, wie beim sexuellen Kindesmissbrauch. Wer solcherart traumatisierte Patienten behandelt hat, weiß von ihren affektiv extrem ambivalenten Einstellung zu Vertraulichkeit und Diskretion. Auf der einen Seite fürchten sie nichts so sehr als das Gerede und die damit verbundene Beschämung. Viele von ihnen kommen noch dazu aus abgeschotteten Familiensystemen, wo möglichst wenig nach außen dringen durfte. Andererseits hegen sie mehr oder weniger bewusste Neigungen zur öffentlichen Anklage, zur Rache in der öffentlichen Beschämung der Täter, und versuchen oft, die Analytikerin / den Analytiker als Helfer bei dieser agierten Denunziation einzuspannen.

Aber nicht nur das Opfer, auch die Öffentlichkeit reagiert hier höchst ambivalent, zwischen Vertuschung und Hexenjagd oszillierend. Auf den Orkney-Inseln in Großbritannien herrscht seit 5 Jahren eine seltsame Atmosphäre. Damals kamen angebliche Berichte von Kindern auf, die in ihren Familien rituellen sexuellen Missbräuchen ausgesetzt waren. Ein Sondertrupp von SozialarbeiterInnen des Jugendamtes nahm innerhalb weniger Tage neun Kindern aus einem „Ring“ von daran beteiligten Familien und plazierte sie in Therapieheimen, wo ihnen jeglicher Kontakt mit den Eltern verboten wurde. Niemals ist etwas davon gerichtlich bewiesen, keine Anzeige erfolgte. Manche der Kinder sind inzwischen nach Hause zurückgekehrt, andere bleiben noch in Gewahrsam, niemand weiß noch, wie die Sache ausgehen wird. Die Zeitungen sprechen bei diesem Vertrauenszusammenbruch von einer „civic catastrophe“. Neuerdings gibt es einen ähnlich unklaren Fall in Kärnten, der durch die Zeitungen gegangen ist.

Für den Wahrheitsgehalt von Gerüchten oder „übler Nachrede“ sind letztlich die Gerichte zuständig. Wir können täglich in den Medien erleben, wie schwer sie sich damit tun. Manchmal gelingt sogar ein Freispruch auch ohne Antreten eines Wahrheitsbeweises, wie jetzt im Fall *Haider* contra *Simmel.* Gerade bei Haider ist die konsequente Verfolgung eines besonderen Kardinalprinzips deutlich, das bei Tratsch, Gerücht und Verleumdung gleichermaßen zur Geltung kommt. Verleumdungen, auch wenn sie schließlich als unwahr erkannt werden, können trotzdem lange Zeit schaden, denn „es bleibt immer etwas hängen“. *Audacter calumniare, semper aliquid haeret,* wie die/der LateinerIn sagt.

Im Jahr 1973 kam in der Bundesrepublik ein Gerücht auf, dass in einem Restaurant, das von Ausländern betrieben wurde, Rattenfleisch serviert wurde. In Hamburg wurde ein Chinalokal verdächtigt, in Berlin ein griechisches, in Mainz ein jugoslawisches, wie in weiteren 16 Städten und Dörfern. Nirgendwo davon erbrachten Inspektionen des Lebensmittelamtes oder Polizeiermittlungen irgendwelche Beweise. Die Fama als solches verklang wieder, aber sie hatte geholfen, die späteren Feuer zu entfachen.

Solche Gerüchtewellen basieren auf primitiven Mechanismen verbreiteter sozialer Vorurteile und müssen uns hier nicht weiter beschäftigen. Aber ein anderes Beispiel ist differenzierter und verdient unsere Aufmerksamkeit, da es von einer Psychoanalytikerin, Marie Langer in Argentinien, untersucht und nunmehr als die Geschichte des „gebratenen Kindes“ veröffentlicht wurde. In Argentinien zur Zeit der Peron-Diktatur kam folgende Geschichte auf, vielleicht hat sie jemand einem - oder einer - anderen beim Friseur erzählt. Ein gut situiertes Ehepaar mit einem Kleinkind verlässt sein Haus in Buenos Aires, um ins Kino oder ins Theater zu gehen. Sie lassen das Kind in der Obhut des Hauspersonals zurück. Wie sie spät abends wieder nach Hause kommen, um zu speisen - in Argentinien isst man abends sehr spät - serviert ihnen die Köchin ihr eigenes - gebratenes - Kind. Die Geschichte wäre nur eine Skurrilität gewesen, wenn nicht etwas Unvorgesehenes passiert wäre. Obwohl nirgends belegt, verbreitete sie sich mit großer Stärke und Geschwindigkeit durch die ganze Stadt. Warum hatte sie so besonders den Nerv der kollektiven Phantasie getroffen?

In Marie Langers Deutung lag es an der Spaltung der guten und der schrecklichen Mutter-Imagines in der ambivalenten Figur der Evita Peron, der Gattin des Diktators, die für die Bevölkerung ständig zwischen Heilige und Hure oszillierte. Selbst aus ärmli-

chen Verhältnissen kommend, hatte sie es einerseits geschafft, das Herz des Volkes für sich zu gewinnen und, als Anwältin seiner wahren Nöte und Sorgen, eine Aura des Sakrosankten um sich zu errichten. Andererseits war es nicht zu übersehen, dass sie in Saus und Braus lebte und alle Freuden ihrer Situation auszukosten wusste. Die Horrorgeschichte des gebratenen Kindes verhilft die abgespaltenen Hassgefühle zu ihrem notgedrungen ambivalenten Durchbruch. In der Rache des ausgebeuteten Hauspersonals wird der Gesellschaftsdame die schreckliche Rechnung serviert. Aber Evita ist selbst auch in der Figur der Köchin präsent, als Imago der bösen Mutter, die ihre Kinder vertilgt, sie dem ausländischen Kapital zum Fraß vorwirft.

Hier kommen wir wieder über die massenpsychologischen Auslöser des Gerüchts zu den Fragen der psychologischen Triebfedern des Tratsches. Ressentiments, Neid, voyeuristische und exhibitionistische Partialtriebe sind daran beteiligt, ähnlich wie beim tendenziösen Witz. Wo der Witz sich in den Dienst des Vorurteils stellt, gesellt er sich zum Tratsch. Das Maliziöse dabei kann konkrete kollektive Ausformungen annehmen, wie neuerdings in dem Phänomen des Mobbings. Vorurteile, wie wir von *Horkheimer und Adorno* wissen, gedeihen auf dem Boden von Konflikten, speziell zwischen einem unsicheren Ich und einem autoritären Über-Ich. Der narzisstische Gewinn des Witzeerzählers, wie Herr *Shaked* verdeutlicht hat, ist eine Falle, denn er basiert auf Unsicherheit und mangelndem Selbstwertgefühl. Mancher Witz mag uns kostbar und unwiderstehlich erscheinen, auf Grund seiner Qualität. Aber der stets zum Witzeln aufgelegte Mensch wirkt ermüdend, auf Grund seines schlecht versteckten Geltungsdranges. So ergeht es zuletzt der/dem Tratschenden auch, obwohl sie/er, ebenso wie die/der Witzelnde, dies meist selbst gar nicht bemerkt. Wenn man sie/ihn darauf aufmerksam zu machen versucht, macht sie/er ein Lippenbekenntnis, aber denkt nicht daran, sich zu ändern. Woher diese seltsame Blindheit, sich in diesem Punkt zu reflektieren? Scheint ihr/ihm der Verlust des Lustgewinns zu hoch? Oder ist es nicht oft, wie ich vermute, eine versteckte Phobie, die ihn daran hindert? Witzeln, besonders der tendenziösen Art, und Tratschen, stellen Vermeidungen, Umgehungen eines Konfliktes dar: bei Menschen in besonderen öffentlichen Stellungen, die im Grunde mit ihrer phobischen Struktur schwer vereinbar sind, brauchen wohl diese Vehikel und Ventile als unabdingbare Accessoires im sozialen Nahkampf.

Der Tratsch arbeitet vorwiegend mit den Mitteln der Projektion. Projizierte Eigenschaften werden betratscht und zwischen SenderIn und EmpfängerIn von Tratsch entsteht eine passagere projektive Identifizierung. Diese starke Neigung zur Projektion ist es auch, was es der/dem Tratschenden so schwer macht, ihre/seine negative Einwirkung auf andere zu realisieren, was sie/ihn gewissermaßen sozial skotomisiert. Es gibt seelische Intimbereiche, oder vielleicht eher gewisse halbsoziale, halbintime Situationen, wo sie/er ihre/seine Angst nur durch Projektion bewältigen kann und sie/er bleibt unfähig, oft immer unfähiger, diese Projektionen zurückzunehmen. Zudem, so *Thiele-Dohrmann*, „offenbart ja der Klatschende durch sein Verhalten ein mangelhaftes Selbstwertgefühl, einen allzu auffälligen Drang nach Anerkennung; auch das schadet ihm auf die Dauer in seiner Umgebung (auch wenn er weiterhin gefürchtet sein mag, weil er Indiskretionen über einen selbst verbreiten könnte). Denn sobald die Klatschhörer wahrgenommen haben, dass die Selbstunsicherheit des Klatschenden sein Klatschmotiv ist, projizieren sie ihre eigene, immer latent vorhandene Selbstunsicherheit auf ihn, um sich selber, wenigstens zeitweise, entlastet fühlen zu können."

„So wird ein Klatschverbreiter, *häufig ohne es zu wissen,* ein Opfer seines eigenen Systems (...) Als „Lückenbüßer" wird er selbst zum Sündenbock, der uneingestandene negative Eigenschaften seiner Hörerschaft auf sich projiziert zu tragen hat. Dieser Last entgeht der Klatschende in der Regel nicht, weil er fast niemals seine Situation klar erkennt. Denn da ja auch die Projektionen der Klatschhörer von diesen unbemerkt geschehen und meist unbewusst bleiben, erfährt der Klatschende kaum jemals, dass er als Sündenbock für die Klatschlust der anderen, als „Funktionär des Klatsches", dient und dass diese Rolle mit Geringschätzung betrachtet wird. Das heimliche Lachen über die Klatschmitteilung gilt oft zu einem Teil auch dem Klatschenden selbst. Erst wenn jemand Einblick in die eigene Klatschmotive gewinnt, verändert sich sein Verhältnis zum Klatsch, denn mit zunehmender Kenntnis der eigenen Antriebe, der unterdrückten Wünsche und Vorstellungen steigt das Selbstwertgefühl und reduziert sich der Zwang zu forcierter Selbstaufwertung durch Klatschverbreitung."

Thiele-Dohrmann gibt auch Anleitungen zur Selbstreflexion für jene, die sich bei der Neigung ertappen könnten: „Bevor man anfängt, seinen Zuhörern etwas Negatives, allzu Privates oder Unfreundliches über einen Abwesenden mitzuteilen, sollte man sich

fragen, was man mit einer derartigen Mitteilung beabsichtigt ? Ist Geltungsdrang das Motiv, will man durch einen Lacherfolg Anerkennung einheimsen, oder will man zeigen, dass man informiert ist und zu den „Eingeweihten“ gehört? Klatscht man aus Rache, will man dem Abwesenden schaden, weil man sich über ihn geärgert hat oder enttäuscht worden ist? Ist man neidisch oder eifersüchtig auf ihn und versucht deshalb, ihn durch Klatsch herunterzuziehen und lächerlich zu machen? Eine solche Selbstbefragung ist nicht einfach“, meint der Autor, „sie erfordert den Willen zur Einübung von sprachlicher Selbstkontrolle.“

In dem einen, noch für mich hervorstechend peinlichen Fall, an den ich mich erinnere, als ich über einen Kollegen eine Information weitererzählte, die ihn abwerten sollte, waren, glaube ich, alle die obengenannten Motive im Spiel. Persönlich wird das Symptom plötzlich differenziert und überdeterminiert. Hier beginnt erst das oft unangenehme Stück persönlicher Analyse, das man in solchen Fällen, wenn man ein wenig Glück und Einsicht hat, noch nach- und einholen kann.

Wir haben bislang Tratsch als allgemeines soziales Phänomen gesehen, das unseren Kreis aber insofern speziell betrifft, weil unsere PatientInnen über uns tratschen, uns Tratsch über andere Kollegen erzählen, und weil wir übereinander tratschen. Die Atmosphäre brauche ich Ihnen nicht zu beschreiben, sie ist Ihnen vertraut, und bereits von Batya Gur in ihrem Krimi „Denn am Sabbath sollst Du ruhen“ ausreichend geschildert. Im letzten Teil will ich eine andere Seite des Problems beleuchten: wenn die/der AnalytikerIn über ihre/seine PatientInnen tratscht. Am gründlichsten hat bislang *Stanley Olinick* dieses Phänomen untersucht, in seiner 1980 erschienenen Arbeit *The gossiping psychoanalyst*. Im Folgenden werde ich seine Hauptthesen präsentieren und am Schluss mit zwei persönlichen Ergänzungen kommentieren.

Seine Hypothese ist, wie ich noch ausführlicher zeigen werde, dass der Klatsch vor allem ein selbsteinschränkendes Vorspiel darstellt, nach dem Modell von Freuds „Vorlust-Prinzip“. Olinick bezeichnet zunächst die besondere Art, wie AnalytikerInnen über ihre PatientInnen tratschen – eine indiskrete Art von lockerem Gerede, mit oder ohne Namensnennungen oder anderen Identifizierungen. Dies sind improvisierte, beiläufige Fallvignetten, die man bei sozialen Begegnungen mit KollegInnen oder anderen zur Sprache bringt. Sie sind nicht als wissenschaftliche Mitteilungen gedacht, sondern als sozialer Gesprächsstoff, der Kategorie der „phatischen“ Sprechakte zugehörig.

Seine Vermutung über den Typus des Patienten, über den am ehesten getratscht wird, ist der einer narzisstischen Persönlichkeit, mit gut getarnter Grandiosität - mit einem subtilen, prononcierten Sinn fürs Dramatische beim Herausposaunen ihrer vordergründig erfolgreichen sozialen, ökonomischen, ehelichen oder sonst sexuellen Arrangements. In einem Wort, ein solcher Patient präsentiert sich als ein Objekt des Neides. Neid ist eine Grundvoraussetzung für Tratsch, auch wenn nur ein Faktor unter vielen.

Tratsch ist eine Gruppenaktivität, die in enger Verbindung zu den Über-Ich-Funktionen der individuellen Mitglieder steht. Olinick sieht die Spannungen zwischen Über-Ich und Ich hier auch als ausschlaggebend, wie auch das Bedürfnis nach Anerkennung und selbstgerechter moralischer Selbstaufwertung, usw. Gleichzeitig verschafft das Tratschen auch Lust. Es ist ein „push-pull“ Mechanismus, gleichsam Druck der Über-Ich-Spannung und verführerischer Sog der Lust.

Olinick diskutiert den Faktor der Isolation, Einsamkeit, des Alleinseins. Er geht zwar auf diese zentralen Aspekte der analytischen Tätigkeit ein, schließt aber: „Gegen die Erwartungen, sind Isolation und Einsamkeit nicht die primären Motive für den Patiententratsch. Der Analytiker fühlt sich am akutesten isoliert mit jenen schwierigen Patienten, die zu einem Arbeitsbündnis unfähig sind oder große Widerstände dagegen aufbringen. (...) aber die schwierigsten oder unzugänglichsten Patienten sind nicht die bevorzugten Objekte des Klatsches. Stattdessen grübelt man über sie nach und zu guter Letzt können sie Thema einer formalen oder informellen Konsultation mit einem Kollegen werden.“ O. erinnert an Freuds Diskussion des Witzes als eines sozialen Prozesses, der der Rolle einer dritten Person bedarf, über den gewitzelt wird, und er sieht den offenkundigen Zusammenhang mit dem Tratsch. Ähnlich wie beim Traum oder beim Witz operiert eine Art „Tratscharbeit“. Die/der Tratschende hat etwas gehört oder gesehen, das seine verdrängten Impulse und Affekte reizt. Um ohne Schuldangst die Verdrängung aufzuheben schafft sie/er eine Kollusion mit ihrem/seinem Zuhörer in einer projektiven Identifikation und somit gelingt es ihr/ihm, ihr/sein Über-Ich zu bestechen. Die Lust einer „auditiven Skoptophilie“ wird durch den Genuss der geteilten Geheimhaltung noch verschärft. Aber unähnlich dem tendenziösen Witz, beginnt und

endet zumeist der Tratsch als Spiel, Verführung und Vorlust. Es gibt keine Pointe, keinen Lachorgasmus am Schluß. Stattdessen kann man unter Umständen Kichern, Anhalten der Spannung beobachten, das den Tratsch fortsetzen möchte. Wie beim sexuellen Vorspiel, kann es dazu kommen, dass die prägenitalen Freuden sich stärker als die Endlust erweisen: dann erzeugt Tratsch neuerlichen Tratsch in der Abwesenheit der vollen Befriedigung: es kommt zu keinem Höhepunkt, der Prozeß wird endlos zwischen verschiedenen Teilnehmern fortgesetzt.

Olinick weist daraufhin, dass die Bestechlichkeit des Über-Ichs nicht allein die Folge einer entwicklungsmäßig geschwächten Struktur, sondern auch eines besonderen Bedürfnisses nach Trost, Liebe und Hingabe darstellt. Er unterscheidet zwischen „phatischem“ Gerede, Sprechakte, deren Sinn nicht primär in der verbalen Mitteilung liegt, wie Gequassel oder Bramarbasieren, einerseits, und echtem Tratsch andererseits. Die „phatische“ Kommunikation, die dem Tratsch auch inhärent ist, könnte ein Übergangsphänomen sein, das an die Mutter-Kind-Einheit appelliert und jene warme, tröstende Sicherheit wiederherstellen will. Das Maliziöse am Tratsch, das sich vom gutartigen phatischen Aspekt des Gequatsches abhebt, kommt vielleicht als Ergebnis der Frustration solcher regressiven Wünsche. Ferner weist Olinick auch auf eine Inszenierung der Urszene hin, die in einer Analyse immer zumindest Eines bedeutet: den Konflikt zwischen sexueller Neugierde und deren Verdrängung oder Verleugnung.

Allport und *Postmans* klassischer Bericht „Die Analyse des Gerüchts“ bringt das Gerücht in Verbindung mit dem Tagtraum, auch als Mechanismus, der, ähnlich wie bei M. Langer, aus der Ambivalenz hervorgeht. Als O. schrieb, waren die Hämorrhoiden des damaligen Präsidenten ein Tagesthema in den USA. Olinick sieht dies als Ausdruck der Ängstlichkeit über eine hochambivalente, unsichere Zukunft. (Tatsächlich war es, wie wir inzwischen medizinisch genauer wissen, nicht der Anus des Präsidenten, der organisch dysfunktional war, sondern sein Gehirn.) Je wichtiger die Funktion des Tratsches für den Analytiker, schließt Olinick, umso ambivalenter ist seine allgemeine Gesamtsituation. Wenn diese Angst nicht durch die üblichen psychoanalytischen Mittel von Zuhören, Deuten und Rekonstruieren bewältigt wird, verschiebt und externalisiert sie sich in Form von Tratsch.

Olinick betont die allgemeine Situation des Analytikers. Schwierigkeiten in einer bestimmten Analyse werden in der Regel mit einsamem Nachgrübeln oder kollegialer Konsultation beantwortet. Die erhöhte allgemeine Neigung zum Tratsch bei einer Analytikerin / einem Analytiker hingegen wird mit ambivalenten Spannungen in ihrer/seiner privaten Lebenssituation oder in seiner Stellung im Ausbildungsinstitut in Verbindung gesehen. Dann sucht sie/er einen verwandten „godsib“ oder gossip, eine/n „Klatschbase/n“ für die gemeinsame projektive Identifikation. Daher liegt oft die Bedeutung des Tratschens nicht im besonderen Material der Patientin / des Patienten, das ausgeplaudert wird, sondern in den wechselseitigen Bedürfnissen des tratschenden Paares.

Nur in einem Punkt möchte ich von Olinicks Schlussfolgerungen abweichen und hier nur aus einem etwaigen Kulturunterschied zu den USA. Es betrifft die Frage nach der Isolation und Vereinsamung der Analytikerin / des Analytikers, die Olinick meiner Ansicht nach unterbewertet. In den USA herrscht gesellschaftlich im Allgemeinen eine andere Gruppenkultur als bei uns, mit vielen für uns oberflächlich anmutenden sozialen Ritualen und Techniken, die dennoch wichtig sind, weil sie die soziale Kohäsion verstärken. Fachliche Diskussionen in Gruppen von Mitgliedern und KandidatInnen eines analytischen Instituts über ihre klinische Arbeit sind dort ein üblicher Teil ihrer Sozialisation, bei uns sind das eher Ausnahmeerscheinungen. Julie Hinsch und ich konnten feststellen, dass KandidatInnen noch im Kontrollstadium oft kaum die soziale Erfahrung gemacht haben, ihre allgemeine klinische Arbeit in der Gruppensupervision analytisch zu reflektieren. Der Druck der Isolation und der - größtenteils unbewussten - Vereinsamung wird spürbar, wenn die primitiven und rigiden Über-Ich-Identifizierungen überhandnehmen und in den Behandlungen agiert werden. Ich bin der Ansicht, dass diese Form der Vereinsamung unbewusste Ressentiments schürt und dass das Curriculum des Instituts hier eventuell Vorsorge treffen könnte.

Den letzten Punkt von Olinick möchte ich zum Schluss besonders hervorheben und bekräftigen. „Die erhöhte Neigung zum Tratsch bei einem Analytiker ist mit ambivalenten Spannungen in seiner privaten Lebenssituation oder in seiner Stellung im Ausbildungsinstitut verbunden.“ Für die private Psychohygiene unserer KollegInnen können wir uns nur im beschränkten Maße zuständig fühlen, aber die Frage, in wie weit die ambivalenten Stellungen im Ausbildungsinstitut – d. h. auch die strukturellen

Schwächen in der Hierarchie und im Demokratieverständnis einer Institution – pathogen wirken, sollte uns nicht kalt lassen. Hier könnten wir überlegen, wo noch Abhilfe zu schaffen wäre.

Literatur

Allport G. W., & Postman, L. (1947). *The psychology of rumor.* Oxford, England: Henry Holt.

Bloch, Ernst (1985). *Erbschaft dieser Zeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gur, B. (1992) *Denn am Sabbath sollst Du ruhen*. München: Wilhelm Goldmann.

Konfuzius *& Wilhelm, R.* (1930)*. Li Gi. Das Buch der Riten, Sitten und Gebräuche.* Düsseldorf/Köln: Diederichs.

Thiele-Dohrmann, K. (1995). *Der Charme des Indiskreten – eine kleine Geschichte des Klatsches*. Zürich/Düsseldorf:Artemis & Winkler.

Mitscherlich, A. (1973). *Kurze Apologie des Klatsches*. In: Haase, H. (Hg.) Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Olinick S. L. (1980). The gossiping psychoanalyst. In: *International Review of Psycho-Analysis vol. 7 (439-445).*

Eingegangen: 01.03.2019
Peer Review: 29.04.2019
Angenommen: 09.05.2019

AutorInnen

Felix de Mendelssohn (*14. November 1944 in London – †7. Oktober 2016 in Wien) lebte und arbeitete als Psychoanalytiker und Gruppenanalytiker in Wien und Berlin und unterrichtete in der Sigmund Freud Privatuniversität.

Anna Mendelssohn ist Schauspielerin und Performerin; www.annamendelssohn.net

Diesen Artikel zitieren als: Mendelsohn, A. & de Mendelssohn, F. (2019). Psychoanalytischer Tratsch. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, *5*, 6-12.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 13-21

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften **The Open Access E-Journal**

Besprechungen als Räume des Verständigens, Verstehens und der Entwicklung

Thomas Schweinschwaller [1] ✉

Zusammenfassung
In diesem Artikel wird gezeigt, wie bedeutsam Besprechungen im Arbeitsalltag sind. Sie können Zeit- und Energiefresser sein oder auch Nutzen für einen lebendigen Kommunikationsfluss in Unternehmen ermöglichen. Im theoretischen Überblick werden die verschiedenen Qualitätsaspekte von Besprechungen vorgestellt, die für Forschung und Praxis sinnvoll erscheinen. Besonders wird bei Besprechungen für eine bewusste Differenzierung von Erwartungsräumen argumentiert, in dem für eine Unterscheidung zwischen Informations-, Dialog, Lösungs- und Reflexionsräumen bei Besprechungen plädiert wird. Zur Illustration der verschiedenen Formen des Zuhörens wird das Modell des Presencings von Otto Scharmer vorgestellt und für die Analyse und Weiterentwicklung von Besprechungen nutzbar gemacht. Weiters werden Qualitätsmerkmale für die verschiedenen Phasen von Besprechungen tabellarisch zusammengefasst. Im Praxisbeispiel „Lebendige Besprechungen“ wird ein Lernprojekt vorgestellt, das verdeutlicht, wie die Quantität und Qualität von Besprechungen ressourcenschonend und einfach verändert werden können, wenn die Lösungskompetenz der Mitglieder in der Organisation aktiviert werden kann.

Abstract
This article shows how important meetings are in everyday working life. They can be stressors or provide benefits for a lively communication flow in companies. The theoretical overview presents the various aspects of quality of meetings for research and practice. In particular, it is pointed out that meetings are spaces of expectation, in which a distinction should be made between and within meetings of information, dialogue, solution and reflection. To illustrate the various forms of listening, the model of Presencing by Otto Scharmer is discussed. Furthermore, quality characteristics for the various phases of meetings are summarized. In the practical example "Lively meetings" a learning project is presented that illustrates how the quantity and quality of meetings can be changed in a resource-saving and easy way, if the solution competence of the members in the organization can be activated.

Keywords: Meetings, Qualität von Besprechungen, Kommunikationsräume, Praxisbeispiel

1. Besprechungsqualität – Einige empirische Befunde

Nach einer Sichtung von über 200 wissenschaftlichen Artikeln kommen Morz et al. (2018) zu folgenden Befunden: Meetings, Besprechungen und Sitzungen sind häufig bedeutsame Zeitfresser in der Arbeit von Führungskräften und MitarbeiterInnen. Unter Meetings werden zeitlich determinierte Kommunikationsformen mit mehreren TeilnehmerInnen in Organisationen verstanden, die einen bestimmten Zweck verfolgen und intern begleitet bzw. moderiert werden. Es werden von den AutorInnen vier verschiedene Funktionen von bzw. in Besprechungen unterschieden: Der Informationsaustausch, das konkrete Problemlösen, Besprechungen zur Reflexion bzw. Verarbeitung von konkreten Arbeitssituationen und das Entwickeln von Zukunftsszenarien. Diese Funktionen können durchaus in einem Meeting gemischt vorkommen und aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen bei den TeilnehmerInnen zu erheblichen Missverständnissen führen, die Unzufriedenheit stiften können. So verlangt z. B. das Besprechen zur Reflexion des Alltags andere Qualitäten des Zuhörens und Verständigens als der reine Informationsaustausch, wie später noch ausgeführt wird. Die Unterscheidung in Bezug auf Erwartungsräume von Besprechungen hat sich auch in der Praxis bewährt. Robertson (2015), der die Holokratie als strukturierendes System für Organisationen entwickelt hat, unterscheidet zwischen Taktischen Treffen, die dem Abstimmen von aktuell relevanten Themen in Teams und Arbeitsgruppen dienen und Governance Meetings, die über Rollen, Regeln und Kommunikationswege entscheiden bzw. diese verändern. Für beide Meetingformen gibt es geregelte Abläufe und definierte Rollen. Ebenso weist die Soziokratie (Strauch & Reijmer, 2018) eine ähnliche Unterscheidung wie Morz (2018) auf, bei

[1] Psychologe, Organisationsberater, Gesellschafter von Vielfarben
✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Prof (FH) Mag. Thomas Schweinschwaller, Löwengasse 38/5, 1030 Wien E-Mail: thomas.schweinschwaller@vielfarben.at

Lizenzbedingungen:
CC BY

der zwischen der Bildformung-, Meinungsbildung- und Entscheidungsphase innerhalb eines Besprechungszyklus unterschieden wird. Beiden Ansätzen ist zu eigen, dass sie Klarheit schaffen und fordern, damit die TeilnehmerInnen sich orientieren können und sie wissen, was in welchem Meeting bzw. in welcher Phase der Entscheidungsfindung von ihnen verlangt wird und welche Verhaltensweisen eher produktiv sind und welche eher nicht.

Die Ergebnisse aus einer im Februar 2019 durchgefürten deskriptiven Online-Erhebung (n=142) bestätigen die oben dargestellte negative Tendenz (ManagerSeminare, 2019) bezogen auf die Besprechungsqualität im deutschen Sprachraum: Mehr als 97 % halten effiziente Meetings für möglich und 59 % beurteilen die aktuelle Meetingqualität für ausbaufähig. Nur 5 % finden sie effizient. Als wesentliche Hindernisse bei Besprechungen werden ein fehlender Fokus, Mangel an Entscheidungsfreude und an Verbindlichkeit, die Unpünktlichkeit, eine schlechte Vorbereitung, eine unpassende Zusammensetzung, persönliche Eitelkeit und das Konkurrenzdenken, der Informations-Overkill und die Unaufmerksamkeit durch Ablenkungen genannt.

Im Schnitt verbringen MitarbeiterInnen ca. sechs Stunden in der Woche und Führungskräfte meist mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit in Besprechungen. Da es wenig branchenspezifische Erhebungen gibt, handelt es sich hier allerdings nur um eine vereinfachte Schätzung, die nicht zwischen der Größe und dem Aufgabenfeld der Organisationen unterscheidet. Die Hälfte aller Besprechungen wird für wenig produktiv eingeschätzt und das hat eine Auswirkung auf das Commitment zur und Wohlbefinden bei der Arbeit: Meetings haben einen signifikanten Einfluss auf Individuen und Gruppen in Organisationen. Wenn es gelingt bei Meetings eine Kultur des gemeinsamen Austausches und eine inhaltliche Orientierung zu geben, dann sind Besprechungen mehr als nur ein Zusammentreffen von Kommunikationsmustern zu einem bestimmten Zweck (Morz et al., 2018).

1.1. Formelles und Informelles

Die Kommunikationsformen in Organisationen sind ein wesentliches Bindeglied für die Kultur in Organisationen. Sie können als sinnstiftende Rituale verstanden werden (Allen et al., 2015), bei denen die Art und Weise des Informations- und Kommunikationsflusses gepflegt wird. Unser Verhalten in und um Besprechungen herum wird durch unsere individuellen und kollektiven Annahmen und Überzeugungen gesteuert, die die Grundlage für unser Verhalten in Organisationen und Besprechungen sind (Schein, 1985). Unser Verhalten bildet bestimmte Muster, die uns mit der Zeit als selbstverständlich vorkommen und ein gewisses Eigenleben entwickeln können. Da bei der Veränderung der Praxis und Praktiken, was meist durch den Import neuer Methoden versucht wird, auch erheblich in das kulturelle Selbstverständnis in Organisationen eingriffen wird, ist die Sichtung und Anerkennung der bestehenden Muster ein wichtiger Schritt für Veränderung. Ein häufiges Muster, das z.B. im Besprechungswesen sichtbar werden kann, ist die Überfrachtung mit Inhalten, unter der viele TeilnehmerInnen von Besprechungen leiden. Dieses Muster zeichnet sich auch in seinem guten Kern durch die Annahme aus, Besprechungen dienten zur Vervollständigung von Informationen. Dieses Muster kann aber in seiner Übertreibung auch zur Paralyse durch Informationsüberflutung führen. Die Herausforderungen für Führungskräfte und MitarbeiterInnen bei der Entwicklung und Pflege der Besprechungskultur liegt im Suchen nach einer passenden Form förderlicher Muster und der Adaptierung weniger förderlicher Muster. Die Analyse von förderlichen und weniger förderlichen Mustern des Kommunikationsflusses in Organisationen und explizit in Besprechungen ermöglicht eine Reflexion darüber, wie Muster und Praktiken miteinander verbunden sind. Dass eine Musteranalyse dienlich ist, um nachhaltige Veränderungen in der Praxis von Besprechungen zu erzielen, wird in folgendem Praxisbeispiel deutlich.

Organisierte Besprechungen (=Formalisierte Besprechungen) wirken zunächst entlastend für die Mitglieder im System, weil durch die Besprechungen Kommunikationswege bzw. Austausch ermöglicht werden, indem einem oder mehreren Themen durch die Zuordnungen von Raum, Zeit und TeilnehmerInnen ein Thema bearbeitbar wird bzw. Entscheidungen ermöglicht werden in der Hoffnung, dass das Thema dann geklärt, d. h. weg vom Tisch ist. Durch ihre Formalisierung bergen Besprechungen aber auch die Gefahr, den informalen (=nicht durch Routine gesteuerten) Kommunikationsfluss, auszudünnen, der unabhängig von und neben formalen Besprechungen stattfindet und manchmal passender für die Bewältigung von Herausforderungen des Alltags ist. Anstelle sich relativ zeitnahe vor Ort zu besprechen, wird somit das Thema auf eine Besprechung auf einen späteren Zeitpunkt vertagt und dort aufs Neue bearbeitet. Dahinter verbirgt sich häufig die Annahme, dass nichts dem formalisierten Kommunikationsfluss entgehen sollte. Eine Konsequenz ist dann sowohl eine Zeitverzögerung als auch die Überfrachtung mit Themen bei ge-

meinsamen Meetings. So können zu rigide Besprechungsstrukturen mit dem Bedürfnis, alle Informationen in den festgelegten Foren zirkulieren zu lassen, zu einem Untergraben der Selbstorganisation führen, was als unnötiger Kontrollzwang erlebt wird. Eine Gefährdung gibt es bei informalen Treffen natürlich dann, wenn Absprachen in der Selbstorganisation getroffen und wertvolle Informationen zurückgehalten werden bzw. verloren gehen, wenn relevante Informationen nicht wieder in den Kommunikationsfluss zurückgeführt werden, z. B. durch Kurzprotokolle, Wikis etc., die auch den nicht Anwesenden über den Status-Quo informiert. Das Oszillieren und Driften zwischen formalen Besprechungsstrukturen (z. B. Teambesprechungen, Abteilungsleiterbesprechungen, …) und informalen Kommunikationsräumen (z. B. kurzfristig anlassbezogene Besprechungen) ist eine Kunst der Pflege der Besprechungskultur in einer Organisation. Es geht weniger darum, eine perfekte Form und Struktur von Besprechungen zu finden, als für eine Passung zwischen formalen und informalen Besprechungen zu sorgen (Kühl & Muster, 2018).

1.2. Bausteine für die Qualitäten von Besprechungen

Für die Qualität von Besprechungen scheinen zwei Prinzipien wesentlich (Hansen, 2018). Das erste Prinzip ist der offene, intensive und auch kritische Austausch, der eher in der Haltung des gemeinsamen Erkundens und des Dialogs gelingt. Ein zweites Prinzip ist das Commitment der TeilnehmerInnen, die getroffenen Entscheidungen zu unterstützen und, als Zeichen der Selbstverantwortung, nicht zu unterminieren. Fink und Moeller (2018) führen dazu folgende Praktiken (S. 121) an: Größtmögliche Vielfalt, Sicherheit, dass alles geäußert werden kann, Aktivierung von eher wenig aktiven TeilnehmerInnen, seine Meinung zu vertreten ohne sich durchsetzen zu wollen, und offene Fragen zu stellen. Weiters wird für die Pflege des Commitments vorgeschlagen, jede/n TeilnehmerIn vor der Entscheidung zu hören, sichtbare Zustimmung zu Entscheidungen einzuführen, Ego-getriebenes Verhalten klar als solches zu benennen und alternatives Verhalten einzufordern, auf den Purpose zu fokussieren und das Anzweifeln und Unterlaufen der Entscheidungen in Nachhinein zu unterlassen.

Anregungen und Tipps für die Qualität von Besprechungen sind vielfältig. Eppler und Kernbach (2018) skizzieren vier Faktoren der Qualität von Besprechungen (S. 43). Als erste Dimension wird der Fokus genannt, der durch Konzentration und Reduktion auf das Wesentliche charakterisiert ist. Als zweite Dimension wird die Orientierung genannt, die eine klare Gesprächsnavigation beinhaltet. Eine dritte Dimension ist die Involvierung, die für eine konstruktive und ausgeglichene Beteiligung sorgt. Und die vierte Dimension ist die Verpflichtung, die gewährleistet, dass Vereinbarungen, Ergebnisse usw. fortgesetzt werden. Die Dimensionen wirken gemeinsam auf die Qualität der Besprechungen ein und schaffen eine Navigation durch die verschiedenen Erwartungsräume bei Besprechungen, die hier auch anhand der Ebenen der Kommunikation von Scharmer (2018) diskutiert werden.

1.2.1. Besprechungsqualität unter dem Aspekt von Erwartungsräumen

Wie bereits angeführt, zeichnen sich Meetings durch verschiedene Erwartungsräume aus, die durch Fokussierung und Orientierung leichter gelingen. Es ist wohl ratsam, bei Besprechungen mehrmals zu klären, worum es bei einem Thema oder Agendapunkt im Moment genau geht und welche Form des Austausches eigentlich erwartet wird: Der Informationsaustausch, das konkrete Problemlösen, Besprechungen zur Reflexion bzw. Verarbeitung von konkreten Arbeitssituationen oder das Finden von Zukunftsszenarien. Dafür braucht es neben einer Vorbereitung im Vorfeld von Sitzungen auch eine Orientierung vor Ort, wozu die jeweiligen Tagesordnungspunkte dienen. Durch ein Ankommen (z.B. Blitzlichtrunde oder Schweigeminute) am Beginn von Sitzungen kann ein Umschalten vom To-Do-Modus in den Modus des gemeinsamen Zuhörens und Problemlösens gelingen. Häufig ist ein Kulissenwechsel vom Arbeitsplatz zu einem Besprechungsraum schon Veränderung genug, manchmal kann eine Schweigeminute am Beginn schon einen achtsamen Umgang miteinander ermöglichen, um sich gemeinsam einzuschwingen (Rohmberg, 2016).

Besprechungen sind Kommunikationsräume, die zur Entlastung, gemeinsamen Bereicherung und Entwicklung genützt werden können oder aber auch zum Belasten, Abwerten und Beharren. Die verschiedenen Ebenen der Kommunikation und ihre Auswirkungen auf die Interaktionen und Möglichkeiten in Gesprächen und auch in Meetings nehmen eine wichtige Stellung im Modell von Scharmer (2018), das Presencing genannt wird, ein. Dieses Modell kann auch als Rahmen für die verschiedenen Erwartungen in den unterschiedlichen Kommunikationsräumen genutzt werden. Die zentrale Annahme des Modells beinhaltet, dass das Ergebnis unseres Handelns durch unsere Intention, was wir eigentlich bewirken wollen, bedingt wird: "Die Quali-

tät der Aufmerksamkeit, die wir in eine Situation einbringen, bedingt die Art, wie Wirklichkeit entsteht." (Scharmer & Kaufer, 2008, S. 4). Kommunikation ist dabei weit mehr als ein Austausch von Informationen; anstelle des Begriffs Kommunikation ist bei Scharmer der Dialog zentral. Dialog kann etymologisch von "Worte fließen" abgeleitet werden. Das Sprichwort: „Der Ton macht die Musik!“ verdeutlicht, dass die Art und Weise, wie wir etwas formulieren, eine bedeutsame Auswirkung auf die Reaktion des Gegenübers und den Verlauf von Besprechungen hat (vgl. Watzlawick, 2011 und Schulz von Thun, 1981). So kann der Satz: "Das war ja klar, schon wieder hat die Umsetzung nicht funktioniert!" eine Quelle höchst unterschiedlicher Reaktionen sein. Sie können von Beleidigung bis Mitgefühl reichen. Die Art und Weise, wie wir als KommunikationspartnerInnen kommunizieren, legt die Grundlage für das, was in einem Gespräch möglich ist: Vom Fließen bis zum Stocken.

Scharmer (2018) erläutert, dass auch die Art der Verfasstheit, also die Art, wie wir uns in eine Situation hineinbewegen, einen markanten Einfluss auf das Ergebnis hat: z. B. führt die Stimme des Zynismus zu anderen Ergebnissen, als wenn wir uns mit Zuversicht auf eine Situation einlassen. Er verdeutlicht die Auswirkungen von verschieden Qualitäten der Aufmerksamkeit: So kann die Stimme der Angst oder des Zorns zu einer negativen Dynamik führen, weil sie sich und andere eher abwertet und dann der Austausch gehemmt wird. Dieser Prozess wird als Absencing bezeichnet. Während hingegen Neugier und Ermutigung Qualitäten der Zuversicht sind, die es Menschen ermöglicht, sich mit den eigenen Potenzialen einzubringen und zu wachsen. Dieser Prozess wird Presencing genannt, welcher im Dialog ermöglicht, dass etwas Neues entstehen kann.

Tabelle 1 *Ebenen der Kommunikation und Auswirkungen auf die Kommunikation (angelehnt an Scharmer, 2018)*

Ebenen der Kommunikation	Intention	Positive Wirkungen	Negative Wirkungen	Möglichkeiten
Downloading	Zuhören und sprechen unter dem Aspekt, was ich gerade weiß,	Bestätigung der Bilder	Ignoranz Anderes, nicht passendes wird überhört	Mehr desselben
Faktengespräch	Sprechen, was ich denke und für mich die richtig/falsch ist	Unterschiede werden deutlich Bewerten	Debatten, Schlagabtausch Abwerten	Austausch und Wettstreit der Ideen
Empathisches Gespräch	Sich einlassen auf das Gesagte durch empathisches Zuhören	Verständnis und angenommen sein Sich öffnen	Gefühle werden dominant Gemeinsam leiden	Verständnis und Offenheit
Schöpferisches Gespräch	Etwas entwickeln lassen Schöpferisches kommen lassen	Zur Kreativität anregend Aktivierung Flow	Utopisches Träumen jenseits des Möglichen	Aktualisieren von etwas Neuem, Erweitern der Optionen

Im Prozess des Presencing verändern sich unsere Aufmerksamkeit, unser Ideenfluss und auch unsere Involvierung in eine Situation bzw. bei einem Thema und beeinflussen somit das, was in Besprechungen möglich wird (Tabelle 1). Während beim Downloading Wert darauf gelegt wird, das zu finden, was man schon weiß und somit der Raum des Möglichen auf die Bestätigung der Bilder beschränkt ist, ist beim faktendominierten Austausch, die Aufmerksamkeit auf den Wettstreit der Ideen gerichtet. Durch den Wettstreit der Ideen werden Unterschiede in einer Sache deutlich und Logiken des Bewertens determinieren den Kommunikationsfluss. Beim empathischen Zuhören versuchen die TeilnehmerInnen sich in den Anderen hineinzuversetzen, das eigene Urteil weitgehend zu vermeiden und die Welt in den Augen des Anderen zu sehen. Dafür braucht es bereits eine Art von Präsenz (Gegenwärtigkeit) in

Sinne "eines staunenden Zusammentreffens mit der Wirklichkeit des Anderen" (Guardini 1955, S. 226). Beim schöpferischen Gespräch kann sich Neues entwickeln bzw. Lösungen werden sichtbar, die vorher nicht in den Sinn gekommen sind (vgl. Scharmer & Kaufer 2013, S. 172).

In einem Vergleich der Ebenen der Kommunikation mit den unterschiedlichen Kommunikationsräumen in Besprechungen wird genauer beschreibbar, welche Möglichkeiten und auch welche Grenzen in einer Kommunikationssequenz bestehen. So scheint ein Faktengespräch eher für den Informationsraum geeignet, das empathische Gespräch doch eher für den Reflexionsraum und der Raum der Lösungen und der Entwicklung von Zukunftsszenarien eher für ein schöpferisches Gespräch. Durch eine Abklärung, in welchem Erwartungsraum sich die TeilnehmerInnen befinden, wird auch Art der Aufmerksamkeit determiniert. Somit kann vermieden werden, dass darauf beruhende Unstimmigkeiten und Unklarheiten die Qualität des Austausches beeinflussen.

Tabelle 2 *Adaptierte Checkliste für die Qualität von Besprechungen (angelehnt an Morz & al. 2018)*

Vorbereitung	**Durchführung**	**Nachbereitung**
Der Purpose des Meetings ist gegeben.	Die Besprechungen beginnen pünktlich.	Die Ergebnisse der Besprechung werden unmittelbar nach der Besprechung verteilt.
Meetings finden nicht zu viel statt.	Die Besprechungen sind frei von Ablenkungen.	Es finden kurze Reflexionen zur Verbesserung der Meetings laufend statt.
Es wird eine Agenda zur Vorbereitung erstellt.	Aktive Beteiligung findet statt.	Der Nutzen der Meetings wird kritisch überprüft.
Die teilnehmenden Personen sind von den Agenden betroffen.	In den Meetings hat Humor Platz.	Besprechungen sind wichtiger Bestandteil von MitarbeiterInnenbefragungen.
Für komplexe Themen wird in der Zusammensetzung auf Diversität Wert gelegt.	In den Meetings findet Klagen selten statt.	Vereinbarungen werden umgesetzt.
Es ist klar, dass das Treffen freiwillig oder verpflichtend ist.	Die TeilnehmerInnen halten den inhaltlichen Rahmen.	Die Einhaltung der Vereinbarungen wird überprüft.
Die Dauer der Meetings ist kurz.	Der Ablauf lädt zur Beteiligung ein.	Die Meetings sind passend zur Purpose der Organisation.
Die Häufigkeit der Meetings ist angemessen.	Die Leitung hält den zeitlichen Rahmen.	Die Meetings sind passend zur Vision bzw. Strategie der Organisation.
TeilnehmerInnen kommen vorbereitet in das Meeting.	Die Leitung unterstützt den inhaltlichen Rahmen zu halten.	Die Meetings sind passend zu den Leitbildern der Organisation.
Die Leitung der Besprechung hat einen Plan.	Der Umgangston ist respektvoll und wertschätzend.	
Die Methoden sind zur Agenda passend.	Die Besprechungen sind bestärkend.	
Die Meetings sind nicht überfrachtet.	Die TeilnehmerInnen wissen, was in der Besprechung voneinander erwartet wird.	
	Die Leitung der Besprechung interveniert, wenn die Art der Kommunikation untereinander unangemessen wird.	

1.2.2. Ein Prozessmodell zur Besprechungsqualität
Als weitere qualitätsstiftende Faktoren werden auch die Vorbereitung, die Durchführung und die Nachbereitung von Besprechungen angeführt (Tabelle 2) (Morz et al., 2018). Es wird eine Checkliste vorgestellt, die als Rahmenmodell für weitere empirische Forschungen dienen kann und hier in einer übersetzten und adaptierten Version angeführt ist.

Die Klärung der Erwartungsräume, die vorgestellten Prinzipien, die vorgestellten Dimensionen von qualitätsvollen Besprechungen und die Checkliste können und sollen sowohl zu weiteren Forschungen anregen als auch für die Praxis nutzbar sein.

1.2.3. Jenseits aller Moden: Wie sollen unsere Besprechungen überhaupt werden?
Die oben angeführten Studien legen nahe, dass sich die Arbeit an der Quantität und Qualität von Besprechungen lohnt und dadurch viel für das Arbeitsengagement, die Arbeitsbelastung und das Commitment in Organisationen getan werden kann. Die folgenden Fragen laden zum Sortieren ein, ob und welcher Bedarf an Veränderungen von Besprechungen gegeben ist:

- Woher kommt eigentlich das Anliegen?
- Was ist das Gute am Status-Quo?
- Wie sinnvoll sind unsere aktuellen Besprechungsstrukturen (formal und informal)?
- Wie hoch ist der Leidensdruck für wen?
- Was ist der Purpose dieses Projekts?

Die Anwendung dieser Fragen am Beginn eines Veränderungsprojekts hat sich bewährt. Die Änderungen sind oftmals sehr klein, aber können eine hohe Hebelwirkung für die Praxis und Kultur der Zusammenarbeit erzeugen, wie das Praxisbeispiel zeigt.

2. Ein Blick auf die Praxis

In einer sozialen Organisation mit 150 MitarbeiterInnen wurden die Besprechungen von vielen MitarbeiterInnen und Führungskräften als anstrengend und auch häufig wenig sinnvoll erlebt. Nach einem Auftragsklärungsprozess (2 mal 2 Stunden), bei dem die oben angeführten Fragen geklärt wurden, wurde der Purpose des Projekts festgelegt und mit einem Titel versehen: unsere Lernreise für lebendigere Besprechungen.

Als nächster Schritt wurde mit den Führungskräften und einigen delegierten MitarbeiterInnen ein Erkundungsworkshop durchgeführt (18 Personen), bei dem der gemeinsame Austausch zu folgenden Leitfragen im Zentrum stand (1 Tag).

- Welche formalen und informellen Besprechungsformate haben wir?
- Was läuft in unseren Besprechungen gut? Was läuft schlecht?
- Wie können wir unsere Qualität der Besprechungen erklären?
- Welche hilfreichen und weniger hilfreichen Muster zeigen sich?
- Was wäre möglich, wenn wir die weniger hilfreichen Muster verändern würden?
- Welche Bilder haben wir zu lebendigen Besprechungen?

2.1. Musteranalyse

In folgenden Monat wurden alle anschließenden Sitzungen/Besprechungen von den TeilnehmerInnen mit diesen Fragen analysiert und Anregungen und Ideen der MitarbeiterInnen für mehr lebendige Besprechungen gesammelt. Die Muster, die durch das Projekt verändert werden sollten, wurden von den TeilnehmerInnen wie folgt beschrieben (Quelle: Dokumentation Musteranalyse)

<u>Präsenz schaut anders aus</u>
Unser Alltag der Sitzungen wird als überfüllt erlebt. Häufig ohne Pausen und bewusstes Einschwingen auf das Thema hetzen v. a. TeilnehmerInnen von einer Sitzung zur nächsten bzw. zur nächsten Arbeitssituation. Manche bereiten sich in der aktuellen Gesprächssituation auf die kommende Besprechung vor oder waren beschäftigt das vorhergehende Meeting zu verarbeiten. Und das hat signifikante Auswirkungen auf das, was in Besprechungen möglich werden kann: Potenziale werden verschenkt durch Personen auf Durchreise.

<u>Viele leiden an Einigen</u>
In Besprechungen kommen bestimmte Verhaltensweisen immer wieder vor, die die gemeinsame Arbeit in Gruppen herausfordern bzw. aufhalten. Eine Unterscheidung zwischen kritischem Denken, seelischen Verarbeitungsprozessen auf der einen Seite und unkollegialem, unhöflichem Verhalten auf der anderen Seite, erleben wir als schwierig: Im Alltag der Besprechungen führt dieses Schleifenlassen eher zu einem Abschalten und Aussitzen anstatt zum lebendigen Austausch.

<u>Wir sind erwachsen, wir brauchen keine Erwartungsabklärung</u>
Gerade in Teams und Gruppen, die viel miteinander zu tun haben, kommt es häufig zu einem Bias. So wird selten geklärt, was in der Besprechung bzw. bei einem bestimmten Thema voneinander erwartet wird: Informationen teilen, Brainstorming, Entwickeln von Vorschlägen oder Entscheiden: So entwickelte sich im Laufe der Zeit eine Gemengelage aus

impliziten Erwartungen und immer wieder auftretenden Überraschungen bzw. Irritationen.

Und täglich grüßt das Murmeltier
Während einer Besprechung werden emsig viele Maßnahmen vereinbart, über die aber nachher meist nicht mehr gesprochen wird. Das führt à la longue dazu, dass die TeilnehmerInnen während der Sitzung eher schnell zustimmen und ein Scheinkonsens erzeugt wird, weil die eben getroffenen Vereinbarungen nach der Besprechung aus den Augen und aus dem Sinn sind. Jene, die konsequent ihre Maßnahmen umsetzten, tun das und jene die weniger tun, fallen nur im Ausnahmefall auf: Somit hat sich die Kultur eingeschlichen, jede Sitzung neu zu beginnen, ohne das Vorher an den Beginn zu stellen.

2.2. Prinzipien der Lernreise

In einem Workshop (1 Tag) wurde dann mit Führungskräften und delegierten MitarbeiterInnen über förderliche und weniger förderliche Aspekte dieser Muster gesprochen und anhand dieser Analyse, Prinzipien und Praktiken für das Lernen von Lebendigen Besprechungen formuliert.

Den Nutzen der Besprechung im Zentrum – Lebendige Besprechungen brauchen einen erkennbaren Purpose
Wir ermutigen, jede Besprechung in Frage zu stellen, wenn Sie keinen Beitrag zum Purpose des Unternehmens bzw. Arbeitsbereichs hat. Weiters wird ausdrücklich ermutigt, Themen unmittelbar vor Ort durch sogenannte Spontanbesprechungen zu lösen anstelle diese in eine formalisierte Besprechung zu tragen, wenn für einen Fluss der Entscheidungen und Kommunikation an die Leitungen gesorgt wird. Wir laden zu Experimenten ein.

Wir nehmen uns am Anfang die Zeit zum Ankommen
Es wir ermutigt, Check-Ins und Check-Outs zu initialisieren und wir legen fest, was wir in dieser Zusammensetzung gemeinsam bearbeiten wollen und was wir auch außerhalb der Besprechungen klären. Gerade Dialog und Nachdenken brauchen eine verlangsamte Kommunikation und Zeit dafür.

Wir klären die Erwartungsräume und unsere Erwartungen aneinander für lebendige Besprechungen
Wir entwickeln immer mehr Expertise, zu wissen, in welchem Erwartungsraum wir uns befinden. Wir erkunden, ob unsere Agendapunkte als Inforäume, Nachdenkräume, Entscheidungsräume zu titulieren sind. Wir nutzen Feedback am Ende von Besprechungen, um die Art und Weise, wie wir uns in ein Thema hineinbewegen, besser zu verstehen und klären auch genauer, was wir voneinander brauchen.

Wir nehmen uns ernst
Am Anfang jeder Besprechung wird sichtbar gemacht, was wie umgesetzt wurde bzw. was nicht umgesetzt wurde.

Wir lernen gemeinsam, lebendige Besprechungen zu leben
Lernen heißt für uns, die Erfolge und Erfahrungen des bisher Erlernten zu würdigen. Lernen ist eine Herausforderung, weil es uns auffordert, Routinen zu verlassen und sich auf die Reise zu begeben. Lernen braucht neben Training von neuen Methoden vor allem unsere Reflexionsbereitschaft. Wir verpflichten uns, jede Besprechung mit einer kurzen Reflexion über unser Lernen zu beenden. Weiters sammeln wir positive Lerngeschichten und auch bewährte Methoden in einem Tagebuch, das durch unsere Beiträge wächst. (Quelle: Die Prinzipien und Praktiken unserer Lernreise)

2.3. Der Prozess des Lernens und die Ergebnisse

Diese Prinzipien wurden beim Workshop verabschiedet. Alle TeilnehmerInnen übernahmen Verantwortung für das Umsetzen dieser Prinzipien und planten ihr weiteres Vorgehen bei den kommenden Besprechungen. Sie stimmten zu, eine Lernreise durch das Erproben und Suchen von passenden Methoden zu gestalten, und Lerngeschichten zu sammeln. Die TeilnehmerInnen entwickelten die Idee, dieses „Living Document“ alle drei Monate zu aktualisieren und nach einem Jahr bei einer Feier zu verabschieden.

Die Koordination dieses Prozesses übernahmen drei Personen. Es wurde zudem geplant, dass vor allem informale Besprechungen zum Füllen des Tagesbuchs genutzt werden sollten, um durch das Projekt nur wenige, weitere Meetings einzuführen. In Summe gab es im ersten Jahr vier zweistündige Treffen des Koordinationsteams, die das Lerntagebuch ergänzten und für die Verbreitung sorgten. Diese Treffen fanden unter Begleitung des Beraters statt (1 Tag).

Das Dokument beschleunigte den Lernprozess signifikant. Innerhalb von zwei Monaten wurden von MitarbeiterInnen 12 hilfreiche Praktiken, die die Prinzipien unterstützen, gesammelt. Dadurch eröffnete sich die Chance mit den Methoden zu experimentieren. Für jedes Besprechungsformat konnten Praktiken durch die TeilnehmerInnen ausgewählt werden, die für mindestens drei Monate erprobt

werden sollten und deren Wirkungen und Nebenwirkungen alle drei Monate reflektiert werden sollten. Dieser selbst erstellte Methodenkoffer enthielt Tools zum Ankommen, dem Verbinden und Erkunden des Purposes, der Agendafindungen in den Sitzungen, die Formen der Berichte zum Umsetzungsgrad, Möglichkeiten zur Aktivierung, Stopp-Regeln beim Verlassens des Kommunikationsraumes bzw. des Purposes, Anregungen für Entscheidungsfindungen, Dialogverfahren, Problemlösungsverfahren, Aufgaben und Erwartungen an BesprechungsleiterInnen, usw. Zusätzlich meldeten sich für jede Methode Freiwillige, die gefragt werden konnten, wenn die Methoden erprobt wurden.
Die Methode der bewegten Besprechungen ermöglichte TeilnehmerInnen, Orte während Besprechungen zu wechseln und unterstützte somit die Erwartungsabklärung bei Besprechungen. Sehr schnell wurden Stehbesprechungen zum kurzen Austausch, z. B. für Kurzinfos und Dienstübergaben eingeführt. Gehbesprechungen hingegen fanden vor allem bei Bedarf nach Austausch und Dialogen statt. Zum Sichtbarmachen, in welchem Erwartungsraum sich die TeilnehmerInnen bei Besprechungen befanden, wurden zwischen dem Informations-, dem Austausch-, und dem Lösungsblock jeweils der Raum verändert durch eine Variation zwischen Steh- und Gehbesprechungen, einem Wegschieben bzw. Herholen von Tischen und dem Arbeiten im Sesselkreis.

Nach einem halben Jahr hatte sich die Meetingstruktur bereits spürbar verändert. Es wurden zwei Meetingformate in ein Meetingformat zusammengeführt, welches auch weniger häufig tagte und in der Dauer verkürzt wurde. Ein weiteres Treffen wurde auch in der Dauer deutlich reduziert und die TeilnehmerInnen fanden Gefallen an selbstgesteuerten Treffen, wobei jedes dieser Treffen auch kurz dokumentiert wurde. Auch das Dokumentationssystem wurde radikal auf den Kopf gestellt. Anstelle, dass die Dokumentation im Nachhinein erstellt wurde, wurde die Besprechungsdokumentation während der Besprechung durchgeführt und stand allen TeilnehmerInnen am Ende der Besprechung zur Verfügung. Besonders bedeutsam zeigte sich hier der radikale Schritt, dass der Informationsblock in Stehbesprechungen mit Kanbantafeln unterstützt wurde. Kanbantafeln visualisieren, welche Aufgaben in nächster Zeit anfallen, ausgewählt werden, in Arbeit sind und welche abschlossen wurden.

Auch hat die Klärung der Erwartungsräume bei Meetings zur Entlastung geführt, die Informationsraum, Reflexionsraum und Lösungsraum genannt wurden. Die Klärung, was von der Leitung entschieden wird und wo eine gemeinsame Entscheidung sinnvoll ist, wurde als sehr hilfreich bezeichnet. Auch die zugehörigen Methoden zur Entscheidungsfindung waren als Wissen und Praxis vor Ort vorhanden und wurden durch den „Delegation Poker“ unterstützt. Der „Delegation Poker“ legt fest, welche Art der Entscheidungsfindung stattfinden soll. Es wird unterschieden, ob die Entscheidung gemeinsam und in welche Form (Konsens- oder Konsentprinzip), durch die Leitung allein oder unter Beratung der TeilnehmerInnen stattfinden soll.

In Summe zeigte sich nach einem Jahr, dass die Führungskräfte im Schnitt einen ganzen Tag im Monat und auch die MitarbeiterInnen vier Stunden pro Monat eingespart hatten ohne, dass es zu Problemen gekommen war. Fast alle MitarbeiterInnen schätzen in der jährlichen MitarbeiterInnenbefragung die Qualität und die Zufriedenheit ihrer Besprechungen als höher ein, was einen erheblichen Fortschritt zu vorangegangenen Befragungen darstellt. In der kommenden Befragung wird die Frage danach, wie lebendig die MitarbeiterInnen die Besprechungen erleben, zum zweiten Mal gestellt, um damit Rückschlüsse über einen Verlauf zu ermöglichen. Der Aufwand für die externe Beratung im ersten Jahr erstreckte sich auf 3,5 Tage. In dem kommenden Jahr wird die Aufmerksamkeit vor allem auf den Ausbau der Selbststeuerung, Besprechungen einzuberufen, gelegt.

Das Beispiel verdeutlicht, wie hilfreich die vorhergehende Musteranalyse und Ableitung von Prinzipien für die Verbesserung der Qualität der Besprechungen ist und wie wenig externe Unterstützung es braucht, dass sich die Praxis von Besprechungen ändern kann. Auch wurde sowohl theoretisch wie auch praktisch gezeigt, dass die anfangs skizzierte Klärung der Erwartungsräume einen positiven Einfluss auf die Abläufe von Besprechungen hat und wie wirksam diese Besprechungen strukturieren können.

Literatur

Eppler, M.J. & Kernbach, S. (2018). *Meet up! Einfach bessere Besprechungen durch Nudging. Ein Impulsbuch für Leiter, Moderatoren und Teilnehmer von Sitzungen*. Stuttgart: Schäffer-Pöschl.

Fink, F. & Moeller, M. (2018). *Purpose Driven Organisations. Sinn-Selbstorganistation-Agilität.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Guardini, R. (1951): *Die Begegnung. Ein Beitrag zur Struktur des Daseins*. Hochland 47 (3), 224-234.

Hansen, M. T. (2018). *Great at Work: How Top Performers do less. Work better and achieve more.* New York: Simon & Schuster.

Kühl, S. & Muster, J. (2016). *Organisationen gestalten. Eine kurze organisationstheoretische informierte Handreichung*. Wiesbaden: Springer VS.

Managerseminare. (2019). *Besser Besprechen. managerSeminare. Das Weiterbildungsmagazin,* April, 52-58.

Morz J.E., Allen, J.A., Verhoeven D. & Shuffler M.L. (2018). *Do We Really Need Another Meeting? The Science of Workplace Meetings. Current Directions in Psychological Science*, Vol. 27(6), 484–491.

Robertson, B. (2015). *The New Management System for a Rapidly Changing World*. New York: Blomberg.

Rohmhardt, K. (2016). *Achtsame Kommunikation in Meetings*. ZOE 4/16, 17-19.

Scharmer, C.O. (2018). *The Essentials of Theory U. Core Principles and Applications.* Oakland: Berret-Koehler.

Scharmer, O. & Käufer, K. (2013). *Leading from the Emerging Future. From Ego-System to Eco-System Economies*. San Francisco: Berret Koehler.

Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership.* San Francisco: Wiley Publishers.

Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.

Scott, C. Allen, J, Rogelber, S. et Kello, A. (2015). *Five theoretical Lenses for Conceptualizing the Role of Meetings in Organizational Life*. In J. Allen, N. Lehmann-Willenbrock & S. Rogelberg (Hrsg.). *The Cambridge Handbook of Meeting Science*. (S. 20-39). Cambridge: Cambridge University Press.

Strauch, B. & Reijmer, A. (2018). *Soziokratie: Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. Vahlen: München.

Watzlawick, P. (2011). *Man kann nicht nicht kommunizieren*. Bern: Huber.

Eingegangen: 21.04.2019
Peer Review: 24.05.2019
Angenommen: 13.06.2019

Autor

Prof. (FH) Mag. Thomas Schweinschwaller; Psychologe, Unternehmensberater. Gesellschafter von Vielfarben. Trainer, Coach und Berater seit 2000. Lehre und Forschung (Ferdinand Porsche FernFH und Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften / ARGE Bildungsmanagement).
www.vielfarben.at,
thomas.schweinschwaller@vielfarben.at

Diesen Artikel zitieren als: Schweinschwaller, T. (2019). Besprechungen als Räume des Verständigens, Verstehens und der Entwicklung. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, *5*, 13-21.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 22-30

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften **The Open Access E-Journal**

BABEL RE-VISITED: The first Large (work) Group in history and its mythological significance for today*

Felix de Mendelssohn [1] in Zusammenarbeit mit Anna Mendelssohn [2] ✉

Zusammenfassung
Ich beginne mit dem Mythos und einigen seiner Variationen und Interpretationen. Anschließend bespreche ich kurz, wie die Motive der Grandiosität und Omnipotenz, mit einer psychoanalytischen Perspektive auf die Adoleszenz, und ihrer Bedeutung für das Leben in der Gruppe, verbunden sind. Danach betrachte ich verschiedene „Babel-strukturen“ der Kommunikation in Gruppen und schließe mit einem Ausblick auf einige Aspekte ihrer aktuellen sozialen Relevanz.

Abstract
I am going to begin with the myth itself, its variations and interpretations, and then discuss briefly how the theme of grandiosity and omnipotence is linked to a psychoanalytic perspective on adolescence and its place in group life. Then I will consider different “Babel structures” of communication in groups and close with an outlook on some aspects of their social relevance today.

Keywords: tower construction, babel, adolescence, groups, omnipotence / Turmbau, Babel, Adoleszenz, Gruppen, Omnipotenz

1. Introduction

In a previous paper entitled “Building A Bridge to Heaven” published in 2000, the year of the millennium, I considered the myth of Babel Tower – its construction, destruction and potential reconstruction – and its relevance to group dynamics, particularly to specific phenomena in psychoanalytic large groups. Revisiting this topic, I am going to resume, revise and extend some of my former views. In this I am following a precedent: Wilfred Bion, as we shall see later on, originally tackled the myth of Babel in 1952 from a very different perspective to the one he later took in his posthumously published autobiography.

So I am going to begin with the myth itself, its variations and interpretations, and then discuss briefly how the theme of grandiosity and omnipotence is linked to a psychoanalytic perspective on adolescence and its place in group life. Then I will consider different “Babel structures” of communication in groups and close with an outlook on some aspects of their social relevance today.

2. The Myth and its Interpretations

Let us go back to the biblical text, in Genesis, XI:

> And the whole earth was of one language and of one speech. And it came to pass, as they journeyed from the East, that they found a plain in the land of Shinar; and they dwelt there. And they said to one another, Go to, let us make bricks, and burn them thoroughly. And they had brick for stone, and slime they had for mortar. And they said, Go to, let us build us a city and a tower, whose top may reach unto heaven; and let us make us a name, lest we be scattered abroad upon the face of the whole earth. And the Lord came down to see the city and the tower, which the children of men builded. And the Lord said, Behold the people is one, and they have all one language; and this they began to do: and now nothing will be restrained from them, which they have imagined to do. Go to, let us go down, and there confound their language, that they may not understand one another’s speech. So the Lord scattered them abroad from thence upon the face of all the earth: and they left

---

* Unveröffentlichtes Manuskript des 2016 verstorbenen Autors, vereinzelte formale Ungereimtheiten konnten posthum nicht geklärt werden

[1] Psychoanalytiker, Gruppenanalytiker (*1944, †2016), unterrichtete an der Sigmund Freud PrivatUniversität

[2] Schauspielerin und Performerin

✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Anna Mendelssohn, Email: amen@klingt.org

Lizenzbedingungen:
CC BY

> off to build the city. Therefore is the name of it called Babel: because the Lord there did confound the language of all the earth: and from thence did the Lord scatter them abroad upon the face of all the earth.

God's dramatic revenge on the builders leaves us here in no doubt that the construction of the tower constituted the breaking of a taboo. Leo Stone speaks here of the Father's jealous counter-attack against the fraternal conspiracy of the primeval horde of his sons (Stone 1979, p.45), while Geza Roheim underlines the sexual symbolism of a phallic erection culminating in castration (Roheim 1948, p.138). A woodcut by Franz Masereel shows this plainly (1). God's hand with the outstretched finger echoes Michelangelo's fresco of the Creation in the Sistine Chapel (2). Here God's finger is a generative phallus which creates Adam, the first man. In Masereel's image the finger becomes a punitive phallus directed against the hubris of his creatures, who wanted to be his equals.

The myth thus combines several elements - sexual desire, murderous wishes, phantasies of omnipotence and persecution and fragmentation anxieties - and indicates the basic problem of the limits of human curiosity, of the desire for knowledge, the „epistemophilic instinct", the „K link" as Bion later termed it (Bion 1963). We must add here that the Babel story is the earliest biblical account of a task-oriented group activity (in contrast to Noah's individual construction of the ark) and that it is a leaderless group, the very first „self-help group", so to speak.

„Let us make us a name lest we be scattered...". This passage makes it plain that dispersion and fragmentation do not arise as a *result* of divine retribution. They exist as anxiety phantasies in the minds of the builders *prior to the construction itself*, which is in fact built as a defence against the realization of such phantasies of being scattered. The bA Fusion, as Earl Hopper might say, is used as a defence against the bA of Fission or Fragmentation. The collective task of Babel, the name, the identity, all these form a defence against those archaic anxieties which Melanie Klein has defined under the „paranoid-schizoid position" (Klein 1946), and the defence might indeed have been at least partially successful, had not the grandiosity involved brought about downfall.

„Let us make a name lest we be scattered...". Making oneself a name has connotations of fame and glory, the realization of a grandiose phantasy, but also of a basic need for a name as a sign of collective identity. To achieve group identity via a common task means, in Bion's terminology, that this is a „work group" and thus something other than a collective phantasy or a „basic assumption" group (Bion 1963). Bion's approach to the Babel myth, as I mentioned earlier, changed with the years. Early on he underlines the positive constructive aspect and the developmental potential of this first „work group" in history. The common language signifies for him the development of a symbolizing function, of a capacity for creating links. „Making a name" is for him the function of the Word, which combines disparate elements and binds them together. The angry God who launches an attack on linking and shatters the common language which enabled co-operation, appears here as a hyper-moralizing and destructive superego. Bion seems at this point to be quite on the side of the builders of Babel (Bion 1952, p.244 and 1992, p.241).

In his later epistemological writings the desire for knowledge becomes for Bion an infinite search for truth, to which we can only approximate, without ever fully reaching it. He now formulates a common ground for the three great myths of knowledge-seeking, the Fall from Paradise, the Tower of Babel and the Oedipus story. In all three there is a forbidden act, punishable through a kind of castration, a search for knowledge which seeks after godlike omniscience. In his short paper On Arrogance (1957) Bion defines a triad of three qualities - excessive intrusive curiosity, arrogance and stupidity - which he later combines as -K, the negative of knowledge. -K attacks knowledge of the truth in various ways, by concretizing it as something one could possess oneself, or by declaring it purely relative and thus denying any possibility of objective truth. Genuine truth arises out of an object relationship and is therefore concerned for the object. Intrusive curiosity, which desires to know everything without regard for the object, is a combination of greed and arrogance. Its self-destructive aspect reveals the underlying stupidity behind such a desire for knowledge without regard for the consequences (Bion 1970). Thus, in his posthumously published memoir All My Sins Remembered, we find Bion taking quite a different attitude towards Babel:

> I am: therefore I question. It is the answer - the „yes, I know" - that is the dis-

> ease which kills. It is the Tree of Knowledge which kills. Conversely, it is not the successful building of the Tower of Babel, but the failure that gives life, initiates and nourishes the energy to live, to grow, to flourish.
> (Bion 1991, p.52)

Jacqueline Amati-Mehler's comprehensive work The Babel of the Unconscious seems to share Bion's concerns, when she states: „Like the major myths of Oedipus and of the Lost Paradise, the myth of Babel is two-sided. On the 'progressive' side, the myth postulates an impossibility - in our case it means the exclusion of universal communication. On the 'regressive' side, it reconstructs in the imagination an ideal state which once existed but is actually lost - an original mythical unity which gives rise to the narcissistic claim of total communication. Each of these myths actually affirms the need for exile and separation/castration as a sine qua non condition for future knowledge (...) Babel represents the moment when detachment from what is similar to us takes place. It thus corresponds to that crucial core for individual development in which - starting from the original fusional situation - separation, individuation and differentiation are experienced at a mental level." (Amati-Mehler et.al.1993, pp. 14-18).

Pierre Turquet, one of the first analysts to work with large groups, added to Bion's three basic assumptions - Dependence, Fight/Flight and Pairing - a fourth, which he called Oneness, a phantasma of fusion which makes the members of a large group act as though they could speak with one collective voice, as though the large group could conduct its own monologue. When the phantasma of fusion is shattered, the result is collective confusion. (Turquet 1974).

3. ***

If we now turn to look at where the Babel story appears chronologically in Genesis, we see that there are only three narratives which precede it. First, the Expulsion from the Garden of Eden, then Cain's murder of Abel and then the Flood. After that there is Babel, and after Babel, Abraham.

With Adam and Eve's Fall, God remarks that man is now like unto God in that he knows the difference between Good and Evil (Genesis 3, 22). This newly won ability to discriminate, this increase in understanding is the origin of the feeling of guilt. In the Cain-and-Abel story however, the guilt over the murderous deed is at first denied by the perpetrator and the denial then strengthened in his subsequent self-identification with the victim. Thus, in the following narrative, Noah is left as the sole living person able to discriminate between good and evil and thus to choose the truth and for this he is saved from destruction and can save mankind. But this peculiar formation of his individual conscience is not yet codified and anchored as a social law for all. The Flood would seem to represent a collective inundation by depressive anxieties because of seemingly irreparable guilt over murderous actions by brother against brother. This motif of sinking into the depths is then followed by the monumental erection of the Tower, which thus appears as a collective manic defence against depressive guilt.

From Babel then on to Abraham we see a development from concretistic to symbolic thought process. The Tower is a concrete surrogate phallus/breast created by a monologic group under the sway of a phantasma of fusion. The collapse of the Tower heralds the advent of dialogic or polylogic symbolic thinking, with different internal and external languages, whose common denominator is now only in their symbolic function. Mikhail Bakhtin in his studies on the unity and diversity of discourse sees the human being as a heterogeneous being, polylingual in that he is full of inner voices, existing and attaining the unity of his individual identity only in an actual or presumed dialogue with the other. Life is for Bakhtin dialogic by nature - „Living means taking part in dialogue - asking, listening, replying, agreeing." (Bakhtin in Amati-Mehler 1993, p.277).

The collapse of the Tower also marks the end of pre-history and the beginning of the history of the Jews as a people. The covenant with God is established through circumcision, a symbolic rather than a concrete castration, a token that the father, whether heavenly or earthly, is now prepared to renounce the power to castrate or kill his sons - thus leaving them with no good reason to kill or castrate him.

God's deal with Abraham makes it possible that Noah's individual good conscience can now become, as in Kant's categorical imperative, a common rule of law for all. God too is now changed. He is no longer the product of splitting plus projective identification - an idealized fusion with heavenly power on the one hand and a primitive, vengefully sadistic superego on the other. Now he appears as a guiding and benevolent superego which can es-

tablish a positive communicative link with the Abrahamic ego.

Leaving the biblical text, let us look at some of the Jewish legends and glosses on this myth (Ginzburg 1909, Bin Gorion 1997). Here we find that the Tower was by no means the work of a self-help group, but instigated by Nimrod, King of Shinar, „the mighty hunter before the Lord“, who was in possession of the fur garments which God had given to Adam after the expulsion from Eden. Nimrod had fashioned for himself a seat created after the likeness of God's throne and it was his counsellors who advised him to build the tower. 600.000 people were employed in the task. It was a rebellion against God and there were, we also learn, three main groups of rebels. The first group wished to climb to heaven to make war on God and to occupy his throne; the second group wished to set up their own idols in the place of God and worship them; the third group wished to storm the heavens and destroy them with spears and arrows.

The process of building the tower took many years, indeed a whole year was needed to climb to the top. This meant that the bricks became more valuable than human lives, since it mattered little if a human fell to his death, but if a brick fell, all began to wail in mourning, since it would take a whole year to replace it. The women helped in the work and if they bore children, they would immediately bind the child in a cloth to their bodies in order to lose no time in forming the bricks. The destruction of the tower came about through the confusion of language, and not the other way round. Suddenly no-one could understand what the other had said. One man asked for mortar and another gave him a brick - in a rage he threw the brick back at him and killed him. Many died in this fashion. The builders were punished according to their motives for rebellion. Those who had wished to place their own idols in heaven were changed into apes and phantoms. Those who had wished to destroy the heavens fell to killing each other until none survived. Those who had wished to compete with God and to expel him from his throne were themselves dispersed all over the world. It is said that God then sent down seventy-two angels, each of whom taught each group its own language.

God's punishment of Babel was not so severe as his punishment by the Flood. For the generation of the Flood had fallen to pillaging, raping and killing one another, whereas the generation of the Tower, though arrogant and blasphemous, had shown co-operation, by working with one another in peace. The fate of the Tower itself was also threefold. The lower part of it sank into and was swallowed by the earth, the upper part of it was destroyed by fire from above, while the third part remained standing as a ruin. It is also said that a passer-by who comes to gaze on this ruin immediately forgets everything he has ever known.

This threefold destruction of the Tower can be seen as a psychoanalytic metaphor for the fate of grandiose omnipotent phantasies which have been shattered by the reality principle - some of these phantasies sink into the Unconscious, where they retain some of their power, some are utterly consumed and obliterated, while some remain in the conscious mind, as a kind of monument to the infantile past. Any continuous fixation on such phantasies of omnipotence must however confound and make useless all the fruits of learning from experience.

4. The meanings of adolescence

The crucial phase of individual development where such narcissistic phantasies receive an additional boost from awakened sexual drives is adolescence. The separation / individuation process of the small child, which Amati-Mehler stresses in her comment on the Babel myth, and which Margaret Mahler and her co-workers so cogently describe, is repeated and renewed in adolescence, where a „second chance“, as Eissler has called it, is given to modify the original process (Eissler 1978). Adolescents take leave of the oedipal constrictions of family life to go out toward society at large, at first usually via the formation of same-sex peer groups, cliques or gangs, which offer a collective reservoir for their heightened narcissism, visions of grandeur and utopian longings. Here the adolescent is not only concerned with his adaptation to existing society, but with dreams, plans and projects to change society into a utopia - a lost paradise.

Mario Erdheim, in his impressive ethno-psychoanalytic study “The Social Production of Unconsciousness” (1984), underlines the underestimated importance of this developmental phase in clinical literature. Without due concern for the adolescent experiences of our patients, we can hardly expect major structural personality changes to come about. For if the transference-countertransference relationship only serves to reproduce the patterns of infantile neurosis, if the narcissistic rebellion, the heightened drive energy and the grandiose transcendent phantasies of adolescence remain silent

and deferent in the treatment, how many chances are lost? What potential for change can come out of such an analysis?
Adolescence can bring crisis or even breakdown in individual development. Erdheim defines three types of disturbed development in this phase of life:

a) a frozen adolescence which, by freezing up the inner conflicts, makes the ego rigid, while the superego maintains its dominance from the latency period. The consequences of this position are a basically depressive disposition, often defended against by various forms of religiosity, a conservative emphasis on tradition and a failure to separate from the family. Frozen adolescence causes problems of adaptation, due to the melancholic introversion it engenders, which „goes against the grain“ (Erdheim 1984, p.319).

The **b)** shattered adolescence arises when the grandiose omnipotent phantasies are broken up, and their fragments encapsulated in conformist parts of the ego. The consequences are an identification with social roles (which does not prevent work from being experienced as determined by outside forces), while even rapid social climbing does not compensate for the shattered grandiose phantasies, or for the unconscious fixation on the family of origin and its values. However this „yuppie“-style does try in a shadowy way to give structure and to mediate between infantile and adult conflicts, thus permitting a certain amount of defence and adaptation.

However the third type **c)** of burnt-out adolescence is the most disturbed. The maturational processes continue to accelerate, but under the influence of early traumatization it is the „second chance“ of adolescence which burns out, the possibility to take part as an adult in the surrounding culture and to change it. Emotional intensity, a heightened capacity for awareness and abstract conceptualization are often, even excessively, present, but remain under the sway of a particularly destructive, anti-social attitude. (Erdheim here cites the case of Otto Weininger as an example.)

Now these three types seem familiar to us from the Babel myth, from the fate not only of the tower itself, shattered, burnt out and frozen in the earth, but of the rebellious builders themselves. The „burnt-out cases“ resemble those destroyers of the maternal breast who end up killing each other or themselves, the „shattered“ adolescents might seem like the „apes and phantoms“ who play ghostlike social roles but remain alienated from their inner lives, while the melancholy „frozen“ ones seem to have taken the punishment upon themselves of isolation and expulsion, submitting to the traditional religious authority.

Of course, this is not the end of the story. Our adult patients, and we ourselves as therapists, may carry vestiges of such frozen, shattered or burnt-out adolescences within us, which affect both our capacity for thinking as well as for social action.

Erdheim sees the reactivation and working-through of the crises of adolescence not only as a central lever for allowing the patient to separate creatively from the transference relationship, but also as a key to understanding a basic antagonism between the family unit and the surrounding culture. „The concept of culture,“ he writes, „subsumes everything to do with mobility: the development of the forces of production, new societal forms which lead from tribe to nation to cultural entity and finally to humanity as a whole - but also the production of new universal symbolic systems which make an over-encompassing communication possible. Freud contrasts this concept of culture with a concept of the family that contains those forces, which *resist* cultural mobility. Family is that which tends toward closing itself off incestuously, which hinders individuals in developing new dependencies on strange and foreign entities and instead strengthens the old inner dependencies - but family also mediates the warmth and shelter of that to which we are already accustomed.“

The experiences of early childhood within the family are the precondition for the formation and maintenance of social institutions, for continuity during change. Adolescence is the phase in which such early experiences become fluid again, in which the newly awakened narcissism becomes linked in unique fashion with fresh object hunger, it is a precondition for humans to make their own history - not only to transmit extant institutions, but also to transform them.

I hope it is now clear why I take such pains to stress Erdheim’s model of adolescence in connection with the Babel myth. He is telling us the other side of the story, that development takes place in a tension between adaptation and acculturation on the one hand, and rebellion and utopian longings on the other. Nimrod rebels against God’s authority while Abraham submits to it, Abraham who is the father of Jews and Moslems alike - and the word Islam itself denotes submission. We have in us both Nimrod

and Abraham, the narcissist and the depressive, and it is no help for us to idealize one at the expense of the other.[3] If we are inclined to see the goal of psychoanalysis in achieving or even idealizing the „depressive position“, we then rob our patients and the method itself of its revolutionary impetus.

5. Some ideas on group analytic technique

I would suggest that in therapeutic groups we may find three types of dysfunctional communication, or even of empty talk, which make particular demands on the conductor. I will define them as „centripetal“, „centrifugal“ and „vertical“ communication. (The idea of „empty talk“ relates of course to Kant's famous dictum, which Bion was fond of quoting: „An intuition without a concept is blind, a concept without an intuition is empty“.)

Centripetal communication I would consider as blind talk. It is usually emotionally highly charged and seems to gravitate toward a nodal point of feeling in the group, a common basic assumption perhaps, or central emotional complex, around which the group becomes stuck. The conductor's task here seems to me to lie in becoming aware of a „selected fact“ which can make a concept about what is happening available to the group. In general, a correct interpretation of transference toward the group as a whole or to the leadership function will help participants move on to a subjective examination of their own individual contributions to this phenomenon.

Centrifugal communication is a situation where empty concepts devoid of emotional meaning, but not necessarily destructive by nature, tend to disperse the group's attention into a kind of intellectualized outward-flowing mental fog, which gradually gives rise to fragmentation anxieties where participants may feel the ground slipping away from under their feet. Again the conductor's task here is to work on the transference relationship, but the type of intervention offered should avoid becoming part of the overall trend toward intellectual conceptualization.

Vertical communication is a special case of the centrifugal, it strives upward and exhibits a self-exalting grandiose tendency with implicit destructive impulses toward the authority of experiential learning. In therapeutic groups where speech rather than action is the accepted currency, the phantasma of omnipotence gives way to one of *omniscience*, to the „know-all“ mentality. Because the conductor's authority is being heavily, if only implicitly, challenged - the group is now playing at being God - the danger is that the conductor may take revenge through sadistic interpretations, intending to deflate the group's grandiosity by over-asserting his own authority and idealizing the virtues of dependency and the depressive position. As a rule, if we just let this vertical communication run its course, it will tend to collapse under its own weight, usually resulting in a long embarrassed silence, with feelings of shame and disorientation among the participants, perhaps with glimmers of hope that the conductor or someone else will somehow be able to pick up the pieces. A positive tendency comes into play when individual voices recognize the collective shame and begin to speak out of the communicative rubble in a new, emotional way to one another, rather than intellectualizing over each other's heads - and over the conductor's, naturally.

Vertical communication, the Tower-of-Babel structure proper, seems to occur mostly in large group settings. In the small analytic group, which is closer to the oedipal family model of intimacy, we tend to find only the ruins of the tower, the babble of voices talking at cross purposes. An interesting example is mentioned by Morris Nitsun in his book “The Anti-Group”. He describes „highly confused states in the group where the point at issue was drowned in a sea of babbling and angry tongues, rather like the Tower of Babel analogy mentioned...“ and he sees these phenomena as manifestations of the „anti-group“ (Nitsun 1996, p.78, 82). However the mixed metaphor here employed by Morris suggests that drowning in a „sea of tongues“ is more closely connected to the myth of the Flood than to that of Babel. The motif of utopian adolescent rebellion is absent in this example. Such states, if they are not a direct result of a previous „vertical communication“, would seem to be more related to unbearable guilt feelings due to murderous impulses than to any creative narcissistic challenge.

I assume that it is the small group's more available potential space for intimacy that tends to check the tendency of grandiose phantasies to build a Tower, as if the small group could at best (or worst?) only exhibit the scattered fragments of a disaster. It resembles the remains of a collapsed unconscious messianic fantasy of salvation that had no hope of expression in the structure of the original family unit, shattered before it could elevate itself from the ground. Whereas the small group which becomes dysfunctional in this way exhibits only the fragments of a past, unseen catastrophe, it is the large group

which can sometimes let us experience and observe the cyclical return of the whole construction, destruction and reconstruction of Babel Tower, the collective work on a phallic erection, a monumental unification of the grandiose fantasies, murderous impulses, sexual desires and utopian longings of adolescence.

6. *****

After this overview of the Babel myth and its relevance to the adolescent developmental stage inherent to certain types of group dynamic, I want to close with three different examples of Babel-type structures in all their ambivalence in the social world today.

1) The first I will only touch on – it is of course the Internet. Just a few words on Facebook in particular. I am not on Facebook. But I am dealing with it all the time, even as a refusenik. Pedagogically, when I always see the same subgroups of students settling into the back row of a large class and checking out their i-Pads. I have tried all the various didactic styles from authoritarian to democratic to laissez-faire but I can't make much dent into this thing, it seems to be bigger than me. Then again, in clinical therapy work, I hear from my older patients of occasional happy link-ups with long-lost friends over Facebook, and from my younger patients of permanent bust-ups and continuous relationship fuck-ups via Facebook.

In Bion's terminology of Basic Assumption mentality I assume that for these younger ones the very "groupishness" of being "on Facebook" is hostile to Pairing activity. Being part of such a large group community seems to place the intimate relationships of coupling permanently at hazard. For the older ones – often somewhat uneasy and unhappy with the medium as such – the Facebook forum becomes more of a tool or gateway to renewing or reviving past relationships and has no specific Babel-type structure, as it does for the strivings of adolescents. There, I hear mostly of fights, envy, jealousy, bitterness and rancour – as if the builders of the Tower again and again fell to fighting among each other because their common language did not exist except as a common phantasma.

But I have also tried to stress here the positive aspects of the construction of Babel. Here is one example. Over last New Year I was on holiday in Tunisia and talked to people about the changes in the country since their recent revolution. One man in a café said to me: "Before I couldn't talk to you openly in this way, I would always have been afraid if someone was listening – but now we have free speech, I can say what I like." Two days later I asked another man in another café the same question and he looked nervously around the café. "I can't talk to you openly here," he said, "there may be someone listening, you never know these days…" That was interesting perhaps in itself, but it was the third person I asked, a tour guide in his twenties, who made the most impression on me. "Without Facebook and Twitter we could never have made this revolution", he said, "it has changed everything. In the villages in the Sahara desert ten years ago all that a boy knew was his native dialect and the names of his goats and sheep. Now he is chatting every day in English to new friends in Caracas and Beijing. Their world has utterly changed…."

2) This brings me to my second point, the world as a globalized community. In the terminology of Foulkes this is something for which we have no pre-existing Foundation matrix to build on, unlike the social, political and religious background structures into which we were born, which Vamik Volkan and others have described. Without a Foundation matrix to build on, we are constantly trying to structure it and becoming structured by it as it happens.

I have observed something of this in an experiential multi-cultural student group, which I have been running for over two years with English as a common language. The group members come from many different countries, India, China, Kazakhstan, Serbia, Albania, Slovenia, Russia, Ukraine, the USA and Canada. Religious backgrounds vary from Buddhist, Hindu, Christian, orthodox Jewish, Muslim to Atheist.

In the initial phase of the group work this lack of a common Foundation matrix was experienced as exhilarating – as if we had so much to learn from one another, there was so much curiosity, about sexual relations, about marriage, child-raising, education, class structures etc. under such different conditions. We established a kind of common culture in the task of discovering more about our differences.

After a year or so, jokes were occasionally made with an ethnic, religious or nationalistic slant: harmless jokes perhaps, with the intention of using irony and humour to reconcile the

potential splits in our feeling of community. But at the same time sub-grouping around the edges of the sessions became apparent: Russian-speakers talked to one another in Russian, Albanians in Albanian.

It seemed to me as if the group were trying to defend against a relapse into deep historical and political divisions. But what slowly came in to replace the function of the missing Foundation matrix was the Organisational matrix, the common bond of the students to, and their common interest in the educational institute and its study programme. Recently in the group the theme has arisen about what they will all do when they finish their studies – will they go back to their home countries or globalize themselves further by moving on – to N. or S. America perhaps, or to Australia?

It may be foolish to generalize from this experience, but it does contain the thought that in a globalized world under constant threat of collapsing into ethnic strife an Organisational matrix of some kind – in particular a professional one related to training skills – will become ever more important as a structural factor. If we want to build this tower together we need less omnipotent or grandiose fantasies and more specific work skills and trade experience. We need to become good stonemasons and bricklayers.

But perhaps we should also not forget Fritz Lang's portrayal of Babel and its destruction in his film Metropolis. Here he suggests that the conflict which ultimately destroys the tower is between the Elite with its Grand Idea and the mass uprising of the labourers who have to execute the work,. His motto for the film is however not Marxist, but simply Humanist: "There must be a mediator between the Brain and the Hands – it is the Heart!"

3) My final point concerns a fundamental Babel-type structure underlying our social use of language, or even of silence, in the life of social groups.

Recently the following happened. I had a Skype session with someone in Australia, on the other side of the world. She said to me: "How can we ever sort out what our projections on to other people are, what's them and what's us? I'm never really sure what my part is and what is true for the other person – do I have a problem with my identity?" I think I first said something about Edward Said's definition of identity in his book "Freud and the Non-European": that Freud introduces to us the idea that identity might not be forged by belonging to this or that group, but by taking into oneself the Other, that which appears to be foreign to oneself. Now this woman is also very experienced in group work, so her question seemed to me at the same time rather naïve, but also extremely astute. So I added: "Isn't this also what we are trying to do in group analytic work? It may take us part of the way toward solving these questions, but perhaps it cannot take us all the way…."

Then a few days later I saw my weekend group, which has been meeting for six or seven weekends each year for almost ten years. I used to call it my "philosophers' group" because the majority of the original members were philosophers – students, amateurs and professors. Although the membership is now very much changed, something of this original matrix occasionally surfaces.

After some interpersonal conflicts had begun to confuse the group, one member said: "Whatever you say about someone else – or even about yourself – in this group can get misinterpreted and misunderstood. Whatever you say, at least one person here or perhaps several, perhaps all, will misunderstand it or read it according to their own projections." After a short silence another member said: "Silence is no help either. If you say nothing in this group, that also can be interpreted in so many different ways here." Then a third said: "So it is impossible really to talk with one another here, or even not to talk."

For a moment a shock wave ran through the group. It was as if the whole group was looking down into an enormous hole in the ground where something previously had seemed to exist. And then slowly, tentatively, the builders found their words, took up their tools and began to work together again.

The next day I came upon a book edited by Bob Mullan, entitled *Mad to be Normal: Conversations with R.D. Laing*. Ronnie Laing was an unorthodox and ground-breaking psychiatrist and author in 1960's London, where I also had the privilege of working with him and attending his seminars. He was a kind of mentor, if you go for somewhat crazy mentors. I will quote one passage from this book, where he states the case clearly:

"… When we start talking about these things, including the words that we are talking about, what is the point of using a word that means something to me and means something entirely

different to someone else? What is the point of using other words to explain what I mean when every word that I use is being received in a meaning which might be the exact opposite of what I intend? This argument, which I think I have articulated with a lot of clarity in those two sentences, is of course one for shutting up and being silent. But what is the point of being silent as a means of communication when even the silence itself is misconstrued? To speak or look in the face of this interminable misunderstanding is impossible. Because I cannot explain what I mean when every word that I use has double and treble meanings and other people take the meaning or significance of my words to be very different from my intended meaning."

With this thought I leave you. Perhaps we can destroy some of our common delusions - and build on some of our common hopes - in our work together in the small, median and large group meetings that lie ahead.

Literatur

Amati-Mehler J., Argentieri S., Canestri J (1993). *The Babel of The Unconscious.* IUP, Madison.

Bin Gorion, M. (1997). *Die Sagen der Juden*. Köln, Parkland.

Bion, W. (1952). *Group Dynamics: A Re-View.* IJPA 33, pp. 235- 246.

Bion, W. (1957). *On Arrogance.* In: Bion, Wilfred: *Second Thoughts*, p. 86-92.London, Maresfield.

Bion, W. (1961). *Experiences in Groups*. London, Tavistock.

Bion, W. (1963). *Elements of Psychoanalysis*. London, Heinemann.

Bion, W. (1970). *Attention and Interpretation*. London, Tavistock.

Bion, W. (1991). *All My Sins Remembered*. London, Karnac

Bion, W. (1992). *Cogitations*. London, Karnac.

Eissler, K. (1978). *Creativity and Adolescence. Psychoanalytic Study of the Child* 33, pp. 460-517.

Erdheim, M. (1984). *Die Gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit.* Frankfurt, suhrkamp tb.

Ginzburg, L. (1909). *The Legends of the Jews*. Philadelphia, Jewish Society.

Klein, M. (1935). *A Contribution to the Psychogenesis of Manic-depressive States*. IJPA 16, pp. 145-174.

Klein, M. (1940). *Mourning and Its Relation to Manic-depressive States* . IJPA 21, pp. 125-153.

Klein, M. (1946). *Notes on Some Schizoid Mechanisms*. IJPA 27, pp. 99-110.

Mullan, B. (1995). *Mad to be Normal: Conversations with RD Laing*, Free Association Books.

Nitsun, M. (1996). *The Anti-Group.* London, Routledge.

Roheim, G. (1948). *A Man for Himself: an Inquiry into the Psychology of Ethics*. IJPA 29, pp. 138-139.

Stone, L. (1979). *Remarks on Certain Unique Conditions of Human Aggression*. JAPA 27, pp.27-63.

Todorov, T. (1981). *Mikh'il Bakhtine, le principe dialogue***.** Paris, Denoel.

Turquet, P. (1974). *Leadership: The individual and the group.* In Gibbard, G.S. et al., *The Large Group: Therapy and Dynamics.* San Francisco, Jossey-Bass.

Eingegangen: 01.03.2019
Peer Review: 20.03.2019
Angenommen: 02.05.2019

AutorInnen

Felix de Mendelssohn (*14. November 1944 in London – †7. Oktober 2016 in Wien) lebte und arbeitete als Psychoanalytiker und Gruppenanalytiker in Wien und Berlin und unterrichtete in der Sigmund Freud Privatuniversität.

Anna Mendelssohn ist Schauspielerin und Performerin; www.annamendelssohn.net

Diesen Artikel zitieren als: Mendelssohn, A., de Mendelssohn, F. (2019). BABEL RE-VISITED: The first Large (work) Group in history and its mythological significance for today. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften, 5,* 22-30.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 31-37

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften The Open Access E-Journal

Das Zusammentreffen zweier Sprachen. Möglichkeit der Rhythmuswahrnehmung in einer nicht verständlichen Fremdsprache

Anna Schor-Tschudnowskaja [1] ✉

Zusammenfassung

Die Fähigkeit, Rhythmen wahrzunehmen, und das Bedürfnis nach ihrer strukturierenden Leistung sind universell menschlich, d.h. kultur- und sprachunabhängig. Allerdings weisen Kulturen und Sprachen ihre ganz besonderen rhythmischen bzw. zeitlichen Eigenarten auf. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern die Rhythmuswahrnehmung in einer nicht verständlichen Sprache möglich ist und welche Rolle dabei der eigenen Muttersprache zukommt. Es wird die Vermutung diskutiert, dass die Wahrnehmung des Rhythmus je nach Intensität der Beherrschung der Sprache unterschiedlich gut sein sollte. Diese Vermutung wurde im Rahmen einer kleinen Versuchsanordnung experimentell untersucht. Zur Operationalisierung des Sprachrhythmus wurde dabei die metrische Struktur der poetischen Kunstsprache mit zwei metrischen Mustern benutzt. Da die Untersuchung an deutschen Versuchspersonen erfolgte, dienten Deutsch als Muttersprache und Russisch als nicht verständliche Fremdsprache.

Die Ergebnisse der kleinen Untersuchung belegen zwar generell den vermuteten Zusammenhang, spezifizieren ihn aber zugleich genauer, was relevante Fragestellungen für potentielle weitere Untersuchungen generieren könnte. Ganz besonders wurde dabei sichtbar, wie sehr die Muttersprache eine Bezugsfunktion ausführt und wie sehr sie mnestisch von Bedeutung ist. Es wird daher nahe gelegt, die grundlegende kognitive Funktion der eigenen Sprache sowohl auf der Ebene der Prosodie als auch auf der Ebene der Semantik beim Umgang mit Fremdsprachen zu berücksichtigen.

Abstract

The ability to perceive rhythms and the need for their structuring performance are universally human, i.e. independent of culture and language. However, cultures and languages have their own special rhythmic and temporal characteristics. This paper examines the extent to which rhythm perception is possible in a language that cannot be understood and the role played by one's own mother tongue. The assumption is discussed that the perception of rhythm should vary according to the intensity of the command of the language. This assumption was investigated experimentally within the framework of a small experimental set-up. The metric structure of the poetic artificial language with two metric patterns was used to operationalize the rhythm of language. Since the study was carried out on German test persons, German served as the mother tongue and Russian as an incomprehensible foreign language. Although the results of this small study generally prove the presumed connection, they also specify more precisely what could generate relevant questions for potential further investigations. In particular, it became apparent how much the mother tongue performs a reference function and how important it is mnestically. It is therefore suggested to consider the basic cognitive function of one's own language, both at the level of prosody and at the level of semantics, when dealing with foreign languages.

Keywords: Rhythmuswahrnehmung, Sprachrhythmus, Fremdsprache, Sprachmelodie

1. Sprache und Rhythmus

Der Rhythmus einer Sprache im Sinne einer zeitlichen Organisation einer Reihenfolge von fortlaufenden Klangereignissen (Müller & Humpert, 1994) kann sich auf unterschiedlichen Ebenen äußern. Als Einheiten können z.B. Vokale, Satzteile oder ganze Sätze auftreten. Folgt man der Einteilung in eine inhaltliche und eine prosodische Sprachebene, können wir einen inhaltlichen Rhythmus und einen formalen, klanglichen Rhythmus der Sprache unterscheiden, wobei jeder der Rhythmen eine bedeutungsvermittelnde Funktion erfüllt (vgl. Lübkoll, 1999). Man kann sagen, dass Sprachrhythmus und Verständnis in einem engen Zusammenhang stehen (Giger, 1993).

So beschreibt der inhaltliche Rhythmus, in welcher Reihenfolge bestimmte Informationen – Inhalte – angesprochen werden; und die sinntragenden Elemente der Sprache können, je

[1] Diplom-Psychologin und promovierte Soziologin,wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Psychologie an der Sigmund Freud PrivatUniversität

✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Dr.in Anna Schor-Tschudnowskaja, Campus Prater Freudplatz 1, 1020 Wien, anna.schor-tschudnowskaja@sfu.ac.at

Lizenzbedingungen:
CC BY

nachdem in welcher Reihenfolge sie zusammen auftreten, den endgültigen Sinn der Aussage modulieren. Man könnte diesen Rhythmus auch als stilistisch bezeichnen.

Der klangliche oder prosodische Rhythmus beschreibt dagegen formal-akustische Aspekte der Sprache, wozu z. B. Akzentgebung und Tonhöhenverlauf einzelner Sprachelemente gehören. Die prosodischen Sprachkonturen erfüllen aber immer auch eine inhaltliche Indikatorfunktion, was v. a. die emotionsbezogene Information betrifft (ebd.). Die verschiedenen Rhythmen einer Sprache können unterschiedlich organisiert sein. Sie wirken vielfach interaktiv und sind zusammengenommen als bestimmter Rhythmus dieser Sprache wahrnehmbar.

Rhythmus modelliert somit sowohl die Bedeutung als auch die Zeitlichkeit, in ihm kommen Inhalt und Struktur zusammen. Die Wahrnehmung von Rhythmus, d. h. von einer zeitlichen Organisation einer sprachlichen Äußerung, ist oft einer der ersten Schritte beim Erlernen einer Sprache, so z. B. Bruhn (1998). Auch nach Ciompi (1988) setzt der Spracherwerb intakte Zeitwahrnehmung und -verarbeitung voraus, denn, so auch Kegel (1990), ein Sprachsignal kann nur dann vollständig verarbeitet werden, wenn es auch wie ein Zeitsignal betrachtet wird. Eine Störung, die die rhythmischen Muster der Sprache betrifft, hat entscheidende Folgen für das Erfassen und für die Produktion von Sprache.

In den heutigen vielfach pluralen und offenen Gesellschaften, bei der stark gestiegenen sozialen Mobilität und bei den mitunter mehrmals in einem Berufsleben vorkommenden Wechseln von Arbeitsplatz und Wohnort kann man von einem lebenslangen Spracherwerb ausgehen. Ein in einer anderen Sprachgemeinschaft sozialisierter Mensch verrät sich fast immer (zumindest) durch seinen Akzent. Er verrät nicht nur, dass er ein sprachlicher „Ausländer“ ist, sondern auch seine sprachliche Herkunft, d. h. welcher „Ausländer“ er ist. Die Defizite in den weiteren (Fremd-)Sprachen, die man erwirbt, sind also meistens weniger lexikalischer Natur (d. h. den Wortschatz betreffend), sondern machen sich besonders auf der phonologischen Ebene bemerkbar (Klemm, 1987).

Für eine umfassende Verarbeitung aller Spracheigenschaften werden intakte interhemisphärische Prozesse benötigt. Es ist zu vermuten, dass die interhemisphärische Verarbeitung einer neuen (Fremd-)Sprache nach der Pubertät nicht mehr möglich oder zumindest nicht mehr ausreichend ist. Auch der automatische Erwerb einer bestimmten Sprache allein dadurch, dass man in ihrem Bereich lebt, geht dann meist verloren. Es bedarf also einer langen Übung in der Fremdsprache, bis ihre Aussprache, intonatorischen Besonderheiten, Melodie und ihr Sprachrhythmus einigermaßen beherrscht werden. Daher stellt sich die grundlegende Frage, *inwiefern die während der Zeit- und Sprachentwicklung (Erwerb der Muttersprache) erworbenen Fähigkeiten der Wahrnehmung, Reproduktion und Antizipation vom Rhythmus auf andere Sprachen übertragbar bzw. anwendbar seien?* Mit anderen Worten: Wie sehr wirkt sich die in der Kindheit erworbene Muttersprache (oder auch die in der Kindheit erworbenen Muttersprachen!) auf den Erwerb weiterer Sprachen aus? Insbesondere die prosodischen rhythmischen Eigenschaften der Muttersprache interferieren mit denen einer Fremdsprache viel stärker als die lexikalischen, so die Vermutung. Dem Fall des Zusammentreffens (mindestens) zweier Sprachen und ihrem Zusammenspiel, speziell bei der Wahrnehmung von Rhythmus, ist die kleine Pilotuntersuchung gewidmet, die im Folgenden dargestellt wird. Diese Voruntersuchung soll helfen, Hypothesen in Hinblick auf das Zusammenwirken von rhythmischen Eigenschaften zweier und mehrerer Sprachen genauer zu entwickeln.

2. Hinführung zur Fragestellung des Versuchs

Mich interessieren in erster Linie Prozesse der Interferenz (gegenseitige Überlappung, die eine Wirkung stärker oder schwächer macht) und des Zusammenwirkens von zwei (oder mehr) Sprachen im Bewusstsein eines Menschen. Im Zusammenhang damit möchte ich zwei Studien erwähnen, deren Ergebnisse für mich ausschlaggebend waren, da sie eine transkulturelle Bedeutung bestimmter Rhythmen nahe legten. So unternahm zum Einen Giger (1993) eine musikalische Analyse der Rockmusik, ihrer Gestaltung und ihrer Wirkung in unterschiedlichen kulturellen Räumen. Dabei stellte er fest, dass sowohl dem motorisch-pulsierenden Grundschlag als auch dem anapästischen Rhythmus (wichtige Grundlagen der Rockmusik, die wohl für ihren weltweiten Erfolg verantwortlich sind) eine interkulturelle Bedeutung innewohnt.

Zum anderen setzte sich Paul (1984) mit der Zeiterfahrung von Sprache auseinander und fand heraus, dass alle Sprachen (bzw. Kulturen) eine fundamentale Einheit metrischer Sprache (Dichtung) aufweisen. Er behauptete, dass „metrische und damit auch Verssprache durch Regelmäßigkeit in der Abfolge bestimmter

Lautqualitäten gekennzeichnet ist und dass diese Bestimmung ersichtlich sowohl für indoeuropäische wie auch für chinesische und japanische Verse gilt; – um denkbar entfernt liegende Beispiele zu nennen“ (ebd., S. 113). Dies ändert jedoch nichts daran, dass die Eigenschaften und Eigenarten metrischer Sprache wie auch die komplexe Zeiterfahrung in jeder Sprache und in jeder Sprachgemeinschaft verschieden sind. Als Beispiel führte Paul an, dass im Japanischen Hexameter und überhaupt Langverse fehlen. Der Prozess der Sprachentwicklung innerhalb der japanischen Sprachgemeinschaft würde somit auf eine ganz spezifische Art und Weise bestimmen, wie sprachliche Zeitstrukturen gebildet, wahrgenommen und verarbeitet werden.

Laut Paul (ebd.), der eine Vergleichsanalyse deutscher und japanischer Gedichte durchgeführt hat, übt Lyrik eine harmonisierende Wirkung auf das menschliche Bewusstsein aus, weil sie im besonderen Maße beide Hemisphären anspricht. Demnach ist das Bedürfnis nach metrischen bzw. lyrischen Sprachreizen universell menschlich. Erreichen jedoch die metrischen lyrischen Reize das Bewusstsein des Menschen bzw. können sie ihre Wirkung nur dann entfalten, wenn es sich dabei um die Muttersprache handelt? Dem metrischen Rhythmus in der Dichtung wird eine besondere sinnstiftende bzw. sinnbestimmende Funktion zugemessen, die er nicht selten erst durch künstliche Störung bzw. Verfremdung des natürlichen Sprachrhythmus erfüllt (Knörrich, 1992). Und wenn der Rhythmus eines Gedichts nicht selten gerade „gegen“ die Sprache realisiert wird, wie gut muss dann die Sprache beherrscht werden, damit das Gedicht in seiner vollen Ausprägung wahrgenommen werden kann! Nicht zufällig gilt die Fähigkeit, fremdsprachige Gedichte zu verstehen und zu genießen, als ein besonders sensibler Indikator für eine gelungene Aneignung und Verinnerlichung einer anderen Sprache.

In der folgenden kleinen Pilotuntersuchung geht es um Wahrnehmung von Rhythmusdifferenzen und Rhythmusgleichheit am Beispiel von poetischen Versmaßen in der Muttersprache und in einer nicht verständlichen Fremdsprache. Die Versuchsanordnung folge folgenden Fragestellungen: (1) Fallen Vergleiche der rhythmischen Muster in der Muttersprache leichter bzw. besser aus als in einer nicht verständlichen Fremdsprache und (2) ist dabei ein wie auch immer geartetes Zusammenspiel der Muttersprache mit der Fremdsprache festzustellen.

3. Versuchsanordnung

In der von mir durchgeführten Voruntersuchung mit deutschen Probanden wurde Sprachrhythmus durch poetische Versmaße Jambus und Daktylus und eine nicht verständliche Fremdsprache durch Russisch operationalisiert. Die 24 Versuchspersonen (im Folgenden: Vpn) wurden mit 48 Vergleichsaufgaben konfrontiert, die je ein Paar von Zweizeilern enthielten. Russische und deutsche Gedichte, die in einer Zufallsreihenfolge per Kopfhörer abwechselnd präsentiert bzw. sukzessiv dargeboten wurden und zu vergleichen waren, erlaubten es, die Güte der Rhythmuswahrnehmung in jeder der Sprachen zu ermitteln und sie zwischen den Sprachen zu vergleichen.

Variiert wurden sowohl die sprachliche als auch die rhythmische Zusammensetzung der Aufgaben. Alle möglichen Kombinationen kamen vor: Die beiden zu vergleichenden Zweizeiler einer Aufgabe konnten entweder (beide) auf Deutsch oder Russisch und im gleichen oder unterschiedlichen Versmaß sein, sie konnten aber auch in unterschiedlichen Sprachen (der eine auf Deutsch und der andere auf Russisch) und dabei ebenfalls im gleichen oder unterschiedlichen Versmaß sein.

Die gewählten metrischen Maße, Jambus und Daktylus, gestalten den Rhythmus eines Gedichts sehr unterschiedlich. Im jambischen Versmaß folgt auf eine unbetonte Silbe eine betonte, und dieses Versmaß besteht insgesamt aus lediglich zwei Einheiten. Nach Knörrich (ebd.) drückt der Jambus am besten eine steigende Bewegung und Gerichtetheit aus; er ist der in der deutschen Dichtung am häufigsten verwendete Versfuß. Der Daktylus besteht dagegen aus drei Einheiten und beginnt mit einer betonten Silbe, an die sich zwei unbetonte Silben anschließen. Die beiden Parameter – Anzahl der Einheiten und Position der ersten betonten Silbe – sind im Jambus und im Daktylus verschieden. Der Daktylus ist der wichtigste dreisilbige antike Versfuß und eignet sich, so Knörrich (ebd.), besonders zum Ausdruck einer feierlichen Hochstimmung.

Ich möchte darauf hinweisen, dass mir bewusst war, dass das Metrum dem eigentlichen rhythmischen Leben des Verses gegenüber immer nur eine Annährung darstellt. „Der metrische Rahmen ist mannigfach wechselnder Erfüllung fähig“ schrieb Pfeiffer (1960, S. 32). Die Beziehung der poetischen Sprache auf das metrische Schema ist zwar immer gegeben, wird allerdings fast nie streng eingehalten. Jedoch liegt das metrische Schema dem Rhythmus des Gedichts immer zugrunde, und daher gehören sie zusammen.

Die folgenden beiden Zweizeiler-Paare veranschaulichen die Aufgaben, mit denen die Vpn konfrontiert wurden. Sie können an dieser Stelle jedoch nur bedingt als Beispiele dienen, da ja der Ablauf des Versuchs *nicht* voraussah, dass die Vpn die Zweizeiler *sehen bzw. lesen* können. Alle Zweizeiler wurden *ausschließlich akustisch* (per Kopfhörer) dargeboten.

Akustischer Reiz:
Es steigt in schlankem Strahle
In dunkle Laubesnacht (Jambus)
Vier Sekunden Pause
Unter den Zweigen des östlichen Haines
Säuselt der Kalmus im rötlichen Schein (Daktylus)
Fünf Sekunden Pause, danach Wiederholung der beiden Zweizeiler in der gleichen Reihenfolge

Und hier auch ein Beispiel für eine bilinguale Aufgabe:

Akustischer Reiz:
Fühl, ich bin ganz ohne Schuld oder Bürde,
Schwebende Schönheit: so heißt meine Würde (Daktylus)
Vier Sekunden Pause
Я ждал. Невестою-царицей
Опять на землю ты сошла (Jambus)
Fünf Sekunden Pause, danach Wiederholung der beiden Zweizeiler in der gleichen Reihenfolge.

Als Vpn kamen nur solche in Frage, deren Muttersprache Deutsch war und die Russisch weder aktiv sprachen noch passiv verstanden. Zudem wurde jede Vp zu Beginn des Versuchs einem Hörtest unterzogen. Nach den 48 Aufgaben wurden die Vpn noch kurz befragt, ob die einsprachigen Aufgaben schwieriger oder leichter waren und ob sie den Eindruck hatten, dass die deutschen Zweizeiler stets anders präsentiert wurden als die russischen. Die gesamte Versuchsdauer lag zwischen 50 und 70 Minuten.

Die Vpn waren instruiert, bei ihrem Vergleich die sprachliche Zusammensetzung des Zweizeiler-Paares außer Acht zu lassen. Die beiden Zweizeiler sollten ausschließlich hinsichtlich ihrer Art – also nicht ihrer Sprache – miteinander verglichen werden. Zudem wurden die Versuchspersonen gebeten, die Inhalte der verständlichen deutschen Zweizeiler beim Vergleich nicht zu berücksichtigen. Den Vpn wurden die Zweizeiler durch mehr oder weniger monotones Vortragen präsentiert. Zumindest wurde versucht, die Betonung der sinntragenden Wörter bzw. Satzteile zu unterdrücken, die Satz- bzw. Versmelodie „flacher“ zu gestalten und das Versmaß dabei durch ein solches monotones Vortragen zu unterstreichen.

Dem eigentlichen Versuch gingen sechs Übungsaufgaben voran. Mit diesen Übungsaufgaben wurde bezweckt, dass sich jede Vp mit dem Ablauf des eigentlichen Versuchs vertraut macht, dass sie die einander abwechselnden Aufgabenarten und den Zeitplan der einzelnen Aufgaben kennen lernt. Wichtig war, dass sich jede Vp bereits vor dem eigentlichen Versuch mit der fremden Sprache (Russisch) auseinandersetzt, damit sich der erste Überraschungseffekt nicht auf den eigentlichen Versuch auswirkt. In Vorversuchen hat sich nämlich gezeigt, dass der Klang der Fremdsprache – zumal Russisch für viele vollkommen unbekannt war – überraschend wirkt: alle Vpn zeigten in Vorversuchen entsprechende Reaktionen.

Gewisse methodische Unzulänglichkeiten bei Operationalisierung und Versuchsanordnung erwiesen sich als unausweichlich. So wurde z.B. die Länge der Zweizeiler (die Anzahl der Silben bzw. der Hebungen und Senkungen) innerhalb der Aufgaben nicht gleich gehalten. Es ist auch anzumerken , dass die poetische Sprache sehr selbstreferentiell ist und von der Alltagssprache stark divergiert. So haften nach Meinung von Klemm (1987) an der Kunstsprache sowohl Eigenschaften der Musik als auch der Alltagssprache. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die Stimme, mit der die Aufgaben vorgesagt wurden, die Stimme der Autorin ist, was bedeutet, dass die deutschen Wörter unter Umständen mit leichtem russischem Akzent erklungen sind. Dennoch ergaben sich bestimmte aufschlussreiche Tendenzen aus den Befunden, die für die oben formulierte Fragestellung relevant sind.

4. Befunde und die daraus folgenden Hypothesen

Wie erwartet, schnitten die Vpn am schlechtesten bei den russischen Aufgaben ab, wo zwei Zweizeiler auf Russisch zum Vergleich dargeboten wurden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die russischen Gedichte von vielen Vpn als schön empfunden wurden und dass viele Vpn meinten, die russisch-russischen Vergleiche seien leichter, da man dabei nicht vom Inhalt der Gedichte abgelenkt werde und sich deshalb leichter auf die Form der Gedichte konzentrieren könne. Diesen Äußerungen ist zu entnehmen, dass sich die Vpn bei den deutsch-deutschen Vergleichen vom Inhalt der Zweizeiler abgelenkt fühlten. Das konnte bei den

russisch-russischen Aufgaben tatsächlich nicht der Fall sein, und diese Erleichterung haben die Vpn sofort realisiert. Aber das Realisieren einer subjektiv als leichter empfundenen Bedingung bedeutete keineswegs, dass die Vergleichsleistung auch tatsächlich besser ausfiel! Zumindest spricht die Auswertung der Daten dafür, dass die russisch-russischen Vergleiche, die als leichter und sogar schöner empfunden wurden, die schwierigste Aufgabenart darstellten. Die Leistungen waren dabei in der Tendenz häufiger falsch, und zwar unabhängig davon, ob die beiden russischen Zweizeiler tatsächlich im gleichen oder im unterschiedlichen Versmaß verfasst wurden. Insgesamt war diese Leistung schlechter als bei den deutsch-deutschen oder den bilingualen Vergleichen. Die Vpn meinten zwar, den Rhythmus in der russischen Sprache *wahrnehmen* zu können, sie haben ihn aber im Durchschnitt nicht richtig *vergleichen* können.

Wider Erwarten erzielten die Vpn die beste Leistung im Durchschnitt nicht bei den Aufgaben in der Muttersprache (also den deutschen Aufgaben), sondern bei bilingualen Aufgaben, und zwar bei solchen im gleichen Versmaß: *Das gleiche Versmaß eines deutschen und eines russischen Zweizeilers wurde fast durchgehend richtig erkannt.* Das war bei Vergleich eines deutschen und eines russischen Zweizeilers sogar signifikant besser (T-Wert = -6,12; p = ,000) als bei Vergleich von zwei deutschen Zweizeilern. Die Leistungen der Vpn bei den bilingualen Aufgaben im gleichen Versmaß waren auch erheblich besser als bei den bilingualen Aufgaben im unterschiedlichen Vermaß (T-Wert = -4,73; p = ,000). So oft wie bei den bilingualen Vergleichen wurde also das gleiche Versmaß weder in der Muttersprache noch im Russischen erkannt. Das bedeutet, dass sowohl die *Wahrnehmung* des metrischen Maßes in den russischen Gedichten als auch sein Vergleich mit dem Metrum im Deutschen für deutsche Probanden grundsätzlich möglich war.

Bei den Vergleichen in der eigenen Muttersprache (also im Deutschen) ist die Situation gerade umgekehrt. Das zweitbeste Ergebnis in der gesamten Voruntersuchung erzielten die Vpn beim Vergleich von zwei deutschen Zweizeilern in unterschiedlichem Versmaß. *In der eigenen Muttersprache konnte also das unterschiedliche Versmaß am besten erkannt werden.* Diese Leistung ist deutlich besser als bei den deutsch-deutschen Vergleichen im gleichen Versmaß (T-Wert = 4,55; p = ,000). Mehr sogar: Bei den Vergleichen der deutschen Zweizeiler im gleichen Versmaß war die erzielte Leistung der Vpn genauso schlecht (nicht signifikant besser, T-Wert = 0,59; p = ,558) wie bei den russisch-russischen Vergleichen im gleichen Versmaß.

Um die Befunde nun besser theoretisch einordnen können, ist es notwendig, die Situation, mit der die Vpn konfrontiert wurden, nochmals genau zu analysieren: Die Aufgabe war, die Gleichheit bzw. die Differenz der präsentierten rhythmischen Muster der Zweizeiler miteinander zu *vergleichen*. Aus den Rückmeldungen der Probanden geht hervor, dass die einfachste und naheliegende Strategie des Vergleichs darin bestand, die beiden Zweizeiler im Bewusstsein zu verbinden. Dabei konnte man am besten erkennen, ob es vorstellbar wäre, dass die beiden Zweizeiler aus einem und demselben Gedicht oder zumindest aus Gedichten im gleichen Versmaß stammen könnten. Eine solche Strategie ist jedoch nur dann realisierbar, wenn man wenigstens einen der Zweizeiler im Gedächtnis *behalten* und wiederholen kann.

Die Tatsache, dass die Leistungen bei den Vergleichen zwischen zwei russischen Zweizeilern am schlechtesten ausfielen, ließ mich zunächst vermuten, dass die deutschen Vpn den Rhythmus der russischen Sprache nicht *wahrnehmen* konnten. Diese Vermutung erweist sich allerdings als voreilig, wenn man berücksichtigt, dass zwei gleiche Versmaße eines deutschen und eines russischen Zweizeilers fast immer richtig erkannt bzw. angegeben wurden. Die schlechte Leistung bei den russisch-russischen Aufgaben erklärt sich also viel mehr damit, dass die Zweizeiler in einer nicht verständlichen Fremdsprache nicht *behalten* und wiederholt und dadurch nicht *verglichen* werden können. Dieses Ergebnis sagt also nicht nur etwas über die *Wahrnehmung* des Sprachrhythmus in der Fremdsprache, sondern auch über die Möglichkeit seines *Behaltens aus*. Die Rhythmen in der Fremdsprache können offensichtlich nicht so einfach behalten werden, ihre mnestische Verarbeitung erweist sich als problematisch.

Erst das Vorhandensein wenigstens eines verständigen und zu behaltenden Zweizeilers machte den geforderten Vergleich bzw. die Bewertung des Rhythmus auch in der Fremdsprache möglich. Die Muttersprache übernahm in diesem Falle die Rolle der Bezugsgröße, es zeigte sich ein sogenannter Kontexteffekt. Diese Vermutung korrespondiert mit der klassischen Theorie des Vergleichsurteils: „Nach landläufiger Auffassung wird bei sukzessiven Vergleichen zweier Reize das ‚Vorstellungsbild' des vorausgegangenen Reizes auf das ‚Wahrnehmungsbild' des dargebotenen Reizes projiziert. Decken sich die beiden Bilder, dann wird

das Urteil ‚gleich' [...] abgegeben" (Haubensak, 1985, S. 24). Menschliche Wahrnehmungen wie auch Urteile sind kontextabhängig. Erst das Vorhandensein der Muttersprache machte es möglich, dass die richtige Beurteilung eines bestimmten Merkmals (in diesem Fall: Rhythmus) auch in der nicht verständlichen Sprache möglich wurde.

Diese Strategie war aber nur bei solchen Aufgaben anwendbar, die *wenigstens einen deutschen Zweizeiler* enthielten. Nur dann war es möglich, wenigstens einen der beiden Zweizeiler kurzfristig zu behalten und nach der Darbietung nochmals gedanklich zu wiederholen.

Mit anderen Worten: Das Vergleichen zweier rhythmischer/metrischer Strukturen in der nicht verständlichen Fremdsprache wurde dadurch erschwert, dass die Fremdsprache mnestisch nicht oder ungenügend verarbeitet werden kann. Unter bestimmten Rahmenbedingungen, und zwar gesetzt in Bezug auf die Muttersprache mit gleichen rhythmischen Charakteristika, konnte der Rhythmus auch in der nicht verständlichen Fremdsprache richtig beurteilt werden.

Beim Vergleich von rhythmischen Strukturen zweier Verse in der Muttersprache stellte sich offensichtlich an anderes Problem ein: Die Aufmerksamkeit der deutschen Probanden war gleichzeitig auf sehr viele Unterschiede zwischen den Versen eines Paares gerichtet. Die rhythmischen Nuancen, die Längen der Zeilen, die Stimmung, der Wortgebrauch oder auch die beschriebene Handlung waren in den deutschen Versen stets verschieden. Aus diesem Grund haben die Probanden zwar den unterschiedlichen Rhythmus gut wahrnehmen können; sie haben aber auch bei den deutsch-deutschen Paaren im gleichen Rhythmus tendenziell angegeben, dass die beiden Zweizeiler rhythmisch verschieden sind.

Das Konzept der rhythmischen Monotonie eines Verses kann erklären, warum die deutschen Vpn dazu neigten, zwei deutsche Verse im gleichen Rhythmus doch eher als rhythmisch verschieden zu beurteilen. Laut diesem Konzept hebt die rhythmische Monotonie in einem Gedicht, im Gegensatz zur Alltagssprache oder Prosa, seine emotionale Komponente hervor. Ein Gedicht als Sonderfall der zeitlich-sprachlichen Struktur lebt, so Newsgljadowa, von einem zumindest ein wenig monotonen Vortragen (Newsgljadova, 1998). Berücksichtigt man die Tatsache, dass die deutschen Verse für die Vpn im vollen Maße verständlich waren, erscheint es nachvollziehbar, warum sie tendenziell die deutschen Verse auch dann als verschieden beurteilten, wenn ihre rhythmische Gestalt, nämlich die Versmaße, gleich waren.

Schließlich muss die Frage aufgeworfen werden, warum zwei unterschiedliche Versmaße zweier unterschiedlichen Sprachen so selten als solche erkannt wurden. Viel häufiger wurden sie ebenfalls als gleich beurteilt. Möglicherweise spielt auch hier der Umstand eine wichtige Rolle, dass alle Verse sehr monoton vorgetragen wurden. Zwar waren die Versmaße anders, doch waren die beiden Zweizeiler in ihrer rhythmischen monotonen Gestalt ähnlich. Und auch diesbezüglich zeigt sich wahrscheinlich ein Kontexteffekt: Das monotone Vortragen der russischen Verse wäre ohne die Anwesenheit eines deutschen Verses nicht wahrnehmbar. Bei den ebenfalls monoton vorgetragenen russisch-russischen Vergleichen entschieden sich die Vpn relativ selten dazu, den Rhythmus als gleich anzugeben. Vermutlich war in einer nicht verständlichen Fremdsprache sogar die Wahrnehmung der Monotonie nicht sicher genug, um darauf ein Urteil zu stützen.

5. Schluss

Es soll vorangestellt werden, dass es um eine Voruntersuchung handelt, deren Auswertung hypothesencharakter hat und noch nicht einer Verallgemeinerung gleichkommen dürfen. Dennoch lassen sich Tendenzen erkennen: Es lässt sich festhalten, dass (1) Vergleiche der prosodischen rhythmischen Muster in der Muttersprache *nicht* unbedingt leichter bzw. besser ausfallen als in einer nicht verständlichen Fremdsprache, da sie sehr von (verständlichen) Inhalten beeinflusst werden. Damit wird die Vermutung bekräftigt, dass alle Arten von Sprachrhythmen in einem Zusammenhang mit Sinngehalt der sprachlichen Äußerung stehen. Sowohl in der poetischen Kunstsprache, die Eigenschaften einer Musik aufweist (Klemm, 1987), als auch in der Alltagssprache ist mit diesem Zusammenhang zu rechnen.

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass (2) von einem Zusammenspiel der Muttersprache mit Fremdsprachen auszugehen ist. So können Rhythmen in einer nicht verständlichen Fremdsprache nicht nur wahrgenommen, sondern auch richtig beurteilt bzw. verglichen werden, wenn die eigene Muttersprache als Bezug bzw. eine Art „Taktgeber" dient. Das Zusammentreffen zweier Sprachen im menschlichen Bewusstsein folgt den Gesetzmäßigkeiten der Kontextabhängigkeit der menschlichen Wahrnehmung, die nach wie vor noch viele Fragen offen lassen.

Literatur

Bosse, H. & Renner, U. (Hrsg.) (1999), *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel*. Freiburg im Breisgau: Rombach Druck- und Verlagshaus.

Bruhn, H. (1998). Psychophysiologie der Wirkung von Musik. In Bruhn, H. & Rösing, H. (Hrsg.), *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 168–187). Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie.

Bruhn, H. & Rösing, H. (Hrsg.) (1998). *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie.

Ciompi, L. (1988). *Außenwelt – Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Giger, P. (1993). *Die Kunst des Rhythmus.* Mainz: Schott.

Haubensak, G. (1985). *Absolutes und vergleichendes Urteil. Eine Einführung in die Theorie psychischer Bezugssysteme*. Berlin: Springer.

Kegel, G. (1990). Sprach- und Zeitverarbeitung bei sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern. In Kegel, G., Arnhold, Th., Dahlmeier, K., Schmid, G. & Tischler, B. (Hrsg.), *Sprechwissenschaft & Psycholinguistik*, Bd. 4 (S. 229–255). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kegel, G., Arnhold, Th., Dahlmeier, K., Schmid, G. & Tischler, B. (Hrsg.) (1990). *Sprechwissenschaft & Psycholinguistik*, Bd. 4. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Klemm, G. (1987). *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Knörrich, O. (1992). *Lexikon lyrischer Formen*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Lubkoll, C. (1999). Rhythmus und Metrum. In Bosse, H. & Renner, U. (Hrsg.), *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel* (S. 103-122). Freiburg im Breisgau: Rombach Druck- und Verlagshaus.

Müller, K. & Humpert, M. (1994). *Die Sprache des Rhythmus*. Ein Forschungsbericht des Fachbereichs Psychologie/Sprachpsychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Newzgljadowa, E. (1998). Wolna i kamen'. Traktat o stichotwornoi retschi. [Die Welle und der Stein. Abhandlung über die Dichtungssprache]. *Zwezda* [Der Stern] 6, Sankt-Petersburg, 192-207.

Paul, G. (1984), *Gehirn, Sprache, Verslänge.* The Japanese Journal of Constitutional Medicine *48 (2),* 169-188.

Pfeiffer, J. (1960). *Wege zur Dichtung*. Hamburg: F. Wittig Verlag.

Eingegangen: 02.03.2019
Peer Review: 10.03.2019
Angenommen: 30.03.2019

Autorin

Dr.in Anna Schor-Tschudnowskaja: Diplom-Psychologin und Soziologin. Seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Psychologie an der Sigmund Freud PrivatUniversität. Forschungsschwerpunkte: Soziologische Theorien der Gegenwart, Moderne und Postmoderne, postutopische und postsowjetische Gesellschaften.

Diesen Artikel zitieren als: Schor-Tschudnowskaja, A. (2019). Das Zusammentreffen zweier Sprachen. Möglichkeit der Rhythmuswahrnehmung in einer nicht verständlichen Fremdsprache. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, *5*, 31-37.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 38-42

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften **The Open Access E-Journal**

Deine Mutter, Oida! Eine qualitative Befragung Jugendlicher zu Konflikten, die aus Kommunikation resultieren*

Lena Sara Hasenclever [1] ✉

Zusammenfassung
Ziel dieses Artikels auf Basis einer Masterthesis von 2018 ist das Aufzeigen der Hauptergebnisse einer Studie, die einen im Rahmen von Gruppendiskussionen angelegten Erfahrungsaustausch unter Jugendlichen dokumentiert.
Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass die Jugendlichen dem Thema Konfliktaustragung hohe Wichtigkeit beimessen. Diese Wichtigkeit wird durch die vielzähligen Beiträge und Wortmeldungen bestätigt. Defizite im Handlungsrepertoire zur konstruktiven Konfliktaustragung werden als Hauptmotiv für die Beibehaltung des Konflikts angegeben; diese Selbstwahrnehmung wird durch die oft aggressiven Konfliktaustragungsformen, die die Jugendlichen angeben anzuwenden, bestätigt. Weiters wird aufgezeigt, dass sich die Mehrheit der befragten Jugendlichen einen respektvolleren Umgang mit ihren Mitmenschen wünscht. Die Ergebnisse laden zur Vertiefung in Themen wie „Ehrverteidigung“, „nationale Zugehörigkeit“ und dem Austausch mit Jugendlichen über die Sinnzuschreibung von „Respekt“ ein und möchten einen Beitrag zum Verständnis für die Arbeit mit Jugendlichen liefern.

Abstract
The aim of this article is to highlight the main findings of a study documenting an exchange of experiences among young people as part of group discussions.
The results of the study show that adolescents attach great importance to the topic. This importance is confirmed by the numerous contributions and utterances. Deficits in their resources for constructive handling of conflict are listed as the main motive for remaining in the conflict. This self-awareness is confirmed by the often aggressive forms of conflict that adolescents use to settle the conflict. Furthermore, it is shown that the majority of the young people surveyed want a respectful treatment of their fellow human beings. The results invite to deepen the knowledge of "respectfulness", "defense of honor", "national affiliation" and the exchange with young people about the meaning of "respect", and to contribute to the understanding of working with young people.

Keywords: Jugendliche, Kommunikation, Konflikt, Konfliktaustragung / adolescence, communication, conflict behaviour

1. Einleitung

Ausgehend von den Erfahrungen der Forscherin in der Arbeit mit Jugendlichen, bei denen das Argument, ihr „Gegenüber“ würde sie nicht verstehen, von den Jugendlichen immer wieder gebracht wurde, lag es nahe, der Frage nachzugehen, welche Ursachen die Jugendlichen diesen Konflikten zuschreiben, welche Konfliktlösungswege sie einschlagen und welche Verbesserungen aus Sicht der Jugendlichen möglich und wünschenswert sind.

Die Recherche zu bereits bestehender Literatur brachte hervor, dass keine einheitliche Definition des Begriffs *Jugendliche* existiert, sondern dass er immer in gesellschaftliche Kontexte eingebettet ist; und dass es auch keine einheitliche Definition von *Jugendsprache* gibt, da sie sich weder rein über Altersgrenzen, noch über spezifische Worte definieren lässt, sondern als variabler, gruppen- und situationsabhängiger Sprechstil aufgefasst wird (vgl. Borchert, N., 2006, S. 3). Weiters ergab die Recherche, dass die Begriffe *Aggression* und *Gewalt* im deutschen Sprachgebrauch oft synonym verwendet werden und auch hier aus einer Vielzahl an Definitionen ausgewählt werden kann; dass Jugendliche die Grenzen zwischen Aggression und

* (2018). *„Deine Mutter, Oida!“ Eine qualitative Befragung Jugendlicher zu Konflikten, die aus Kommunikation resultieren*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Wien: Fakultät für Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität, Institut für Beratungs- und Managementwissenschaften (ARGE Bildungsmanagement).

[1] Absolventin des Universitätslehrgangs für Beratungs- und Managementwissenschaften (ARGE Bildungsmanagement) der Sigmund Freud PrivatUniversität.

✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Lena Sara Hasenclever, MSc; E-Mail: lenasara.hasenclever@gmail.com

Lizenzbedingungen:
CC BY

Gewalt vielleicht anders legen, als sie von den gängigen Definitionen gezogen wird (vgl. Gugel, G., 2006, S. 47); dass verbale Aggression von Jugendlichen als natürlicher Teil eines Entwicklungsprozesses verstanden werden kann, der bewusst oder unbewusst durchlaufen wird, dem viele Motive zugrunde gelegt werden können und der sich von den Motiven zur verbalen Aggression von Erwachsenen unterscheidet (vgl. Havryliv, O., 2011); und schließlich, dass hinter dem Ausspruch *„Deine Mutter, Oida!“* eine Kette an Dynamiken beobachtet werden kann, denen die Jugendlichen ausgesetzt sind, , je nachdem, von wem erwann er, wo, vor wem, wem gegenüber etc. er getätigt wird (vgl. Stolz, N., 2014, S. 13).

2. Rahmenbedingungen, Beobachtungen, sprachliche Details

Insgesamt 12 narrative Gruppendiskussionen, als klassische Forschungsmethode in der Jugendforschung (vgl. Lamnek, S., 1993, S. 102), wurden für diese Studie berücksichtigt und anschließend nach der qualitativen Inhaltsanalyse laut Mayring (vgl. Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M., 2005) in einem induktiven und deduktiven Methodenmix ausgewertet.

Die Forschungstätigkeit fand in den Räumlichkeiten des Vereins Wiener Jugendzentren statt, die Zielgruppe waren Jugendliche zwischen 11 und 16 Jahren, die sich in ihrer Freizeit in diesen Jugendzentren aufhielten. Es wurde neben einer alters- und geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Gruppen und der Gruppengröße (3 bzw. 5 Personen je Gruppe) auch auf genügend deutsche Sprachkenntinsse geachtet, um eine aktive Teilnahme und uniforme Auswertung zu ermöglichen.

Bei der Auswertung der gesammelten Daten wurde sichtbar, dass die 54 teilnehmenden Jugendlichen aus einem ähnlichen sozialen Umfeld mit Migrationshintergrund stammten, ihre Muttersprache war nicht deutsch.

Die vier standardisierten Diskussionsfragen wurden auf ein Flipchart geschrieben und den Jugendlichen zu Beginn der Diskussionsrunden vorgelegt, um einen thematischen Vergleich der Diskurse im Anschluss zu ermöglichen. Diese Methode erwies sich als wichtiger Mitgrund für die Selbstläufigkeit der Diskussionen und ermöglichte es der Forscherin, sich weitgehend aus den Diskussionen herauszuhalten (vgl. Lamnek, S., 2005; Mayring, P. et al., 2005, u. v. a).

Während der Diskussionen wechselten vereinzelt Jugendliche in ihre Muttersprache, nach erfolgter Aufforderung redeten sie in deutscher Sprache weiter. Die Selbstläufigkeit der Diskussionen – betrachtet unter dem Aspekt, dass die Jugendlichen untereinander nicht in ihrer „natürlichen Unterhaltungssprache“ diskutieren sollten – spricht auch für das hohe Interesse der Jugendlichen an dem Thema.

Sprachdefizite in der deutschen Sprache wurden von den Jugendlichen thematisiert, indem sie sich gegenseitig damit hänselten. Die heftigen, abwehrenden und verteidigenden Reaktionen auf diese Hänselungen und Beleidigungen lassen darauf schließen, dass sich die Jugendlichen ihrer sprachlichen Mängel bewusst sind, sie ihnen unangenehm sind und in ihnen Defizite im Selbstwertgefühl auslösen.

In den Diskussionsrunden konnte eine gewisse Normalität im Umgang mit Beleidigungen beobachtet werden. Die Jugendlichen beschimpften sich während der Gespräche in den meisten der 12 Gruppen durch sich wiederholende, rassistische, diskriminierende und oftmals sexuell geprägte Ausdrücke. Auch die Ehrverletzung der Mutter wurde in mehreren Situationen thematisiert und konnte während der Diskussionen auch beobachtet werden. Grundsätzlich zeigte sich ein Konsens im Umgang mit den Beschimpfungen, *was geht und was nicht.* Für die Forscherin war teilweise die scherzhafte Absicht klar ersichtlich, manchmal ließen sich die Beschimpfungen auch als das Abzielen auf eine Reaktion des Anderen interpretieren. Sie waren als Provokation der (männlichen) Jugendlichen gedacht um das Verhalten auf den Prüfstand zu bringen und hatte die als milieuspezifisch verpflichtend empfundene Ehrverteidigung der Jugendlichen zur Folge. Die Grenze von ernstgemeinten Beleidigungen zu Provokationen, die im Rahmen von „spielerischem Kräftemessen“ getätigt werden, ist von außen schwer zu erkennen und bedarf des Bezugs zum Kontext (vgl. Libisch, M., 2014, S. 24).

3. Erfahrungsaustausch

Der vorgegebene Konflikt, nämlich „Kennt ihr das wenn jemand nicht versteht was ihr meint und ihr deswegen streitet?“, war den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gruppendiskussionen bekannt. Der Thematik wurde eine hohe Wichtigkeit zugeschrieben, welche sich auch durch die rege Mitwirkung, den vielen sich oft überschneidenden Wortmeldungen, die verlängerte Dauer der einzelnen Diskussionen und die Schlagabtäusche der Jugendlichen abzeichnete. Wenn der Austausch nur zögerlich in Gang kam, konnte darauf

geschlossen werden, dass sich einige Jugendliche anfänglich keine Blöße geben und ihre Erfahrungen erst nach den Erfahrungskundgebungen der anderen preisgeben wollten, um dann doch zu Wort zu kommen, vielzählige Beispiele zu bringen, die eigenen Erfahrungen mitzuteilen, sich in Szene setzen zu können bzw. um sich „Gehör zu verschaffen“.

Die Jugendlichen berichteten von Konflikten, die sie mit Gleichaltrigen, Geschwistern, mit Eltern, Lehrkräften und Ausbildenden verbal, non-verbal und über digitale Medien austragen; dabei konnte eine Gewichtung des Konflikts im Mikro-Sozialen Bereich (vgl. Glasl, F., 2013, S. 65ff) je nach Blickpunkt mit Familienmitgliedern (39 Nennungen von insg. 82), sowie mit Gleichaltrigen im unmittelbaren sozialen Lebensfeld (51 Nennungen von insg. 82) festgestellt werden. Die Familie und die Gruppe Gleichaltriger nehmen folglich eine wichtige Funktion im täglichen Kommunikationsgeschehen der befragten Jugendlichen ein.

3.1 Ursachen

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen auf, dass die befragten Jugendlichen die Defizite im Umgang mit Konflikten (16 Nennungen) als Hauptmotiv für die Eskalierung der vorgegebenen Konfliktsituation sehen. Sie berichteten anschaulich von ihrer Verzweiflung und der Überforderung, den destruktiven Konfliktverlauf in einen für sie konstruktiven zu verwandeln, dabei verorteten sie die Defizite meistens im Gegenüber. Darüber hinaus warfen sie dem/der Streitpartner/-partnerin vor, Vorurteile gegen sie zu haben, die einen Dialog überflüssig erscheinen ließen (15 Nennungen). Eine Interpretationsmöglichkeit wäre, dies als Ausdruck der eigenen negativen Selbstwahrnehmung der Jugendlichen zu verstehen (vgl. Schultz von Thun, F., 2008, S. 64). Persönlich erlebte ungerechte Behandlung von Erwachsenen (9 Nennungen) oder Gleichaltrigen (6 Nennungen), oder auch der Mangel an Aufmerksamkeit (9 Nennungen) wurden als weitere Motive angegeben, sowie auch die Bereitschaft, aggressiv zu handeln (9 Nennungen). Aber auch die nationale Zugehörigkeit (4 Nennungen) wurde angegeben, als wäre die angegebene Konfliktsituation eine logische Folge der durch die Herkunftskultur geprägten Verhaltensweisen und damit teilweise auch entschuldbar. Der Versuch von Abgrenzung zu anderen Nationalitäten bzw. Zugehörigkeit zum eigenen kulturellen Raum wurde damit manifestiert.

3.2 Konfliktaustragungsformen

Die Frage nach den Austragungsmethoden der Jugendlichen im Konfliktfall wurde deduktiv erarbeitet und mit den sechs Kategorien der Konfliktaustragungsformen Gerhard Schwarz’ (vgl. Schwarz, G. 2014, S. 282ff) verglichen. Sie hat zu dem Ergebnis geführt, dass die Antworten der Jugendlichen zu diffizil ausfielen und eine Unterteilung in weitaus differenziertere als die sechs Kategorien Schwarz’ zielführender wäre.

Die häufigsten Antworten der Jugendlichen auf die Frage, wie sie auf die Konfliktsituationen reagieren, konnten den Kategorien „Kampf“ (52 Nennungen) und „Flucht“ (47 Nennungen) zugeordnet werden. Verbale sowie physische Aggressionen wurden als Beispiele genannt, hier spielte die Gruppendynamik während der Diskussionen sicher eine tragende Rolle. Die Jugendlichen prahlten während der Diskussionsrunden mit ihren aggressiven Handlungen, als wären sie Teil ihrer persönlichen Stärken und Kompetenzen. Auch lassen sich aus den Antworten und den zustimmenden Aussagen gewaltvolle Taten als Teil der Alltagsnormalität der Jugendlichen festmachen. Dass als Folge auf ein Missverständnis Aggression bzw. das Vermeiden von Konfrontation am häufigsten genannt wurden, kann als Bekräftigung der von den Jugendlichen empfundenen Defizite in der Konfliktbearbeitung interpretiert werden, da sie beide Konfliktaustragungsformen als destruktiv beschreiben, wenn sie sie beim Gegenüber verorten. Wenn die Jugendlichen angeben, selbst diese Austragungsformen anzuwenden, werden sie als notwendige, logische oder einzig mögliche Folge betont. Ihr Verhalten wird als gegensätzlich zu den von ihnen angegebenen positiven bzw. erwünschten Konfliktaustragungsformen von ihnen beschrieben und lässt damit einen Mangel an Selbstwahrnehmung erkennen (Glasl, F. 2013, S. 37f). Der Kategorie Kompromiss wurden 23 Nennungen zugeordnet, die hauptsächlich durch Wiederholen von Gesagtem beschrieben wurden. Dabei ist ein Unterschied erkennbar, je nachdem, ob der Konflikt mit einem Erwachsenen oder mit einem Gleichaltrigen ausgetragen wird – bei Erwachsenen wurden die Erfolgschancen dieser Austragungsform nicht so hoch wie bei Gleichaltrigen gesehen. Der Kategorie Unterordnung konnten 9 Nennungen zugeordnet werden, wobei es sich bei allen Nennungen um asymmetrische Machtverhältnisse zwischen den Jugendlichen und älteren Personen handelte, bei denen sich die Jugendlichen mit Konsequenzen bedroht sehen, wenn sie sich nicht unterordnen. Aus Sicht der Mediation ist weiters interessant, dass den Kategorien Delegation und Konsens nur eine bzw. keine Nennung zugeschrieben werden konnte. Daraus kann einerseits der Schluss gezogen werden, dass sich die befragten Jugendlichen mehrheitlich nicht an außenste-

hende Dritte wenden um den Konflikt beizulegen, andererseits kann angenommen werden, dass die Jugendlichen Konsensfindung als Konfliktbearbeitungsmethode nie bewusst erlebt haben und sie daher nicht anstreben.

3.3 Verbesserungsmöglichkeiten in der Kommunikation aus Sicht von Jugendlichen

Auf die Frage nach erlernbaren Verbesserungsoptionen gaben die Befragten viele Antworten (insg. 110 Nennungen), die sich aufgrund ihrer Knappheit und der auffallenden Reduzierung auf einzelne Wörter, wie z.B. dem am häufigsten genannten Begriff „Respekt“, von den Antworten auf die anderen Fragen unterschieden. Auch diese Knappheit mag als fehlendes Wissen über Sprach- bzw. Handlungsmöglichkeiten gewertet werden.

Auf die Frage „Was sollten alle Jugendlichen über Kommunikation lernen?“ wurde mit großer Mehrheit mit dem Wunsch nach respektvollem Umgang und sachlicher Austragung (40 Nennungen), gefolgt von gewaltfreier Austragung des Konflikts (21 Nennungen) geantwortet. Die Jugendlichen beschrieben ihr Bedauern, dass der Konflikt Spuren in der Freundschaft bzw. der Beziehung hinterlassen würde, die sie nicht zu beheben wüssten und ließen damit die Vermutung zu, dass sie mehrheitlich an dem Erlernen eines Handlungsrepertoires an konstruktiver Konfliktaustragung interessiert wären.

4. Ausblick

Ein Ergebnis der Studie war, dass die Jugendlichen ihr Kommunikationsgeschehen in dem vorgegebenen Konfliktfall hauptsächlich mit Gleichaltrigen ausleben und sich eher an die Peergruppe für Hilfestellung wenden würden, als an Erwachsene. In Hinblick darauf wäre es ratsam, die Stärkung der Kommunikations- und Konfliktaustragungskompetenzen von Jugendlichen weiterzuführen bzw. auszuweiten.

Was unter *respektvollem* Agieren in Konfliktsituationen für Jugendliche zu verstehen ist und woran es erkennbar wird, wäre eine anregende Ergänzung zur vorliegenden Studie. Der Prozess der Bedeutungszuschreibung zwischen Jugendlichen innerhalb ihrer Peergruppen kann eine wichtige Erfahrung im gemeinsamen „Wachsen“ und im Erlernen von tolerantem Verhalten und konstruktiver Konfliktbearbeitung darstellen und wäre ein weiterer Beitrag in der Gewaltprävention.

Literatur

Borchert, N. (2006). *Pragmalinguistische Tendenzen in der Jugendsprache.* Studienarbeit. Technische Universität Darmstadt: Grin.

Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater.* 11. aktualisierte Auflage. Bern: Haupt.

Gugel, G. (2006). *Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit.* Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

Hasenclever, L. S.(2018). *„Deine Mutter, Oida!“Eine qualitative Befragung Jugendlicher zu Konflikten, die aus Kommunikation resultieren.* Unveröffentlichte Masterarbeit. Wien: Fakultät für Psychologie der Sigmund Freud Privat Universität, Institut für Beratungs- und Managementwissenschaften (ARGE Bildungsmanagement).

Havryliv, O. (2011). Einige Besonderheiten des verbalen aggressiven Verhaltens von Jugendlichen. In: *Kodikas/Code Ars Semeiotica. An International Yournal of Semiotics* 34, 1-2/. URL: https://docplayer.org/39488691-Einige-besonderheiten-des-verbalen-aggressiven-verhaltens-von-jugendlichen.html. [Zugriff am 25.04.2019]

Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung,* Band 1 Methodologie, 2. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Libisch, M. (2014). Das Konzept der Ehre in traditionellen Familien aus der Türkei und sein Wandel in der Diaspora. In: Stolz, N. (2014). *Gewalt im Namen der Ehre.* Wien: Passagen Verlag Ges.m.b.H.

Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz.

Schulz von Thun, F. (2008). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation.* Sonderausgabe September 2008. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Schwarz, G. (2014). *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen.* 9. Auflage, Wiesbaden: Springer Gabler.

Stolz, N. (2014). *Gewalt im Namen der Ehre.* Wien: Passagen Verlag Ges.m.b.H.

Eingegangen: 04.05.2019
Peer Review: 10.05.2019
Angenommen: 15.05.2019

Autorin

Lena Sara Hasenclever, MSc; Eingetragene Mediatorin, Trainerin in der Erwachsenenbildung; Absolventin der IAMS und des Universitätsinstituts für Beratungs- und Managementwissenschaften der Sigmund Freud PrivatUniversität (ARGE Bildungsmanagement), Studienschwerpunkt „Mediation und Konfliktregelung“. Arbeitsschwerpunkte: Familien-

mediation, Paarmediation, Jugendkonfliktbearbeitung.

Diesen Artikel zitieren als: Hasenclever, L. S. (2019). Deine Mutter, Oida! Eine qualitative Befragung Jugendlicher zu Konflikten, die aus Kommunikation resultieren. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, *5*, 38-42.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 43-49

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften **The Open Access E-Journal**

Ohne Fleiß kein Preis! Das Leiten von Aufstellungen will gelernt sein*

Denise St. John [1] ✉

Zusammenfassung
Sowohl beim Lernen als auch beim Lehren von Aufstellungsarbeit gilt es, eine fundierte berufliche Identität zu entwickeln, die auf einer theoriebezogenen und reflektierten Praxis gründet und in professionellem Handeln sichtbar wird. Diese Entwicklung benötigt Zeit und den ausdrücklichen Willen zum Lernen und Wachsen, verbunden mit dem dafür nötigen Einsatz. Dabei bezieht sich dieser Prozess zum einen auf eine fachliche und zum anderen auf eine persönliche Ebene. Die Lernenden können hier durch eine kompetente Begleitung maßgeblich profitieren.

Abstract
Both learning and teaching constellation work go hand in hand with the developing of a professional identity that is based on reflective practice, is embedded in a theoretical framework and becomes visible in competent action. This development takes time and the explicit will and commitment to learn and grow. It takes place both on a technical and a personal level and can be advanced by competent support.

Keywords: Aufstellungsarbeit, Aufstellungsleitung, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung, Lern- und Lehrprozess

1. Einleitung

Die Zeiten der großen Begeisterungsstürme angesichts von Aufstellungsarbeit sind zwar ebenso vorüber wie jene der empörten Aufschreie und eindringlichen Warnungen – eine gewisse Polarität und eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Skepsis sind jedoch geblieben. Dessen ungeachtet hat sich die Aufstellungsarbeit in all ihrer Vielfalt in der Praxis von Therapie und Beratung mittlerweile gut etabliert, stellt sie doch eine effiziente und effektive Möglichkeit dar, der zunehmenden Komplexität des täglichen Lebens konstruktiv, kreativ und sinnstiftend zu begegnen.

Demgegenüber liegt eine wissenschaftlich fundierte Gegenstandstheorie allenfalls in Ansätzen vor. Auch wenn es bereits einige aussagekräftige Untersuchungen zu Fragestellungen rund um Aufstellungsarbeit gibt (u. a. Schlötter 2005), so erscheinen diese jedoch vorwiegend als unverbundene Einzelvorhaben und von einer wissenschaftlich fundierten und praxisrelevanten Didaktik ihres Fachgebietes ist die Aufstellungswelt in jedem Fall noch weit entfernt.

Erste Bestrebungen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen rund um die Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Aufstellungsarbeit liegen von Diana Drexler und Rebecca Hilzinger vor (Drexler & Hilzinger, 2015). Auch die in diesem Artikel vorgestellte Masterthesis *Aufstellungsarbeit lernen und lehren* (St. John, 2018) versteht sich als ein Beitrag zu einer praxisorientierten Forschung im Sinne einer fortgesetzten Diskussion und Erkundung eines Gebietes, dessen Bedeutung und Potential noch lange nicht umfassend erschlossen ist. Der Fokus der hier referierten empirischen Untersuchung mit explorativem Charakter lag auf den für eine professionelle und qualitätsvolle Aufstellungsleitung notwendigen Kompetenzerwerbsprozessen sowie auf den sich daraus ergebenden didaktischen Implikationen.

2. Professionalität in der Aufstellungsleitung, deren Aneignungen und Vermittlung

Zentrales Ziel der hier zusammengefassten qualitativen Studie war es, einen ersten Einblick in den Status quo zum Lernen und Lehren von Aufstellungsarbeit in der deutschsprachigen Aufstellungswelt zu erhalten und damit zur weiteren Professionalisierung der Aufstellungsarbeit beizutragen. Zu

---

* (2018). *Aufstellungsarbeit lernen und lehren*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Wien: Fakultät für Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität, Institut für Beratungs- und Managementwissenschaften (ARGE Bildungsmanagement).

[1] Absolventin des Universitätsinstituts für Beratungs- und Managementwissenschaften der Sigmund Freud PrivatUniversität (ARGE Bildungsmanagement).

✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Denise St. John, MSc. E-Mail: st.john@gmx.at

Lizenzbedingungen:
CC BY

diesem Zweck wurden siebzehn leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit acht lehrenden und neun nicht-lehrenden AufstellungsleiterInnen aus dem deutschsprachigem Raum durchgeführt. Dabei wurden unterschiedliche Aufstellungsschulen berücksichtigt, wie beispielsweise der systemisch-dialogische Aufstellungsansatz, die Systemischen Strukturaufstellungen oder die Psychodramatische Aufstellungsarbeit. Die in den leitfadengestützten Interviews erhobenen Daten wurden in Form eines thematischen Vergleichs ausgewertet und anschließend theoriebezogen interpretiert und damit in den bestehenden Fachdiskurs eingebunden.

2.1. Was es braucht, um Aufstellungen professionell leiten zu können

Eine qualitätsvolle Aufstellungsleitung ist mit den Worten von Kirsten Nazarkiewicz und Kerstin Kuschik „eine rekonstruierbare Entdeckungsarbeit, für die es benennbare Kompetenzen, beschreibbare Erfahrungen sowie klar kommunizierte Haltungen gibt“ (Nazarkiewicz & Kuschik 2015a, S. 47). Soweit die erste ihrer zwanzig Thesen zur Qualität in der Aufstellungsleitung in dem von den beiden Autorinnen herausgegebenen *Handbuch Qualität in der Aufstellungsleitung* (Nazarkiewicz & Kuschik 2015b). Eine weitere ihrer Thesen nimmt auf den Aspekt der Haltung Bezug und unterstreicht dabei, dass neben dem Herstellen von Transparenz hinsichtlich der Regeln und Vorgehensweisen ein wertschätzender Umgang mit allen Anwesenden ebenso unabdingbar ist wie das Arbeiten auf Augenhöhe mit allen Beteiligten (Nazarkiewicz u. Kuschik 2015a, S. 49). Dies stimmt mit den Ergebnissen der hier präsentierten Untersuchung überein. Diese lassen klar erkennen, dass die befragten AufstellerInnen eine offene, interessierte, wertschätzende und herzliche Grundhaltung ihren AdressatInnen gegenüber als eine der wichtigsten Voraussetzungen für Professionalität in der Aufstellungsleitung ansehen.

Eine große Bedeutung wird von den Befragten ebenso einer mit Lebenserfahrung einhergehenden Reife beigemessen. Dies ist eng verbunden mit der Bereitschaft zu einer fortgesetzten Auseinandersetzung mit sich selbst. Diesbezüglich erachten es die Befragten als besonders wichtig, emotional gefestigt zu sein und über eine hohe Empathiefähigkeit zu verfügen, bei dem gleichzeitigen Vermögen, sich nicht in die Themen der KlientInnen hineinziehen zu lassen. Nazarkiewicz und Kuschik sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die „Grenze der Selbstreflexion und eigenen Entwicklung [...] auch die methodische Grenze beim Leiten von Aufstellungen“ (Nazarkiewicz u. Kuschik 2015a, S. 52) ist.

Tabelle 1 *Die Ergebnisse im Überblick*

DIE FORSCHUNGSERGEBNISSE IM ÜBERBLICK	
Was braucht es, um Aufstellungen professionell leiten zu können?	⇒ **Eine bestimmte Haltung** – Offenheit, Interesse und Neugier – Wertschätzung, Achtsamkeit u. eine gute Beziehung zu den KlientInnen aufbauen können – sich selbst zurücknehmen können
	⇒ **Lebenserfahrung und die Bereitschaft zur fortwährenden Auseinandersetzung mit sich selbst** – emotional gefestigt sein
	⇒ **Einen einschlägigen fachlichen Hintergrund und eine entsprechende Ausbildung (Qualifikation)**
	⇒ **Aufstellungsrelevante Kompetenzen** – Erkennen, worum es in der jeweiligen Aufstellung geht und sich vom System führen lassen – die Leitungsrolle einnehmen und beibehalten können – Gefahren erkennen und sie bewältigen können – über Handwerkszeug und Erfahrung verfügen – wissen, was man kann u. was man nicht kann
Wie wird Aufstellungsarbeit gelernt?	⇒ **Lernen durch Zusehen** (Lernen am Modell)
	⇒ **Lernen durch Erfahrungen als KlientIn bzw. RepräsentantIn**
	⇒ **Lernen durch Tun** (Aufstellungen leiten)
	⇒ **Lernen durch Beschäftigung mit der Theorie**
	⇒ **Lernen durch Verbindung von Theorie und Praxis** (theoriebezogene, reflektierte Praxis)
	⇒ **Weiterentwicklung durch intensive und fortwährende Auseinandersetzung** – Üben und Austausch mit KollegInnen – Besuch weiterer AufstellerInnen bzw. Seminare – lange Beschäftigung mit Aufstellungsarbeit – intensive Beschäftigung mit Aufstellungsarbeit
	⇒ **Eigenverantwortung des/der Lernenden**
Wie wird Aufstellungsarbeit gelehrt?	⇒ **Ausbildungsziele und -inhalte** – die zugrunde liegende Haltung vermitteln – Wahrnehmungstraining – weitere inhaltlich-thematische Aspekte – Abschluss der Weiterbildung
	⇒ **Strukturelle Überlegungen** (Rahmenbedingungen) – Ausbildungsdauer und Anzahl an Modulen – Gruppengröße – Auswahl der TeilnehmerInnen – Anzahl an Unterrichtenden
	⇒ **Pädagogisch-didaktische Überlegungen** – didaktisch-methodisches Konzept – Lehrgangsklima – Lehren durch Anregung zum Tun – mit *kleinen Formaten* beginnen
	⇒ **Sonstige Aspekte**

Note. In Anlehnung an St. John 2018, S. 79.

Zu den aufstellungsrelevanten Kompetenzen zählen allerlei Handwerkszeug wie Wahrnehmungsfähigkeit, sprachliches Gespür oder die Fähigkeit, zu erkennen, worum es in einer Aufstellung geht und sich beim Leiten einer Aufstellung *vom System führen zu lassen*. Auch der spezifischen Ausgestaltung der Leitungsrolle messen die Befragten eine große Bedeutung bei. Der Beitrag Hilzingers (2013) zu den Kompetenzanforderungen an SystemaufstellerInnen ist hier ein guter Ausgangspunkt für eine weiterführende Auseinandersetzung. Ein entsprechender fachlicher Hintergrund gepaart mit einer soliden Weiterbildung in Aufstellungsarbeit wird für die Professionalität ebenfalls als entscheidend erachtet. Weiters ist es aus einer ethischen Perspektive von großer Bedeutung, die eigenen Grenzen zu kennen und zu wissen, mit welchen Themen und in welchen Kontexten man auf Basis der erworbenen Qualifikation und Kompetenzen verantwortungsvoll arbeiten kann. Oder wie es in einem Interview ausgedrückt wurde: *Zu wissen, was man kann und was man nicht kann.*

Tabelle 2 *Was es für eine professionelle Aufstellungsleitung braucht*

Auf den Punkt gebracht:
Was es braucht, um Aufstellungen professionell leiten zu können

- eine interessierte, wertschätzende und herzliche Grundhaltung
- eine gewisse Reife aufgrund von Lebenserfahrung und die Bereitschaft zur fortgesetzten Auseinandersetzung mit sich selbst
- aufstellungsrelevante Kompetenzen (Wahrnehmungsfähigkeit; erkennen, worum es in der Aufstellung geht; Gefahren erkennen und damit umgehen können; wissen, was man kann und was nicht, etc.)
- einen einschlägigen fachlichen Hintergrund und eine fundierte Ausbildung (Qualifikation)

2.2. Wie Aufstellungsarbeit gelernt wird

Will man Aufstellungen professionell und qualitativ hochwertig leiten, führt kein Weg daran vorbei, sich das dafür nötige Wissen und Können gründlich und gewissenhaft anzueignen. Das benötigt Zeit und geschieht einerseits durch eine intensive Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen, die die Aufstellungsarbeit mit sich bringt, sowie andererseits durch eine tiefgehende Auseinandersetzung mit sich selbst.

Für das Erlernen von Aufstellungsarbeit ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden so früh als möglich damit beginnen, Aufstellungen selbst anzuleiten. In den Interviews wird dabei oft vom besonderen Wert der *kleinen Formate* gesprochen, mit denen schon zu Beginn einer Weiterbildung erste Leitungserfahrungen gesammelt werden können. Auch in der Fachliteratur wird die Bedeutung des Anleitens von Aufstellungen für den Kompetenzentwicklungsprozess hervorgehoben (Drexler & Hilzinger 2015, S. 215). Drexler bezeichnet den Schritt zum eigenen Tun sogar als einen Quantensprung. Für sie ist das eigene Tun verbunden „mit der Selbstexposition in konkreten Situationen, mit Unerwartetem, Widerständen, Irrtum, dem Erleiden von Hilfslosigkeit und Enttäuschung – unabdingbare Erfahrungen für die Entwicklung eigener Erfahrenheit“ (ebd., S. 221f.).

Um das Handwerk und die Kunst der Aufstellungsleitung zu erlernen, erachten es die Interviewten ebenfalls als wichtig, die praktischen Erfahrungen zu reflektieren und dabei einen Theoriebezug herzustellen. Dieser letzte Aspekt wird besonders von den nicht-lehrenden Aufstellenden betont, die zum Teil anmerken, dass die Theorie zur Aufstellungsarbeit in den Weiterbildungen nicht immer genügend Platz bekommt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stimmen zu einem großen Teil mit der Anschauung überein, dass „komplexe, nicht-routinehafte praktische Tätigkeit einer begleitenden Reflexion bedarf“ (Altrichter 2008, S. 269). Ferdinand Buer sieht hier vor allem die PraktikerInnen in der Pflicht, sich das nötige Wissen für gute Praxiskonzepte anzueignen und fordert, dass diese „selbstständig und eigenverantwortlich festlegen, auf welche Weise immer wieder neu Verbesserungen der Praxis bestimmt werden können, Verbesserungen, die ein Wachstum qualitativer Erfahrungen für möglichst viele gewährleisten“ (Buer 2008, S. 236). Eine interessante Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können auf der Grundlage des Konzepts des impliziten Wissens, auch als *tacit knowing approach* bekannt, findet sich bei Georg Hans Neuweg (2002). Darauf bezieht sich im Übrigen die Arbeit von Hilzinger (2013).

Etwas salopp formuliert lässt sich zusammenfassend sagen, dass es auf dem Weg zu einer guten Aufstellungsleitung hauptsächlich darum geht, zu tun und daraus zu lernen, und das immer und immer wieder. Anders ausgedrückt bedeutet das, Aufstellungen zu leiten und sich in einer Weise mit den dabei gemachten Erfahrungen auseinanderzusetzen, die das professionelle Wachstum fördert und das über einen langen Zeitraum hinweg, da es sich dabei um einen Lern- und Reifungsprozess handelt, der Zeit benötigt. Hier verdichtet sich ein zentraler Aspekt der Entwicklung professioneller Kompetenz in komplexen Tätigkeitsbereichen, wie beispielsweise Aufstellungsarbeit: Ein hohes Maß

an Professionalität, das in qualitativ hochwertiger Performanz sichtbar wird, kann nur durch eine lange und intensive Beschäftigung mit den Anforderungen des jeweiligen Arbeitsfeldes erreicht werden.

Um professionell, qualitativ hochwertig und letztendlich für die AdressatInnen hilfreich handeln zu können, bedarf es also einer Haltung, die sich durch den Wunsch und die Bereitschaft auszeichnet, sich lernend weiter zu entwickeln und die mit dem Willen einhergeht, den dafür nötigen Einsatz zu leisten. Das hat große Ähnlichkeit damit, was Marlene Henrich und Marc Weinhardt in dem Beitrag Wissensbildung in der Systemischen Therapie und Beratung über *deliberate practice* sagen, wenn sie davon als einem Modus leidenschaftlichen, fehlertoleranten Lernens sprechen, „also dem auf Dauer gestellten unbedingten Willen zum Lernen in einer engen Rückkoppelungsschleife aus Wissenserwerb, Praxis und Reflexion“ (Henrich & Weinhardt 2018, S. 120). Das Konzept der *deliberate practice* kommt aus der Expertiseforschung (u. a. Ericsson 2008) und hebt, neben anderen bestimmenden Faktoren, die Bedeutung mentaler Repräsentationen für den Erwerb herausragender Leistungen hervor.

> *Based on recent advances in the scientific analysis of reproducibly superior (expert) performance, we know that superior performance does not automatically develop from extensive experience, general education, and domain-related knowledge. Superior performance requires the acquisition of complex integrated systems of representations for the execution, monitoring, planning, and analyses of performance. (Ericsson 2008, S. 993)*

In *Master Therapists – Exploring Expertise in Therapy and Counseling* (Skovholt & Jennings 2004) kommen Thomas M. Skovholt, Len Jennings und Mary Mullenbach basierend auf vier Studien mit zehn *master therapists* zu ähnlichen Ergebnissen. Sie arbeiten dabei unter anderem heraus, dass Meisterschaft zu erlangen ein langer, harter und unebener Entwicklungsprozess ist, sehen professionelle Entwicklung als Wachstum in Richtung professioneller Individuation und nennen drei essentielle Zutaten für dieses Wachstum, nämlich den Willen zu wachsen, umfangreiche Erfahrung auf dem jeweiligen Gebiet und Reflexionsvermögen (Skovholt et al. 2004, S. 141f.).

In Bezug auf Qualität und Professionalität erweisen sich sowohl in dieser Untersuchung als auch in der einschlägigen Theorie ein kollegialer Austausch und die Einbindung in eine professionelle Gemeinschaft als bedeutsame Faktoren. Eng damit im Zusammenhang steht die Bildung und Ausgestaltung professioneller Leitvorstellungen und einer damit einhergehenden Identitätsentwicklung. Die „’kritisch-freundliche’ Zusammenarbeit in kollegialen Gruppen“ (Altrichter 2008, S. 278) kann wichtige kompetenzfördernde Entwicklungsprozesse und den Aufbau einer professionellen Identität unterstützen. Auch für eine gute Aufstellungsleitung braucht es „den fachlichen, inspirierenden, aber auch selbstkritischen Austausch zwischen verschiedenen Gruppierungen, methodischen Herangehensweisen und Fraktionen“, so Nazarkiewicz und Kuschik (2015a, S. 53).

Tabelle 3 *Wie wird Aufstellungsleitung gelernt?*

Auf den Punkt gebracht:
Wie Aufstellungsleitung gelernt wird

- Aufstellungen leiten und sich in einer Weise mit den dabei gemachten Erfahrungen auseinandersetzen, die das professionelle Wachstum fördert und das konstant über einen langen Zeitraum hinweg, da es sich dabei um einen Prozess handelt, der Zeit benötigt

Experience alone is not enough. The experience has to be used to grow. (Skovholt et al. 2004, S. 142)

- durch kollegialen Austausch und Einbindung in eine professionelle Gemeinschaft

2.3. Wie Aufstellungsarbeit gelehrt wird

Es ist mittlerweile hinlänglich bekannt, dass das Aneignungshandeln im Lernenden stattfindet und von außen nicht direkt bestimmbar ist. Lernende lernen also nicht unbedingt das, was Lehrende lehren. Dennoch werden „Personen, die den Lernprozess anregen und begleiten, keineswegs entbehrlich“ (Siebert 2005, S. 12), denn gerade bei komplexen Lernherausforderungen und anspruchsvollen Lernleistungen ist eine entsprechende didaktische Rahmungen und begleitende Unterstützung wichtig.

Damit stellt sich die Frage, welche Rolle Lehrende hinsichtlich der Lernprozesse der Lernenden einnehmen und was professionelles pädagogisches Handeln allgemein kennzeichnet und was das konkret für die Vermittlung von Aufstellungsarbeit bedeutet. Kompetente Lehre muss immer adressaten-, inhalts- und kontextspezifisch differenziert werden (Nuissl 2006, S. 217) und Lehrenden kommt in jedem Fall die bedeutsame Aufgabe zu, geeignete Möglichkeitsräume für die anvisierten Lern- und Aneignungsprozesse anzubieten und zu arrangieren (Rhein 2013, S. 20).

Neben ihrer inhaltlich-fachlichen Expertise in Aufstellungsarbeit, welche im Idealfall solide in ei-

nem übergeordneten Format wie Psychotherapie, Beratung oder Supervision eingebunden ist, sollten Lehrende über grundlegende allgemein-pädagogische ebenso wie spezielle didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen, welche sie bei der Planung, der Durchführung und der Analyse ihres Unterrichts zum Einsatz bringen.

In der Fachliteratur spricht Drexler Herausforderungen an, vor die sich Lehrende von Aufstellungsarbeit gestellt sehen und präsentiert ein pädagogisches Verständnis von der Ausbildungsleitung als Modell:

> *Es ist eine Herausforderung für begleitende Lehrpersonen, einerseits genug Sicherheit, Anfängerregeln und Ermutigung anzubieten und die Lernenden gleichzeitig an eine Haltung heranzuführen, das alles, was wie eine Regel aussieht, nie immer gilt [...]. (Drexler & Hilzinger 2015, S. 221)*
>
> *Die Lehrerin lebt das Paradox von Wissen und Nicht-Wissen, von Expertin sein und die Antwort nicht kennen, vom Umgang mit unkalkulierbaren Situationen vor. Dies ist für sie selbst und für die Lernenden die vielleicht größte Herausforderung – und das größte Geschenk, wenn es gelingt. (Drexler & Hilzinger 2015, S. 222)*

Bei dem in Weiterbildungen in Aufstellungsarbeit vorherrschenden didaktisch-methodischen Konzept handelt es sich im Prinzip um eine Kombination aus Theorieinput, Demonstration, Üben und Reflexion. Einen zentralen Platz nimmt dabei das praktische Tun ein. Aus den Untersuchungsergebnissen lässt sich der Schluss ziehen, dass Lehrende den Lernenden möglichst früh und auch möglichst oft die Gelegenheit bieten bzw. sie dazu anregen sollen, Aufstellungen selbst zu leiten. Dabei finden es sowohl Lernende wie Lehrende sinnvoll, mit Teilschritten in Form von sogenannten kleinen Formaten zu beginnen. Der Begleitung der Lernenden durch die Lehrenden kommt beim Üben eine besondere Bedeutung zu. Laut Drexler erfolgt das eigene Tun

> *[...] am besten im Schutz der Ausbildungsgruppe und mit einem Anleiter, der selbst zwischen Tun und Lassen pendeln kann und immer wieder zu ermutigen und zu unterstützen weiß – denn von der intuitiven Neugier zur vermeidenden Angst von Fehlern ist es gerade bei Lernenden nur ein kleiner Schritt. (Drexler & Hilzinger 2015, S. 222)*

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass abgesehen vom Absolvieren einer Weiterbildung in Aufstellungsarbeit, dem weiterführenden Lernen durch die Teilnahme an Übungs- und Intervisionsgruppen ebenso wie durch Hospitationen und Supervision eine große Bedeutung beigemessen wird. Dies wird durch einen Blick in die einschlägige Fachliteratur bestätigt (siehe Drexler & Hilzinger 2015; Nazarkiewicz & Kuschik 2015a) und auch ein Blick zur Psychotherapieforschung bekräftigt dies. Besonders wenn es darum geht, Komplexität und daraus resultierende Unsicherheiten anzunehmen und diese zu reflektieren, wird der Unterstützung durch Supervision ein hoher Stellenwert beigemessen:

> *This emphasis on facing complexity and working through it through reflection is central to the Uncertainty-Certainty Principle of Professional Development (Rønnestad & Skovholt, 1997).*
>
> *Here the supervisor's orientation is to always present a searching stance through the uncertainty while also presenting the certainty of specific techniques and ideas to novices. (Jennings & Skovholt 2004, S. 49)*

Eine Kritik der Lernenden an den von ihnen besuchten Weiterbildungen in Aufstellungsarbeit bzw. eine Schwäche, die sie in diesen Weiterbildungen sehen, ist, dass die theoretische Fundierung oft nicht ausreichend gegeben ist und sie sich eine bessere Verbindung von Theorie und Praxis wünschen. Ein stärker theoretisch begründetes und dadurch besser nachvollziehbares Vorgehen würde den Lernenden speziell in der Anfangsphase mehr Handlungssicherheit ermöglichen. Einen großen Nachholbedarf sieht hier auch Drexler und spricht sich für eine stärkere Verschränkung von Theorie und Praxis aus: „Wenn sich dieser Ansatz weiter professionalisieren möchte, sollte die Theorie der Praxis folgen, und wir sollten das bisherige Können theoretisch untermauern und sichern" (Drexler & Hilzinger 2015, S. 220). Dies würde auch zur Entmystifizierung von Aufstellungsarbeit beitragen.

Tabelle 4 *Wie wird Aufstellungsleitung gelehrt?*

Auf den Punkt gebracht:
Wie Aufstellungsleitung gelehrt wird

- zum praktischen Tun anregen und dieses unterstützend begleiten
- Vermittlung von Theorie und Praxis; genauer gesagt durch eine theoriebasierte und reflektierte Praxis; Bausteine: Theorieinput, Demonstration, Üben, Reflexion
- Supervision anbieten

⇒ auf der Basis eines professionellen fachlichen und pädagogischen Selbstverständnisses

3. Fazit

Alle, die schon einmal eine Aufstellung geleitet haben wissen, dass dies eine äußerst anspruchsvolle Handlung darstellt. Um in der Rolle der Aufstellungsleitung beständig wirksam agieren zu können, bedarf es zahlreicher Kompetenzen, die es in einem umfassenden und ebenso zeit- wie arbeitsintensiven Lernprozess unter professioneller Begleitung zu erwerben gilt.

Die Ergebnisse der hier zusammengefassten Untersuchung zeigen, dass hinsichtlich einer qualitätsvollen Aufstellungsleitung speziell Haltungsaspekten eine wesentliche Bedeutung beigemessen wird. Des Weiteren geht es sowohl beim Lernen als auch beim Lehren von Aufstellungsarbeit letztlich um eine berufliche Identitätsentwicklung die auf einer theoriebezogenen und reflektierten Praxis gründet und sich in professionellem Handeln (Performanz) zeigt. Dabei handelt es sich um einen Prozess, der neben Zeit auch den ausdrücklichen Willen zum Lernen und Wachsen benötigt – fachlich wie persönlich – und durch eine kompetente Begleitung maßgeblich positiv beeinflusst werden kann.

Für die weitere Entwicklung der Aufstellungsarbeit könnte es sich als lohnend erweisen, den allgemein im wissenschaftlichen Diskurs bislang erst wenig beachteten Bereichen der Weiterbildungsdidaktik und der Weiterbildungswirkungsforschung zukünftig vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei wäre es unter anderem von Interesse, sich eingehender damit zu beschäftigen, wie der so wichtige Faktor *Haltung* im Rahmen von Weiterbildungen fundiert gelehrt werden kann. Auch Untersuchungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Lehrenden und inwieweit dieses auf die Lernprozesse der TeilnehmerInnen von Weiterbildungen Einfluss nimmt, wären – neben zahlreichen anderen Aspekten – gewiss sehr aufschlussreich. Nicht zuletzt könnte eine vertiefende systematische Untersuchung einzelner hier vorgelegter Kriterien rund um das Lernen und Lehren von Aufstellungsarbeit wichtige Impulse für eine differenzierte Didaktik der Aufstellungsarbeit bringen.

Akteurinnen und Akteure der Aufstellungscommunity, denen an einer weiteren Professionalisierung der Aufstellungsarbeit gelegen ist, tun in jedem Fall gut daran, sich an einem – durchaus auch kritischen – Austausch in Bezug auf ihr Fachgebiet zu beteiligen.

Literatur

Altrichter, H. (2008). Komplexe praktische Tätigkeit braucht Forschung. Aktionsforschung und Weiterentwicklung beruflichen Handelns. In H. Krall, E. Mikula u. W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (269-284). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buer, F. (2008). Erfahrung – Wissenschaft – Philosophie: Drei Wissenssorten zur Konzipierung von Supervision und Coaching. In H. Krall, E. Mikula u. W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (223-238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Drexler, D. & Hilzinger, R. (2015). Aufstellen lernen und lehren. In K. Nazarkiewicz & K. Kuschik (Hrsg.), *Handbuch Qualität in der Aufstellungsleitung* (202-225). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ericsson, K. A. (2008). *Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview.* Academic Emergency Medicine, 15 (11), 988-994.

Henrich, M. & Weinhardt, M. (2018). *Wissensbildung in der Systemischen Beratung und Therapie. Ein empirischer Beitrag aus Sicht der Expertiseforschung.* KONTEXT, 49(2), 107-123.

Hilzinger, R. (2013). *Kompetenzanforderungen an Systemaufsteller. Eine Videoanalyse und Rekonstruktion mittels Experteninterview als Methode zur Kompetenzermittlung.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Karlsruher Institut für Technologie, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik.

Jennings, L. & Skovholt, T. M. (2004). The Cognitive, Emotional, and Relational Characteristics of Master Therapists. In T. M. Skovholt & L. Jennings, *Master therapists. Exploring expertise in therapy and counseling* (31-52). Boston: Pearson.

Nazarkiewicz, K. & Kuschik, K. (2015a). Einführung: Qualität hat Methode. In K. Nazarkiewicz u. K. Kuschik (Hrsg.), *Handbuch Qualität in der Aufstellungsleitung* (11-57). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nazarkiewicz, K. & Kuschik, K. (Hrsg.) (2015b). *Handbuch Qualität in der Aufstellungsleitung.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Neuweg, G. H. (2002). *Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens.* Zeitschrift für Pädagogik, 48(1), 10-29.

Nuissl, E. (2006). Vom Lernen Erwachsener. Empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen. In E. Nuissl

(Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (DIE spezial) (217-232). Bielefeld: Bertelsmann.

Rhein, R. (2013). *Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung*. REPORT, 36(4), 11-21.

Schlötter, P. (2005). *Vertraute Sprache und ihre Entdeckung. Systemaufstellungen sind kein Zufallsprodukt – der empirische Nachweis* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

Siebert, H. (2005). *Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens?*. REPORT, 28(3), 9-17.

Skovholt, T. M. u. Jennings, L. (2004). *Master therapists. Exploring expertise in therapy and counseling.* Boston: Pearson.

Skovholt, T. M., Jennings, L. u. Mullenbach, M. (2004). Portrait of the Master Therapist: Developmental Model of the Highly Functioning Self. In T. M. Skovholt u. L. Jennings, *Master therapists. Exploring expertise in therapy and counseling* (125-146). Boston: Pearson.

St. John, D. (2018). *Aufstellungsarbeit lernen und lehren.* Unveröffentlichte Masterarbeit. Wien: Fakultät für Psychologie der Sigmund Freud Privat Universität, Institut für Beratungs- und Managementwissenschaften (ARGE Bildungsmanagement).

Eingegangen: 05.03.2019
Peer Review: 05.04.2019
Angenommen: .22.05.2019

Autorin

Denise St. John, MSc, BEd, Dipl.-Päd.; Lehrerin an einer Neuen Mittelschule (NMS) in Wien; Fortbildungskoordinatorin für die NMS am Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lebens- und Sozialberaterin in freier Praxis; zertifizierte Aufstellungsleiterin; Absolventin des Universitätsinstituts für Beratungs- und Managementwissenschaften der Sigmund Freud PrivatUniversität (ARGE Bildungsmanagement), Studienschwerpunkt „Psychosoziale Beratung / Lebens- und Sozialberatung“.

Diesen Artikel zitieren als: St. John, D. (2019). Ohne Fleiß kein Preis! Das Leiten von Aufstellungen will gelernt sein. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, *5*, 43-49.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

ZBM

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 50-60

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften **The Open Access E-Journal**

Sprache – sprechen – Möglichkeiten

Jürgen Hargens [1] ✉

Zusammenfassung

Die Bedeutung der Sprache, insbesondere der verwendeten Worte, wird unter verschiedenen Aspekten hervorgehoben und in die Tradition des Erzählens eingeordnet. Zwei Beispiele machen diese Ideen deutlich.

Abstract

Language – conversing – possibilities

The importance of language, and above all the words that are used, is highlighted and seen in the tradition of story-telling. Two examples illustrate these ideas.

Keywords: Sprache-Worte-Formulierung, Geschichten erzählen, erweitern von (Handlungs-)Optionen, (Nicht-)Verstehen, Fallbeispiele / language-words-wording, storytelling, widening of options, (not) understanding, case examples

1. Sprache – sprechen – Möglichkeiten

Ausgangspunkt dieser kleinen Überlegungen ist die Idee, dass sich letztlich jede Form von beraterischem Tun der Sprache bedient. Dabei geht es nicht nur um das Sprechen, sondern auch darum, durch das Sprechen weitere Möglichkeiten (von denken, sprechen, handeln) aufzuzeigen, um die Entscheidungsoptionen zu erweitern.

Dazu ein paar Gedankensplitter und Beispiele:

Das 1. Axiom der Kommunikation, das Watzlawick (1990) beschreibt, ist mittlerweile so etwas wie „Allgemeinwissen“ geworden: man kann nicht nicht kommunizieren. Und Kommunikation ist einfach alles – gesagt, nicht gesagt, getan, nicht getan. Das gilt auch für die Psychotherapie. Allerdings wäre es möglicherweise hilfreich, sich dabei gelegentlich auch an das 3. Watzlawicksche Kommunikationsaxiom zu erinnern: Jede Kommunikation wird interpunktiert. Etwas anders formuliert: jede Kommunikation wird interpretiert, gedeutet, ausgelegt, wobei zwar der/die AbsenderIn eine bestimmte Absicht hat, allerdings bestimmt der/die EmpfängerIn die Bedeutung der Botschaft.

Folge ich diesen Ideen, dann wird sofort erkennbar, wie bedeutsam Sprache – das ausgesprochene wie das nicht ausgesprochene Wort – in der beraterischen Arbeit ist. Nicht die gesendete Botschaft steht im Zentrum, sondern die interpretierte Bedeutung durch die sog. KlientInnen wie durch die sog. Fachleute. Deshalb plädiere ich dafür, die eigenen Worte sehr sorgsam zu wählen und zu nutzen, denn ich als ExpertIn kann mir nie sicher sein, wie meine Worte ausgelegt werden. Vermutlich auch schon manchmal ziemlich anders, als ich es mir gewünscht hätte.

So hat dies zu einer Änderung meiner Begrifflichkeit geführt. Ich habe mich darin trainiert, die Bezeichnung „KlientIn“ oder „PatientIn“ durch die Begrifflichkeit „kundige Menschen“ zu ersetzen. Ich glaube, dass diese Formulierung immer auch die Perspektive auf Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten einbezieht – alles das betrachte ich als notwendige Bedingungen von Änderungen und die werden in der Arbeit angestrebt.

Das beginnt für mich bereits bei der Beschreibung meiner Tätigkeit. Ich bin davon abgerückt, mein Tun als „Psychotherapie“ zu beschreiben. Ich spreche stattdessen von „Arbeit“, indem ich die Menschen, die zu mir kommen, auf zwei Aspekte des Begriffs „Psychotherapie“ aufmerksam machen möchte:

1. Ich sage, dass Psychotherapie für mich „so irgendwie krank“ klingt, um zu ergänzen:
2. Ich gehe davon aus, dass Sie gekommen sind, um daran zu arbeiten, etwas zu verändern.

Diese Überlegungen haben mich dazu gebracht, den Satz, der m. W. John Weakland zugeschrieben wird – „nicht zu schnell verstehen“ sowie „langsam

[1] Psychotherapeut in freier Praxis, Schriftsteller

✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Jürgen Hargens, Norderweg 14, D-24980 Meyn E-Mail: juergenhargens@t-online.de

Lizenzbedingungen:
CC BY

vorangehen, um schnell ans Ziel zu kommen“ –, darauf zu beziehen, welche Begrifflichkeiten ich verwende (vgl. Hargens, 2012, S.82ff). Der radikale Konstruktivismus macht ausdrücklich darauf aufmerksam, dass Worte und Begriffe Wirklichkeiten hervorbringen.

Beziehe ich diese Idee der Kundigkeit, der kundigen Menschen auf psychologisches Wissen, so kann ich feststellen (sagen, also Wirklichkeit hervorbringen), dass die kontinuierliche Zuschreibung von und der Glaube an die Kompetenzen der kundigen Menschen als eine Form der selbsterfüllenden Prophezeiung begriffen (und wirksam) werden kann.

Im Laufe meiner Praxis habe ich fortlaufend (im Sinne des Goetheschen Satzes aus Faust II: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen“) daran gearbeitet, meine sprachlichen Äußerungen in eben diesem Sinne zu verfeinern.

Von daher scheint es mir höchst bedeutsam, sehr sorgsam mit Sprache umzugehen und zugleich sehr genau zu reflektieren, welche Fragen ich als Fachmann/Fachfrau stelle, denn ich gehe davon aus, dass meine Fragen anregen – zum Reflektieren, Nachdenken, Möglichkeiten erkennen. Eine kleine Übung, dies zu trainieren (z. B. in Weiterbildungen) habe ich anderenorts beschrieben (2010[2], S. 64 ff).

Wenn Fragen anregende Wirkungen entfalten, so öffnen sie den Raum für weitere Möglichkeiten. Das ist etwas, was in früheren Zeiten HeilerInnen sehr genau wussten und nutzten. Wer Kindern Geschichten vorliest oder erzählt, kann diese Wirkung beobachten. Und eine gute Geschichte, ein gutes Buch (ver)führt mich auch dazu, in meine Gedanken und Phantasien abzudriften und zwar – dies erscheint mir wichtig – ohne dass sich daraus Handlungsnotwendigkeiten ergeben. Von daher begreife ich „hilfreiches Sprechen“ als eine, wenn nicht die Möglichkeit, Handlungsalternativen aufzuschließen. Genau dies hat Heinz von Foerster an verschiedenen Stellen und zu unterschiedlichen Anlässen immer wieder benannt: „Handle stets so, dass sich die Zahl deiner Möglichkeiten erweitert.“

Daher möchte ich an zwei Beispielen zeigen, wie sich solche Überlegungen in meinem professionellen Handeln ausgewirkt haben (Hargens 2015)[1]. Das Beispiel ist eine Zweitsitzung. Herr Petersen. Angestellter. Verheiratet. Zwei Kinder. Geschickt von seinem Arzt wegen beruflicher und privater Überlastung.

2. Version 1

Da ich von der Kundigkeit der kundigen Menschen – hier: Herr Petersen – überzeugt bin und davon ausgehe, dass sie sich ändern *werden*, frage ich zu Beginn jeder Folgesitzung gerne nach den Änderungen. Dabei bin ich mir durchaus im Klaren, dass sich das Ziel, das Herr Petersen im ersten Termin für sich erarbeitet hat, verändert haben kann und heute nicht mehr gilt. Deshalb muss ich entscheiden, welchen Einstieg ich wähle: die Frage nach dem Ziel für die heutige Sitzung oder nach den Änderungen.

Wenn ich die Perspektive wechsle und so tue, als wäre ich Herr Petersen, dann würde ich mir wünschen, dass sich mein „Problem“ möglichst rasch auflöst, dass ich mein Ziel schnell und ohne Umwege erreiche. Anders gesagt – ich würde eine große Änderung sehr rasch erwarten. Meine Erfahrung – wieder die Perspektive des Profis – sagt mir eher, dass Änderungen Zeit brauchen, sich anfangs oft in kleinen Änderungen zeigen. Dies gilt es in der Frageformulierung zu beachten.

Fachmann[2]: Herr Petersen …[3] ich bin einfach neugierig … welche … kleinen Änderungen …kleine Änderungen in die Richtung, die Sie sich wünschen … welche kleinen Änderungen haben sich seit dem letzten Mal ergeben, die Ihnen aufgefallen sind … die kleinen oder klitzekleinen …

Die Nennung des Namens ist mir wichtig, denn damit spreche ich mein Gegenüber unmissverständlich an. Meine Frage wird von meiner Neugier geleitet, die für mich Ausdruck meines Interesses ist. Die Änderungen werden nicht präzisiert, so dass Herr Petersen frei ist zu entscheiden, welche er benennt. Und mein Schwerpunkt liegt darauf, die Änderungen klein zu halten. Deshalb die mehrfache Wiederholung des Wortes klein, das ich am Ende noch kleiner mache, nämlich klitzeklein. Damit möchte ich der Erwartung der einen großen Änderung ein wenig entgegenwirken.

[1] Die beiden Versionen sind in meinem Buch *Keine Tricks* (2015) erschienen. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der wilob AG.

[2] Ich nehme hier die männliche Form, weil es sich um meine Erfahrungen handelt und ich ein Mann bin

[3] Die „…“ verweisen auf kürzere oder etwas längere Sprechpausen

Petersen: Änderungen … im Grunde keine. Gar keine. (senkt den Blick)

Für mich ist dies keine klare Antwort – die Worte „im Grunde“ heben für mich das „keine“ auf. Zugleich könnte ich das „im Grunde“ *auch so verstehen, dass „im Grunde“ die* erwartete große Änderung nicht eingetreten *ist. Allerdings sagt das noch nichts aus über mögliche kleine Änderungen. Deshalb frage ich nach, ohne an der Wahrnehmung von Herrn Petersen zu zweifeln. Im Gegenteil. Mir ist es an diesem Punkt besonders wichtig, seine Äußerung zu würdigen.*

Fachmann: Das leuchtet mir ein. Gerade wenn der Wunsch, dass das Problem verschwindet, noch nicht Wirklichkeit geworden ist. Die Erwartung ist einfach nicht erfüllt … noch nicht erfüllt … wie der Volksmund weiß … gut Ding will Weile haben … und manchmal … das kenne ich auch von mir … werde ich schnell ungeduldig … einfach weil ich das anders erwartet habe … das ist nicht immer ganz leicht auszuhalten … das macht mich noch neugieriger … die kleinen … die klitzekleinen Änderungen … im Grunde hat es keine gegeben … keine große … und was ist mit den klitzekleinen?

Ich bemühe mich, aus einer anderen Perspektive zu antworten und normalisiere die Wahrnehmung von Herr Petersen, indem ich zum einen auf Erwartungen rekurriere, zum anderen meine eigenen Erfahrungen transparent mache. Änderungen brauchen – da hilft der Volksmund – Zeit. Auch das ist normal. Und schwer auszuhalten – eine Würdigung von Herrn Petersen. Damit ist die Bühne bereitet für eine Wiederholung der Frage. Ich beziehe mein nun noch gesteigertes Interesse ein und frage nach den kleinen, den klitzekleinen Änderungen.

Die Wiederholung der Frage nach den kleinen Änderungen impliziert auch mein Zutrauen in die Kundigkeit von Herrn Petersen sowie in seine Fähigkeit, kleine Änderungen wahrzunehmen.

Petersen: … wie ich schon sagte, im Grunde nichts …

Auch die Antwort wird wiederholt. Wobei ich nicht weiß, ob im Grunde nichts *meint (a) gar nichts, (b) nichts Großes oder (c) etwas, was keinen Zusammenhang zum Ziel hat.*

Fachmann: Klar, stimmt … im Grunde nichts … (nicke) … heißt das … ich frag‘ noch einmal nach, um ganz sicher zu gehen, damit ich Sie nicht missverstehe … heißt „im Grunde nichts“ gar nichts oder heißt „im Grunde nichts“ nichts Großes oder heißt „im Grunde nichts“, dass Sie noch nicht zufrieden sind …

Wieder geht es mir zunächst darum, die Äußerung von Herrn Petersen zu würdigen, nicht zu widersprechen. Dann nehme ich ganz konkret Bezug auf mich – ich möchte Herrn Petersen nicht missverstehen und biete ihm mehrere Interpretationsmöglichkeiten an, wobei die von mir genannte dritte Möglichkeit Bezug nimmt auf sein Empfinden.

Petersen: (schweigt) … ich dachte nach der letzten Sitzung, es würde besser werden … das ist nicht passiert …

Herr Petersen spricht von seinen Wünschen und Erwartungen, die nicht eingetreten sind. Das ist sehr wertzuschätzen.

Fachmann: Ja, genau … das könnte manchmal sehr weh tun … das wünsche ich mir … da hoffe ich … und dann … das finde ich ausgesprochen stark, dass Sie das so klar sagen können ... dass Sie den Mut haben, das zu tun … und den braucht es, wenn man sich ändern will, wenn Sie sich ändern … und den haben Sie … und das macht mich auf etwas anderes neugierig … (längere Pause) Was soll hier heute passieren, dass Sie, wenn Sie gehen, nicht nur hoffen, sondern sogar zumindest ein bisschen zuversichtlich sind, vielleicht sogar wissen, dass sich etwas … vielleicht etwas Kleines … etwas, was in die Richtung geht, die Sie sich wünschen … geschehen wird?

Würdigung der herausfordernden Situation, ohne sie deshalb schön zu reden. Das darin enthaltene Leid stelle ich in einen anderen Rahmen – in einen Rahmen von Kompetenz und Können, ohne das Leid kleiner zu reden. Es erfordert Mut, *das jemand anderem zu sagen. Und den* Mut *verbinde ich dann mit der Änderung, denn dazu bedarf es des Mutes. Dabei spreche ich einmal davon, dass* man *den Mut braucht, um die indikative Aussage über Herrn Petersen anzuschließen* wenn Sie sich ändern, *was meine Erwartung und Überzeugung ausdrückt*

Ich entscheide mich dann dafür, die Frage nach den kleinen Änderungen erst einmal – ich kann sie je-

derzeit wieder aufgreifen – im Raume stehen zu lassen und frage nach dem Ziel der heutigen Sitzung. Die Idee, die für mich dahinter steht, ist die, die Erwartungen von Herrn Petersen zu nutzen, um darüber zu reflektieren, was angesichts seiner Erfahrungen der letzten Sitzung dieses Mal für ihn eine „angemessen realistische Erwartung" sein könnte – sein Ziel für heute.

Petersen: Ja … was … weiß nicht … irgendwie so … meine Frau meint, ich sei zu Hause so unruhig … jedenfalls meistens … und sie mag das nicht …

Auch wenn es so scheinen könnte, als hätte Herr Petersen kein konkretes Ziel, so hat er doch für mich ein paar beinahe eindeutige Aussagen gemacht:

1. *er kann sein Ziel* im Augenblick *nicht nennen*;
2. *er benennt ein Ziel, das sich seine Frau wünscht*;
3. *seine Frau sagt, dass er zu* Hause manchmal *unruhig ist*;

Fachmann: Die Frage ist auch nicht einfach zu beantworten … ich weiß … und ich weiß es zu schätzen, dass Sie sich mit der Antwort Zeit lassen … in Ruhe überlegen … und Sie bemerken, was Ihrer Frau an Ihnen missfällt … und was ihr an Ihnen gefällt … dass Sie meistens unruhig sind … aber nicht immer … manchmal sind Sie anders … manchmal … was sieht Ihre Frau Sie dann tun?

Mir ist wichtig, Assoziationen mit Schule, Prüfung oder Test soweit es geht zu vermeiden. Deshalb meine ausdrückliche Betonung, dass die „Frage … auch nicht einfach zu beantworten (ist)". *Die Reaktion von Herrn Petersen übersetze ich wieder in eine seiner Fähigkeiten – sich Zeit zu lassen, in Ruhe zu überlegen. Ich ergänze eine weitere seiner Fähigkeiten – er nimmt die Perspektive seiner Frau wahr, der etwas an ihm missfällt. Ich greife das auf, indem ich zunächst sein Wort* – missfallen – *wiederhole und sofort danach den anderen Aspekt aufgreife* – gefallen, *den ich mit dem Wort und gleichsam* ergänzend *einführe. Ich nutze dazu seine Worte, indem ich nicht zu schnell verstehe* – Sie meistens unruhig sind … aber nicht immer … manchmal sind Sie anders. *Ich übersetze* jedenfalls meistens in manchmal nicht *und nutze dann seine Fähigkeit, aus der Perspektive seiner Frau zu sehen, indem ich ihn bitte, zu beschreiben, was seine Frau ihn tun oder machen sieht.*

Petersen: Na ja … ich brause dann nicht gleich auf … besonders nicht, wenn die Kinder so'n Chaos machen … oder laut sind …

Herr Petersen beschreibt – mir ist nicht ganz klar, ob aus seiner Perspektive oder der seiner Frau –, was er dann nicht *tut*.

Fachmann: Toll! Das kriegen Sie dann hin – nicht aufzubrausen, auch nicht, wenn die Kinder so'n Chaos machen. Toll! Und das merkt Ihre Frau dann?

Ich würdige sein anderes *Verhalten, das allerdings noch nicht konkret beschrieben wurde (er benennt, was er* nicht *macht), indem ich seine Worte nutze. Dann frage ich wieder nach der Perspektive*.

Petersen: Ich glaub' schon …

Glauben *ist für mich weder ein „ja" noch ein „nein"*.

Fachmann: Ah ja … Sie glauben, dass Ihre Frau das merkt oder Sie wissen, dass Ihre Frau das merkt?

Nicht zu schnell verstehen. Und die Perspektiven unterscheidbar halten.

Petersen: Nee (leicht lachend), das merkt sie, wenn ich nicht aufbrause.

Das ist die Perspektive der Frau. Nun könnte ich nach seiner Perspektive fragen, danach, was genau er tut, was seine Frau bemerkt, ob das ein Verhalten ist, das er oder sie sich öfter wünscht …

Fachmann: Klar, das merkt sie. Und Sie, Herr Petersen, woran merken Sie, dass Ihre Frau das bemerkt hat?

Ich habe mich entschieden, den Interaktionszyklus Mann-Frau-Mann usf. noch ein wenig genauer anzuschauen, da ich denke, dass dies zu konkreteren Verhaltensbeschreibungen *des Mannes führen könnte. Allerdings darf ich dabei nicht das Ziel von Herrn Petersen für die heutige Sitzung aus dem Auge verlieren*.

Petersen: Das merke ich … das ist doch klar, oder?

Meine Frage ist für mich nicht beantwortet. Die Reaktion von Herrn Petersen könnte darauf hinweisen, dass er meine Reaktion nicht versteht und sich dagegen verwahren möchte. Da der kundige Mensch

in so einem Fall Recht hat, kann ich mich „nur“ auf eine wertschätzende Art „entschuldigen“.

Da ich die hier angesprochene Ausnahme oder dieses erwünschte Verhalten– zumindest aus Sicht der Frau – nicht zerreden möchte, höre ich mit dem Nachfragen auf und wechsle das Thema – zurück an den Anfang. Themenwechsel, auch wenn sie rasant scheinen, sind nach meiner Erfahrung meist nützlich und hilfreich, weil ich nicht in möglichen Sackgassen verharren brauche, keine Debatten über das „richtige Verstehen“ nötig werden und ich wieder auf das Thema/Ziel fokussieren kann.

Fachmann: Klar merken Sie das. Ich bin ja nicht dabei … deshalb meine Frage … Sie merken das … Ihre Frau merkt das … ich vermute, Ihre Kinder merken das auch … das bringt mich an den Anfang zurück … Was genau möchten Sie heute am Ende der Sitzung mitnehmen, so dass Sie sagen, es war eine gute Sache, heute zu kommen?

Ich bestärke und bestätige das Verhalten jedes einzelnen in der Familie – jeder merkt das veränderte Verhalten. Da ich annehme, das „weniger aufbrausen“ *ein mögliches (!) – unter vielen anderen – Ziel sein könnte, ich mich nicht mit Herrn Petersen im Labyrinth möglicher Ziele verlaufen möchte, frage ich an dieser Stelle noch einmal nach dem Ziel* für die heutige Sitzung *und nicht nach dem Ziel der gesamten Arbeit! Ein in meinen Augen kleiner und hoch-bedeutsamer Unterschied.*

Petersen: Ich bin da bescheiden geworden. Mir reicht es schon, wenn ich wieder mehr Zuversicht habe, dass es besser wird (nickt, während er spricht).

Herr Petersen benennt ein Ziel, das sich auf seinen inneren Zustand bezieht. Zugleich sagt er etwas über seinen Anspruch: bescheiden geworden.

Fachmann: Das spricht für Sie … wie realistisch Sie sind … Sie nennen es „bescheiden“ … Sie möchten … Sie wollen … Sie werden „mehr Zuversicht“ mitnehmen … Zuversicht, dass es besser wird …

Hier mache ich eine Pause, um Herrn Petersen die Möglichkeit zu geben, zuzustimmen, abzulehnen, zu ergänzen oder zu korrigieren. Ich habe mit einer Würdigung begonnen, die das aufgreift, was er gesagt hat (bescheiden), *wobei ich das Gesagte zuerst in einen anderen Kontext* (realistisch) *stelle, um dann sein Wort zu wiederholen. Dann greife ich seine Zieldefinition für das Ende dieser Sitzung aus, die ich ebenfalls „umrahme“: von* möchten *über* wollen *zu* werden, *das das Erreichen impliziert. Deshalb mache ich diese Pause – um zu hören, ob Herr Petersen dieser Umrahmung zustimmt oder eher skeptisch ist.*

Petersen: (nickt) Genau.

Zustimmung, die mich ermuntert, an seinem Ziel (mehr Zuversicht) *weiterzuarbeiten, es in eine Verhaltensweise zu übersetzen.*

Fachmann: Genau … „mehr Zuversicht“ … hm … „mehr“ … genau … das interessiert mich … wenn Sie am Ende der Sitzung „mehr Zuversicht“ mitnehmen … auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 (ich strecke den linken Arm leicht vor, balle eine Faust, strecke den Daumen aus und drehe die Hand so, dass der Daumen nach unten zeigt) bedeutet, da ist nichts, ich habe überhaupt keine Zuversicht … und 10 bedeutet (ich strecke den rechten Arm leicht vor, balle eine Faust, strecke den Daumen aus und drehe die Hand so, dass der Daumen nach oben zeigt), Zuversicht, maximal, das ist schon so was wie Gewissheit … wo sind Sie da jetzt im Moment, bei welcher Zahl?

Unbestimmte Mengenangaben (mehr, ein wenig, manchmal, oft usf.) *erlebe ich als Einladung zum Skalieren. Dabei unterstütze ich die Definition der Skalaendpunkte mittels der beschriebenen Geste, so dass ich nicht zu genaue Begriffe nehmen muss, die Enden zu bezeichnen.*

Petersen: Hm … jetzt … bei … na bei etwa fünf … ja, bei ungefähr so fünf, glaub‘ ich.

Herr Petersen lässt den genauen Wert offen (etwa bei, ungefähr so, glaub‘ ich). *Ich bin an einer genauen Angabe interessiert, da die präzise Zahl einen guten Ausgangspunkt darstellt – glaube ich. Wichtig scheint mir, respektvoll mit dieser Vagheit umzugehen.*

Fachmann: Ja, nicht ganz einfach, sich da genau festzulegen … ungefähr bei fünf … eher viereinhalb … oder fünfeinhalb …

Ich würdige die Aufgabe als nicht ganz einfach. Das klingt in meinen Ohren irgendwie „leichter“ als eine „schwere“ Aufgabe. Ich biete ihm dann Möglichkei-

ten an, wobei ich mit einem „schlechteren“ Wert beginne und meine Aussage mit dem „besseren“ Wert ausklingen lasse.

Petersen: Na ja, ich würde sagen … fünf. Eine runde fünf. Ja.

Nach der konjunktivistischen Angabe (würde sagen) *legt Herr Petersen sich fest, wiederholt den Wert und bestätigt ihn mit einem* „ja“.

Fachmann: (zustimmendes Nicken. Nonverbale Bestätigung). Fünf … das ist ja schon ein ganzes Stück in Richtung Zuversicht … wunderbar … und wenn Sie heute gehen ... die Sitzung ist zu Ende … welchen Wert haben Sie dann erreicht?

Zustimmung. Bestätigung. Verbal wie nonverbal, auch wenn sich das Nonverbale in einem Buch kaum abbilden lässt. Dann die Frage, welchen Wert Herr Petersen heute erreicht haben wird. Das impliziert den Vollzug und das Erreichen. Deshalb frage ich nicht nach seinem Wunsch (Welchen Wert möchten/wollen Sie am Ende heute erreichen/erreicht haben). *Ich setze seine Kompetenz voraus und gehe davon aus, dass er das, was er will, auch hier erreicht.*

Petersen: Eine Zehn wäre toll! (lacht) … Im Ernst … nee, eine Sechs würde mir reichen.

Wieder ein klares Zeichen seiner Bescheidenheit und seines Realismus, die schon genannt worden sind. Sein Ziel bleibt wieder vage, unspezifisch – im Konjunktiv.

Fachmann: Das spricht für Sie. Sie haben ja Ihre Bescheidenheit schon selber erwähnt. Eine Ihrer Stärken. Ihr Realismus, der daraus spricht … eine Sechs … ich muss da noch einmal nachfragen … eine Sechs … würde Ihnen reichen … oder reicht Ihnen?

Würdigen. Nicht zu schnell verstehen. Optionen anbieten.

Petersen: (lächelt) Stimmt … eine Sechs … nee, die wäre in Ordnung … nee, die ist in Ordnung.

Herr Petersen verbessert sich, legt sich fest – großartig.

Fachmann: Toll! Das ist klar und eindeutig! … Und wenn Sie mit der Zuversicht sechs heute hier herausgehen, was werden Sie dann tun … was machen Sie, was Sie bisher noch nicht machen?

Ich zäume das Pferd gewissermaßen von hinten auf – setze das Erreichen des Wertes 6 voraus (mit der Zuversicht „6“ heute hier herausgehen) *und frage nach dem zukünftigen Tun, wobei ich mich dabei absichtlich unterschiedlicher grammatikalischer Zeitformen bediene: ich frage zunächst nach der Zukunft* (was werden Sie dann tun), *benutze also das Futur I, um nach einer kurzen Pause vorauszusetzen, dass Herr Petersen das auch tatsächlich tut und spreche in der Gegenwart, benutze also den Präsens.*

Wichtig ist mir dabei, sein Ziel als Verhalten anzusprechen und darauf zu achten, dass auch in Verhaltensbegriffen geantwortet wird.

Petersen: Was ich mache (lacht). Da fragen Sie am besten meine Frau.

Keine Antwort in Verhaltensbegriffen. Herr Petersen führt eine andere Perspektive ein, was zu würdigen ist.

Fachmann: Das stimmt. Die merkt es. Die kennt Sie gut. Und Sie kennen Ihre Frau gut. Wissen genau, dass sie das merkt … und wenn ich Ihre Frau fragen würde, was denken Sie, Frau Petersen, was Ihr Mann macht, was er bisher nicht macht, wenn er mit der Zuversicht Sechs nach Hause kommt … was würde sie mir antworten?

Zuerst eine Würdigung der Beziehung, indem die die gegenseitige Wahrnehmung hervorhebe. Dann wechsle ich vom Indikativ in den Konjunktiv, da ich Herrn Petersen ermuntern möchte, mit Möglichkeiten bzw. Perspektiven zu spielen und bei ihm nicht erst den Druck entstehen zu lassen, er müsse die „richtige Antwort“ geben, weil er seine Frau so gut kenne.

Petersen: Was würde sie sagen … ich glaube einfach, sie freut sich … ja, genau, sie freut sich.

Herr Petersen beschreibt ein Gefühl auf Seiten seiner Frau. Nun stehen mir mehrere Möglichkeiten offen:

- *ich könnte ihn ermuntern, das Gefühl seiner Frau in ein Verhalten zu übersetzen, das sie zeigt*

- *ich könnte ihn ermuntern, diese Interaktionssequenz auszumalen, indem ich ihn bitte zu beschreiben, was genau er* tut oder tun würde, *wenn seine Frau sich freut*
- *ich könnte ihn ermuntern, darüber nachzudenken, was er tun könnte – in dieser oder in anderen Situationen – dass seine Frau sich freut*
- *ich könnte ihn – auch auf einer Skala – bewerten lassen, wie positiv er dieses Verhalten einschätzt*
- *und vieles mehr*

Fachmann: Das ist doch toll, oder? Sie kommen nach Hause, Ihre Frau freut sich … wenn mir das zu Hause passiert, dann freue ich mich auch immer … Noch einmal ein wenig zurück … was genau soll jetzt hier passieren, dass Sie sich auf den Weg von Zuversicht fünf nach Zuversicht sechs machen?

Ich habe mich entschieden, das Bild der Freude stehen zu lassen und wieder darauf zurückzukommen, was hier und heute passieren soll, damit er sich auf den Weg macht. „Sich auf den Weg machen“ könnte andere Assoziationen hervorrufen als „das Ziel, die 6“ zu erreichen“. Ein Weg bedeutet, eine Strecke zurückzulegen. Das benötigt Zeit und eine Kenntnis der Örtlichkeiten. Und vielleicht ist es auch anstrengend.

Petersen: Deshalb bin ich doch hier. Sie sind doch der Fachmann.

Das ist ein Wunsch, den ich ganz oft von kundigen Menschen höre: Sag‘ mir, was ich tun muss, um mein Ziel zu erreichen. Ob ich das dann auch mache, entscheide ich später. *Diesen Wunsch kann ich sehr gut nachvollziehen.*

Fachmann: Das stimmt. Da haben Sie absolut Recht! … Wenn Sie es möchten … ich habe da eine Idee … ob die für Sie passt … das können nur Sie entscheiden. Möchten Sie sie hören?

Selbstverständlich definiere ich mich als Experte, als kundiger Mensch. Vermutlich nicht in dem Sinne, den Herr Petersen hier meinen könnte. Mir ist so ein Wunsch verständlich. Das geht mir oft auch so, wobei ich immer weiß, dass letztlich ich etwas tun muss. Aber ein guter Tipp ist Gold wert, finde ich. Deshalb stimme ich ihm einfach zu. Und biete ihm meine Expertise, mein Wissen an, indem ich darauf hinweise, dass ich durchaus eine Idee habe – eben nur eine. Ich neige nicht zu Übertreibungen –, dass er allerdings entscheiden muss, ob er diese Idee – und eine Idee ist eine Idee und keine Gebrauchsanweisung, ein Ziel zu erreichen – hören möchte.

Petersen: Aber klar doch. Raus damit!

Zustimmung. Und das bedeutet, dass ich nun meine Idee ausbreiten und nennen muss.

Fachmann: Meine Idee … machen Sie sich einen kleinen ganz privaten Kalender … für jeden Tag … an den Tagen, an denen Sie möchten, dass Ihre Frau sich freut … da machen Sie ein Smiley … an den anderen Tagen, wo es Ihnen egal ist oder wo Sie denken, dass das nichts wird, machen Sie ein Kreuz … das machen Sie aber alleine für sich. Niemand darf davon erfahren. Wenn Sie Feierabend haben … ehe Sie Ihr Büro verlassen … schauen Sie auf diesen Kalender und vergewissern Sie sich, ob da ein Smiley oder ein Kreuz ist … stecken den Kalender wieder ein und fahren nach Hause … ehe Sie dann die Haustür aufmachen, schauen Sie noch mal kurz auf den Kalender und dann gehen Sie rein … Das ist meine Idee …

Ich greife das auf, was Herr Petersen gesagt hat, was geschieht, wenn er „mehr Zuversicht“, also „Zuversicht 6“ *hat. Meine Idee ist einfach die, Herrn Petersen ein wenig stärker darauf zu fokussieren, was er möchte, egal, wie gut, anstrengend oder überhaupt sein Arbeitstag war. Es geht mir darum, eine Idee anzubieten, seine Möglichkeiten zu erweitern, wenn er es möchte. Meine Erfahrung geht dahin, dass mehr Möglichkeiten oft das Spielfeld erweitern als auch die Idee stärken, dass Spielen auch nützlich sein kann.*

Petersen: Das ist alles? Das soll funktionieren? (Lehnt sich zurück, steif und aufrecht)

Aussage und Verhalten könnte ich als Ablehnung interpretieren. Was nichts macht, denn es handelt sich „nur“ um eine Idee.

Fachmann: Ja, das ist alles … an meiner Idee … ist einfach eine Idee … ich mache so etwas gelegentlich selber, um mich an bestimmte Dinge zu erinnern … machen Sie bestimmt auch … ich führe einen Terminkalender, um mich an Verabredungen zu erinnern … ich vergesse einfach viel … ob es hilft … keine Ahnung …

Ich rahme es als normal, *sich Sachen aufzuschreiben, um sie nicht zu vergessen. Was auch implizieren könnte, dass die Freude bei Herrn Petersen zu Hause möglicherweise deshalb nicht so oft wie gewünscht auftritt, weil er es einfach vergessen hat …*

Petersen: Hmhm .. aha …

Ich habe keine Idee, was dieses „Brummeln" bedeuten könnte. Deshalb arbeite ich einfach weiter – und zwar daran, Herrn Petersen zu unterstützen, seine Ziele zu (er-)finden.

Fachmann: Herr Petersen … noch einmal zurück … damit ich nicht meine Orientierung verliere … was genau ist Ihr Ziel, was genau möchten Sie erreichen, wenn Sie zu mir kommen?

Damit eröffne ich wieder das „klassische" lösungsorientierte Arbeiten.

An dieser Stelle stoppe ich und wende mich der zweiten Version zu:

3. Version 2

Die Sitzung beginnt wie in der ersten Version, allerdings ist die Reaktion eine andere:

Fachmann: Herr Petersen … ich bin einfach neugierig … welche … kleinen Änderungen … kleine Änderungen in die Richtung, die Sie sich wünschen … welche kleinen Änderungen haben sich seit dem letzten Mal ergeben, die Ihnen aufgefallen sind … die kleinen oder klitzekleinen …

Petersen: Nichts! Überhaupt nichts! Es ist alles noch schlimmer geworden! Ich weiß gar nicht, was das hier bringen kann!

Der kundige Mensch spricht von sich, über sich, von seiner Bewertung dessen, was passiert ist – nicht das, was er erwartet hat. Das begreife ich als Enttäuschung.

Fachmann: Das stimmt. Das muss schlimm sein! … Und besonders dann, wenn Sie … was ich vermute … sich eine Besserung erhofft … erwartet hatten … Bitter!

Ich stimme der Bewertung vorbehaltlos zu, denn der subjektive (d.h. persönliche) Eindruck kann und darf nie *in Frage gestellt werden. Ich ergänze diese Zustimmung mit einer möglichen Erläuterung – Enttäuschung, Ärger, Frust als Folge der nicht eingetretenen Erwartungen.*

Petersen: Ja, genau … das bringt nichts, überhaupt nichts … was machen Sie überhaupt … können Sie nichts oder was?

Herr Petersen wiederholt seine Enttäuschung, die er nun noch klarer mit seiner Aussichts- und Hoffnungslosigkeit zu verknüpfen scheint. Dann scheint er für sich eine Art der Erklärung gefunden zu haben – ich, der Profi, bin der Versager. Aus seiner Sicht zutreffend, denn er erlebt es so. Aus meiner Sicht (natürlich) nicht zutreffend, doch würde ich das ansprechen, dann könnte es einen Streit um die richtige Wirklichkeitskonstruktion *geben.*

Bei dieser Art Arbeit – so verstehe ich das auf der Basis meiner anfangs beschriebenen Grundüberzeugung – sind die bewertenden Aussagen der kundigen Menschen Aussagen, die sie über sich selber machen, in diesem Falle über die eigenen Konstruktionen, die nicht „Wirklichkeit" geworden sind. Das ist der Grund, dass ich diese Aussagen nicht persönlich nehme, obwohl sie mich persönlich treffen, da ich angesprochen werde. Doch es geht in dieser Arbeit um den kundigen Menschen, sein Erleben, sein Ziel, sein Verhalten.

Fachmann: Herr Petersen … ich kann nachvollziehen … nicht so wie Sie … nur ein bisschen … einfach weil ich nicht Sie bin … wie sauer und enttäuscht Sie sein müssen … wie stark Ihr Wunsch war, dass es ein wenig besser wird … und es spricht für Ihren Willen, Ihr Wollen … dass Sie dies hier so klar, eindeutig und unmissverständlich sagen … das traut sich nicht jeder …

Ich bestätige Herrn Petersen erneut, mache durch das ausdrückliche Benennen seines Namens deutlich, dass ich ihn wahrnehme und zugleich normalisiere *ich seine Gefühle ein wenig und beziehe deren Stärke auf die Stärke seines Änderungswunsches. Das eröffnet mir eine Möglichkeit, sein Verhalten nicht nur zu normalisieren, sondern auch auf eine mögliche Fähigkeit zu beziehen – sein Wollen und Willen.*

Petersen: (schweigt)

Ich interpretiere Schweigen positiv – meine Konstruktion: Herr Petersen fühlt sich anerkannt, so dass er sich nicht mehr so zu echauffieren braucht.

Schweigen – so meine Interpretation – stellt Raum und Zeit bereit, nachzudenken, zu reflektieren.

Fachmann: (schweigt auch ein paar Sekunden) … Herr Petersen … Sie sind heute gekommen … mit all Ihrer Unzufriedenheit … mit dem Wollen, dass sich etwas ändern muss … da brauche ich … gerade wo Sie diese Erfahrung gemacht haben … da brauche ich Ihre Unterstützung …

Wieder spreche ich Herrn Petersen mit seinem Namen an, um deutlich zu machen, dass ich ihn sehe, dass es um ihn geht. Weise darauf hin, dass er gekommen ist – trotz seiner negativen Erfahrungen –, bitte um seine Unterstützung. Ich spreche langsam, mit Pausen, schaue ihn an, um zu sehen, ob ich den Eindruck habe, dass er meinen Aussagen folgt. Sobald ich nun den Eindruck habe, dass er mir – trotz seiner emotionalen Belastungssituation, die er geschildert hat – zuhört, bringe ich den Begriff der Unterstützung *ein, die ich brauche*.

Fachmann: Sie wissen am besten, was passiert ist … hat bisher nichts … gar nichts gebracht … ich denke … mir ist wichtig, herauszufinden, wie Sie selber das einschätzen … wo es jetzt erst einmal noch nichts gebracht hat … deshalb brauche ich Ihre Einschätzung … denn Sie sind der Einzige, der dies kann … auf einer Skala von 1 bis 10, wo 1 heißt, es ist sowieso aussichtslos, es besteht keine Hoffnung auf positive Änderungen‘ und 10 heißt, klar, es besteht Hoffnung, ich bin zuversichtlich, es gibt positive Änderungen‘ … wo sehen Sie sich da im Moment?

Ich hole ein wenig aus, beziehe mich ausdrücklich auf Herrn Petersens negative Erfahrungen. Dabei führe ich sprachlich einige kleine Änderungen ein: es hat nach meiner Umrahmung „nicht *nichts“ gebracht, sondern es hat* „bisher *nichts“ gebracht – was impliziert, dass es nun doch etwas bringen könnte. Danach spreche ich ihn direkt auf seine Kompetenz der Selbstwahrnehmung an – er ist* der Einzige, der dies kann –, *und bitte ihn um eine Einschätzung seiner Zuversicht*.

Meine Idee ist die, dass es wenig bzw. gar nicht hilfreich ist, an seinen Zielen weiterzuarbeiten, wenn er das Ganze als hoffnungslos (Skalenwert 1) einschätzt. Dann wäre es wichtig, dieses zu thematisieren – inwieweit es eine für ihn hilfreiche Vorgehensweise wäre, an Zielen zu arbeiten, deren Erreichung er als hoffnungslos einschätzt.

Petersen: Hm … (schüttelt den Kopf) … die Hoffnung stirbt zuletzt.

Herr Petersen reagiert viel ruhiger (gelassener?) als bisher. Lässt sich Zeit, beantwortet allerdings nicht die gestellte Frage, sondern beschreibt eine allgemeine Erkenntnis.

Fachmann: (nickt zustimmend). Genau … das stimmt … die Hoffnung stirbt zuletzt … stirbt immer zuletzt … ist lange da … sehr lange … und bei Ihnen? Wie ist es da? Jetzt. Auf der Skala von 1 – keine Hoffnung (ich strecke den linken Arm leicht vor, balle eine Faust, strecke den Daumen aus und drehe die Hand so, dass der Daumen nach unten zeigt) – bis 10 – Hoffnung, fast Gewissheit, Zuversicht (ich strecke den rechten Arm leicht vor, balle eine Faust, strecke den Daumen aus und drehe die Hand so, dass der Daumen nach oben zeigt) … wo stehen Sie da jetzt im Moment?

Ich stimme der allgemeinen Erkenntnis uneingeschränkt zu. Dehne sie sogar aus, indem ich das „zuletzt“ *mit* „ist lange da … sehr lange“ *noch ausweite, um dann meine Frage in sehr ähnlicher Form und mit nonverbaler Unterstützung wiederhole.*

Petersen: (schüttelt den Kopf) … Nee, weiß nicht, keine Ahnung … das kann ich beim besten Willen nicht sagen … es hat sich einfach überhaupt nichts getan … nichts!

Ich habe keine Antwort erhalten. Herr Petersen wiederholt – dieses Mal in ruhigerem Ton –, *dass sich überhaupt nichts getan hat. Damit steht für mich die Frage im Raum, wie sinnvoll es ist, weiterzuarbeiten.*

Fachmann: Das ist auch nicht leicht … so eine Einschätzung … habe ich noch Hoffnung? Oder ist es hoffnungslos? Wie sicher bin ich mir da? Das spricht für Sie, dass Sie sich das sehr genau überlegen … genau dies … dass Sie sich Dinge gut überlegen, ehe Sie sich festlegen … das traut sich nicht jeder … sich diese Zeit zu nehmen … über sich nachzudenken … selbst wenn es mir dabei nicht ganz so gut geht … das macht mir Mut, Sie zu fragen … so, wie Sie die Arbeit bisher erfahren haben, macht es für Sie Sinn, an Ihren Zielen weiterzuarbeiten, sich weiter auf den Weg zu machen? Oder wäre es hilfreicher,

diese Ziele aufzugeben … stattdessen Ziele anzustreben, wo Sie mehr Hoffnung haben, sie zu erreichen? Ich weiß wohl, das ist keine leichte und einfache Frage … doch so, wie ich Sie bisher kennengelernt habe … ich bin zuversichtlich, dass Sie das für sich zutreffend einschätzen.

Ich greife die Frage auf, die mir für die weitere Zusammenarbeit bedeutsam erscheint und bemühe mich, diese Frage so zu formulieren, dass meine Überzeugung/Haltung, dass Herr Petersen über die nötige Kompetenz verfügt, sie beantworten zu können, deutlich wird. Dabei beziehe ich seine bisherige Erfahrung und Bewertung der Arbeit ausdrücklich ein. Zugleich rahme ich die Frage als keine leichte und einfache Frage, *allerdings rahme ich sie nicht als eine* schwere Frage, *denn der Begriff schwer könnte Assoziationen auslösen, die ich eher vermeiden möchte (ohne diesbezüglich sicher sein zu können).*

Petersen: Irgendwie … das muss doch … das kann doch nicht … ich weiß nicht … Hoffnung … na ja …

Herr Petersen hat sich – meine Interpretation – auf die Frage eingelassen und seine Antwort verweist für mich darauf, dass es offenbar tatsächlich keine leichte und einfache Frage *ist*.

Fachmann: Hm (brummelnde Zustimmung, wie ich hoffe) … und … da bin ich neugierig … Sie sind heute hier … dass Sie heute hier sind … ist das vielleicht Ausdruck der Hoffnungslosigkeit oder ist das Ausdruck der Hoffnung und Zuversicht?

Ich verändere meine Frage, indem ich das, was im Hier und Jetzt passiert, einbeziehe. Sein Kommen – wie ist das zu verstehen. Auch hier ein kleiner sprachlicher Schlenker: vielleicht Ausdruck der Hoffnungslosigkeit *oder* Ausdruck der Hoffnung und Zuversicht. *Die Hoffnungslosigkeit wird mit der Bezeichnung* vielleicht *gerahmt, was immer auch auf andere Möglichkeiten verweist, die Hoffnung wird mit* Indikativ *und* Präsens *gerahmt*.

Petersen: Hm … das könnte sein … ja … vielleicht …

Keine eindeutige Aussage – weder klare Zustimmung noch klare Ablehnung.

Fachmann: Ja, genau … das macht es nicht ganz leicht … eher herausfordernd … Ich bin ein Vertreter der Idee, dass es immer eine gute Idee ist, das zu tun, was ich mir zutraue … das heißt nicht, dass ich das deshalb auch immer erreiche … ich traue es mir zu … ich probiere es … ich mache mich auf den Weg … und da bin ich neugierig … Sie kennen sich am besten … wie sieht es bei Ihnen aus … jetzt und hier … wollen Sie sich auf den Weg machen … werden Sie sich auf den Weg machen … sind Sie schon auf dem Weg …

Ich stimme Herrn Petersen erneut zu. Deute das nicht ganz leicht *um als* eher herausfordernd, *wobei das Wort eher auch darauf hinweisen könnte, dass es eben nicht unbedingt herausfordernd sein muss. Dann erläutere ich meine Position – zutrauen und Ziele miteinander abgleichen, ohne dass das Eine das Erreichen des anderen garantiert. Vielmehr geht es um das Beschreiten eines Weges. Dieses Bild wird von mir eingeführt, was für mich bedeutet, sehr genau darauf zu achten, welche Hinweise der kundige Mensch gibt, ob bzw. inwieweit dieses Bild für ihn stimmig ist. In einem nächsten Schritt benenne ich erneut seine Kompetenz* – Sie kennen sich am besten – *und biete ihm drei Optionen des Weges an, jede in einer anderen grammatikalischen Figur:* wollen (Wunsch, Absicht, Plan) *oder* werden (Zukunft) Sie sich auf den Weg machen *oder* sind (Gegenwart) Sie schon auf dem Weg. *Da das, was zuletzt gesagt wird, meist am besten erinnert wird, biete ich* sind Sie schon auf dem Weg *als letzte Äußerung an*.

Petersen: Der Weg … ja, wenn's der richtige ist, dann würde ich ihn schon gehen wollen …

Herr Petersen greift das angebotene Bild (Weg) auf und ergänzt es um ein wichtiges Kriterium: richtig.

Fachmann: Das kann ich gut nachvollziehen … das würde ich mir auch wünschen … zu wissen, dass es der richtige Weg ist … Herr Petersen … wenn Sie auf dem Weg sind … Sie haben ein kleines Stück geschafft … woran merken Sie, dass es der richtige Weg ist?

Der Wunsch „richtig" wird bestätigt und dann tue ich einfach so, als ob Herr Petersen auf dem Weg ist und schon ein Stück geschafft hat (grammatikalisch könnte ich sagen, es handelt sich um das Futur II oder, noch anders gesagt, um die vollendete Zukunft), um ihn zu fragen, woran er selber merkt,

dass es der richtige Weg ist. Denn es handelt sich immer um seine Kriterien.

Petersen: Na ja, ich würde mich besser fühlen … irgendwie leichter und angenehmer und so …

Herr Petersen betritt an dieser Stelle seinen Zielraum – wobei er seine Ziele in emotionalen Ausdrücken benennt und noch nicht in konkreten Verhaltensweisen.

Damit eröffne ich wieder das „klassische" lösungsorientierte Arbeiten, indem ich mit Herrn Petersen an seinen wohlformulierten Zielen baue und ihm helfe, diese zu (er-)finden.

Fachmann: Prima … besser fühlen … leichter und angenehmer … das macht mich neugierig … was genau tun Sie, was Sie im Moment noch nicht tun, wenn Sie sich besser fühlen, leichter und angenehmer?

Nach dem Wertschätzen des angenehmeren emotionalen Zustands – ich wiederhole die Worte von Herrn Petersen – stelle ich eine klassische lösungsorientierte Frage, die Frage nach dem anderen Tun, wenn ein erwünschterer emotionaler Zustand gegeben ist.

Hier endet der Auszug aus dem Buch.

Dieses „nicht zu schnell verstehen" oder „ein wenig gegen den Strich" lesen, verweist auf traditionelle Methoden des hilfreichen Miteinanders – Geschichten erzählen. Genau dies hat Jay Efran (et al. 1992, S.115) wunderbar zusammengefasst:

„Menschen sind unverbesserliche und geschickte GeschichtenerzählerInnen – und sie haben die Angewohnheit, zu den Geschichten zu werden, die sie erzählen. Durch Wiederholung verfestigen sich Geschichten zu Wirklichkeiten, und manchmal halten sie die GeschichtenerzählerInnen innerhalb der Grenzen gefangen, die sie selbst erzeugen halfen …"

Literatur

Efran, Jay S. Michael D. Lukens & Robert J. Lukens (1992). *Sprache, Struktur und Wandel. Bedeutungsrahmen der Psychotherapie Oder: Wie ‚wirkt' Psychotherapie*. Dortmund: modernes lernen.

Hargens, Jürgen (2010[2]). *Lösungsorientierte Therapie ... was hift, wenn nichts hilft* ... Dortmund: borgmann.

Hargens, Jürgen (2012). *Kundige Menschen sind HeldInnen. Lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit. Einblicke – Orientierungen – Möglichkeiten*. Dortmund: borgmann.

Hargens, Jürgen (2015). *Keine Tricks! Erfahrungen lösungsorientierter Therapie. Ein persönlicher Rückblick.* Lenzburg: wilob AG (Weiterbildungsinstitut für lösungsorientierte Therapie und Beratung).

Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin & Don D. Jackson (1990[8]). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.* Bern-Stuttgart-Toronto: Huber

Eingegangen: 15.03.2019
Peer Review: 21.03.2019
Angenommen: 30.03.2019

Autor

Jürgen Hargens, Jg. 1947, Dipl-Psychol., Psychotherapeut, Gründer und 10 Jahre Herausgeber der *Zeitschrift für systemische Therapie* sowie der Buchreihe systemische Studien, 40 Jahre eigene Praxis. Mittlerweile im Ruhestand. Vater dreier Kinder und Großvater von vier EnkelInnen, die ihn viel gelehrt haben, vor allem etwas über die Praxistauglichkeit dieser Ideen. Derzeit als Autor von Erzählungen und Romanen damit befasst, diese „andere Perspektive" unterhaltsam einem breiteren (Laien-) Publikum näherzubringen.

Diesen Artikel zitieren als: Hargens, J. (2019). Sprache – sprechen – Möglichkeiten. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, *5*, 50-60.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 61-71

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften **The Open Access E-Journal**

Das Gedicht als Flaschenpost. Eine philosophische Betrachtung von Rissen, Brüchen, Sinnfragmenten und Menschen als Botengängern der Sprache und deren Erklärungsversuche bei Traumafolgen

Daniela Hofmann [1, ✉]

Zusammenfassung
Was ist das Muster, das die Lyrik mit der Sprachphilosophie von Martin Heidegger in Bezug auf (bindungs-)traumatisierte Menschen verbindet? Ausgehend von dieser Frage unternimmt die Autorin den Versuch die Wirkungsweise von Gedichten bei (bindungs-)traumatisierten Menschen zu erklären. Die sprachphilosophischen Ausführungen von Martin Heidegger sowie seine Gedanken zur Sprache im Gedicht dienen als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen.

Abstract
What is the pattern that connects poetry with Martin Heidegger's philosophy of language in relation to (bonding-) traumatised people? Based on this question, the author attempts to explain the effect of poems on (bonding-) traumatised people. Martin Heidegger's philosophical explanations of language and his thoughts on language in poems serve as a starting point for her reflections.

Keywords: Sprachphilosophie, Anklang und Widerhall, Trauma, Risse, Sinn

> *„Die Sprache ist das Haus der Seins. Die Denkenden und die Dichtenden sind die Wächter dieser Behausung. Sich einer Person in seinem Wesen annehmen, das heißt: sie lieben: sie mögen."*
> *(Heidegger, 2000, S. 8, Über den Humanismus)*

1. Einleitung

In meine Praxis als Psychotherapeutin kommen viele Menschen, die als Folge von traumatisierenden Erfahrungen ihre Sprache „verloren" haben. In meiner Arbeit mit diesen Menschen gewann die Beschäftigung mit der Sprache in den vergangenen sechzehn Jahren zunehmend an Bedeutung.
Zu Beginn meiner psychotherapeutischen Tätigkeit, als noch weniger erfahrene Therapeutin, hatte ich manchmal den Eindruck, dass die von mir gewählten und gesprochenen Worte bei einigen Klientinnen auf wenig Vertrauen stießen. Wie vielfältig meine Anstrengungen, das „genaue Wort" (Domin, 1997) zu finden auch waren, meine Klientinnen konnten sich offensichtlich nicht in Beziehung zu mir und zu meinen Begriffen in Bezug setzen. Es schien, als hätten sie den Glauben an die Menschen und die alltäglich verwendete Sprache verloren. Je öfter ich diese Erfahrung machte, desto mehr wurde ich angeregt, mich selbst mit meiner Beziehung zur Sprache vertieft auseinanderzusetzen.

Im Jahr 2001 habe ich zum ersten Mal eines meiner Gedichte verwendet, um Menschen dabei zu unterstützen, ihre Körperempfindungen wieder wahrzunehmen und sich von anderen Menschen neu berühren zu lassen.

In einer Situation völliger Ratlosigkeit entschloss ich mich spontan während eines Erstgespräches ein Gedicht vorzulesen. Es gelang mir, mit meiner Klientin über das Gedicht wieder in Kontakt zu treten und sie aus ihrer Selbsthypnose herauszuholen. Seit diesem Tag erweitert die Arbeit mit Gedichten meine therapeutischen Möglichkeiten, Menschen in und durch die Sprache auf verschiedenen Ebenen in einen integrierten Zustand zu bringen. Im Hören

[1] systemische Familientherapeutin

✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Daniela Hofmann, Email: daniela-hofmann@a1.net

Lizenzbedingungen:
CC BY

von Gedichten bei Menschen mit traumatisierenden Erfahrungen ermöglicht es Klient(inn)en in spielerischer Form ihre Körperempfindungen wahrzunehmen, Emotionen zu benennen und sich neuen Denkräumen zu öffnen, ganz im Sinne einer poetische Welterschließung. Schrott (2011, S. 384) drückt es pointiert mit folgenden Worten aus: "Vision seziert, Audition inkorporiert".

Manchen Klient(inn)en gelingt es mit der Sprache, so wie Heidegger (2001) sie versteht, durch Gedichte neue Erfahrungen in der Sprache zu machen. Um mit den Worten Celans (2000) zu sprechen: Zuweilen gelingt es mit ihnen, „ein Land zu finden", ein „ansprechbares Du". Der Dichter hat in seiner Ansprache anlässlich der Entgegennahme des Literaturpreises der Freien Hansestadt Bremen seine Gedanken zum Gedicht in folgende Worte gefasst:

> Das Gedicht kann, da es ja eine Erscheinungsform der Sprache und damit seinem Wesen nach dialogisch ist, eine Flaschenpost sein, aufgegeben in dem – gewiss nicht immer hoffnungsstarken – Glauben, sie könnte irgendwo und irgendwann an Land gespült werden, an Herzland vielleicht. Gedichte sind auch in dieser Weise unterwegs: sie halten auf etwas zu. Worauf? Auf etwas Offenstehendes, Besetzbares, auf ein ansprechbares Du vielleicht, auf eine ansprechbare Wirklichkeit. (Celan, S. 185-186).

1.1 Bist Du bereit?

Ausgehend von Siegels These (2012), dass sich die Seele durch das Zusammenspiel von Körper, Gehirn und Beziehung zeigt, möchte ich Sie einladen, mein nachstehendes Gedicht als Experiment sich oder jemand anderen laut vorzulesen (Schrott, 2011, S. 378-383):

Anklang und Widerhall

Bist du bereit?
Ich rezitiere Gedichte,
manchmal für mich allein.
Ich rezitiere Gedichte
und lade dich dazu ein.
Ich rezitiere Gedichte
und höre mir zu
und wenn und wenn
es geschieht,
dass eine Zeile
mein Tiefstes berührt,
wird meine Seele weit
und still und still
durchdringt sie den Raum
und dann und dann
hör ich sie rufen:
Bist du bereit,
bist du bereit?
(Daniela Hofmann, unveröffentlicht 2017), Angeregt durch „Anklang und Widerhall" (J.-L. Nancy, 2014)

2. Philosophischer Exkurs: Sprech- und Sprachverlust

Benn (2000) beendet sein Gedicht mit den Worten:

> *"… und wieder Dunkel ungeheuer,*
> *im leeren Raum um Welt und Ich."*

Benn nennt seine Erfahrung mit dem Wort einen „Flammenwurf" und „Sternenstrich", ehe die Welt (nach dem Erlöschen des Wortes) samt dem Ich wieder ins Dunkel wegsinkt. Die Erfahrungen des Dichters mit dem Wegsinken des Wortes zeugen in eindrücklicher Weise von der Notwendigkeit des Wortes und vermitteln in dichterischer Sprache auch eine der möglichen schmerzlichen Folgen für Menschen mit Traumata. Diese werden von Klientinnen in der therapeutischen Begegnung bestenfalls in bruchstückhaften Erzählungen voller Widersprüche und über Symptome kommuniziert und geben so einen ersten Hinweis auf deren Erlebnisse.

Wo etwas Gewaltiges nicht in Form der Erzählung während der Therapie zur Sprache kommen konnte, begegneten mir die Erfahrungen der KlientInnen häufig in Form von Symptomen. Wer auf diese Weise schweigt, kann seine Erfahrungen weder in Worte fassen, noch – so meine Annahme – weiter seinen Aufenthalt in der Sprache als dem „Haus des Seins" wahrnehmen. Obwohl der Mensch nach Heidegger seinen Aufenthalt in der Sprache nicht verlieren kann, bleibt die Lichtung des Seins durch ein Symptom verstellt.

Durch mein eigenes Schreiben von Gedichten begann ich mich intensiv auch mit der etymologischen Bedeutung von Worten zu beschäftigen. Dabei stieß ich auf die Sprachphilosophie von Whorf (1999) und Humboldt (2003). Letztendlich war es nur mehr eine Frage der Zeit, bis ich auf den Satz von Heidegger traf: „Die Sprache spricht" (2001, S. 254-255).

> *Welchen Beitrag kann die Sprachphilosophie von Heidegger zum Wesen der Sprache und der Wirksamkeit von Ge-*

dichten bei Menschen mit traumatisierenden Erfahrungen leisten?

Als Ausdrucksmittel innerer Bilder, als Kommunikations- und Informationsmittel war mir der Umgang mit der Sprache wohl bekannt. In der Sprache, im Sinne Heideggers, „eine Erfahrung machen“ (2001 S. 159), war für mich neu und könnte vielleicht auch für die meisten Klienten und Klientinnen eine neue sprachliche Erfahrung sein.

Der Begriff „Erfahrung“ wird in diesem Artikel im Sinne Heideggers (2001) verwendet und bezieht sich auf die Erfahrungen des Menschen mit dem Wesen der Sprache. So bedeutet „eine Erfahrung mit dem Wesen der Sprache machen“ bei Heidegger (2001, S. 159), „[...]dass es uns widerfährt, dass es uns trifft, über uns kommt, uns umwirft und verwandelt […]“. Nicht wir machen eine Erfahrung, nicht wir sind aktiv, bewerkstelligen sie durch uns; „machen heißt hier: durchmachen, erleiden, das uns Treffende empfangen, insofern wir uns ihm fügen [...]“ (Heidegger, 2001, S. 159).

Mit dem Wesen der Sprache eine Erfahrung machen, hieße dann: „[...] uns vom Anspruch der Sprache eigens angehen lassen, indem wir auf ihn eingehen, uns ihm fügen. Wenn es wahr ist“, schreibt Heidegger weiter, „dass der Mensch den eigentlichen Aufenthalt seines Daseins in der Sprache hat, unabhängig davon, ob er es weiß oder nicht, dann wird eine Erfahrung, die wir mit der Sprache machen, uns im innersten Gefüge unseres Daseins anrühren“ (ebd.).

Zum besseren Verständnis, was Heidegger damit meint, mit dem Wesen der Sprache eine Erfahrung zu machen, sind hier zwei Beispiele genannt:

Sie gehen am Strand spazieren, hören das Plätschern der Wellen und spüren den Sand durch ihre Zehen rieseln. Sie heben einen Lavastein auf, schwarz und rau, mit winzigen Löchern. Sie heben ihn auf …

Sie können nun durch seine konkrete Form und wilde Schönheit angesprochen sein, vielleicht haben Sie auch ein spezifisches Interesse an diesem Gestein oder Sie antworten einem Anspruch aus dem eigenständigen Anwesen des Seins entsprechend, wie Heidegger sagen würde.

Vielleicht können Sie etwas über seine Verweildauer am Strand aussagen, über die Tiere, die in seinen Löchern gelebt haben oder wie alt der Stein ist. Der Anspruch, der aus dem alleinigen Anwesen des Steins ergeht, kann vielfältig sein, letztendlich obliegt es dem Menschen, auf welche Weise er diesen Stein wahrnimmt. Ohne auch noch ein Wort verlautbart zu haben oder sich jemanden mitgeteilt zu haben, stehen die Menschen bereits im zweifachen Bezug zum „Sein“ des Steins. (Was nichts darüber aussagt, wie der Stein tatsächlich aussieht.)

Noch deutlicher wird unser Bezug zur Sprache dort, wo wir das passende Wort laut Heidegger nicht finden können.

Wer von Ihnen hat im Alltag noch nicht Augenblicke erlebt, wo wir das rechte Wort nicht finden, wo uns vor Staunen der Mund offenbleibt oder wir vor Schreck die Sprache verlieren und das Erlebte uns zum Verstummen bringt?

Stellen Sie sich folgende Situation vor:

Sie betrachten mit einem geliebten Menschen zum ersten Mal den Sonnenuntergang auf Kap Sunion. Die Sonne, ein rotgelber Ball am Horizont, versinkt langsam im Meer. Sie möchten in Worte fassen, was sie bewegt und wovon sie sich angesprochen fühlen. Doch es ist Ihnen nicht möglich, die passenden Worte für Ihr Erleben und dieses Naturphänomen zu finden, geschweige denn mitzuteilen.

Gerade in solchen Momenten kann sich uns der Zusammenhang von Wort, Ding und Sein erhellen und uns unter die Haut gehen.

Heidegger (2001, S. 181) beschreibt mit dem Gedicht von Stefan George einen solchen Augenblick:

Das Wort
„So lernt ich traurig den verzicht:
Kein ding sei wo das wort gebricht.“
(George, 1968, S. 467)

Heidegger interpretiert das „sei“ als Imperativ: „Sei!“ Er erläutert weiter, dass erst dort, wo das Wort zerbricht, d. h. das verlautende Wort in das Lautlose zurückkehrt, eine denkende Erfahrung mit dem Wesen der Sprache möglich wird: Den Bedeutungen wachsen Worte zu!

3. Wenn es einem die Sprache verschlägt

Wie unterscheiden sich nun die von mir gewählten Beispiele, die die meisten von uns schon einmal erlebt haben, von den Erfahrungen mit dem Wesen der Sprache bei Menschen, die Gewalt erlebt haben?

Erst einmal verschlägt es uns zwar die Rede, aber unser Selbst- und Sein-Verständnis bleibt gewahrt. Nach einiger Zeit finden wir die passenden Worte für unser Erleben, können die Phänomene benennen und uns anderen Menschen wieder mitteilen.

Bei Menschen mit einem oder mehreren traumatisierenden Erfahrungen können diese einen Bruch

im Menschen, seiner Bindung zur Welt und seinen Mitmenschen bewirken. Ohne zu wissen, dass sie in solchen Situationen auf eine tiefere Bedeutung von Welt zurückgreifen, drücken sie das Erlebte häufig mit den Worten aus: „Eine Welt ist zusammengebrochen“. (Häufig verwendete Formulierungen sind auch: Es kam zum Bruch, sie ist wortbrüchig geworden, etwas in mir ist zerbrochen.) Welt in diesem Sinne kann sich meiner Ansicht nach nicht auf die uns umgebende Welt der Dinge und Lebewesen beziehen, kann nicht lebende oder tote Materie bezeichnen.

Werden wir nicht gerade in solchen Momenten von der Erfahrung mit der Sprache bewegt, erschüttert und angesprochen?

Wird dadurch nicht manchmal unser Weltbild, unser Wertesystem und unsere Fähigkeit zu einer befriedigenden Beziehungsgestaltung grundlegend in Frage gestellt? Was ist also dann gemeint?

Zerbricht für einen Menschen seine Welt, kann er das Wesen der Sprache nicht mehr wahrnehmen. Er findet nicht nur keine Worte mehr für das ihm Begegnende, das Erleben seiner selbst und des ihm Begegnenden wird eingeschränkt. Nach und nach kommt es zu einer Einschränkung des freien Weltbezuges. Er kann sein Leben nicht mehr in seinem eigensten Offensein gestalten. Jene offene Weite, von der Heidegger als „Dasein“ spricht, ist diesen Menschen nicht mehr zugänglich. Alles, was ist, spricht sie nicht mehr an, ein „Wohnen“ in dieser Weite ist nicht mehr erlebbar. Um diese Bruchspalte wieder schließen zu können, bedarf es einer heilenden Erfahrung durch das verlautbarte Wort und in der Sprache.

> *„Viel hat von Morgen an,*
> *Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander,*
> *Erfahren der Mensch; bald sind wir aber Gesang.“*
> *(Hölderlin, 2001, S. 341)*

4. Der Weg zur Sprache

Dieses Kapitel beginnt mit einigen der Orte, von denen Heidegger sowie einige Dichter und Dichterinnen des 20. Jahrhunderts aufgebrochen sind, um mit der Sprache eine Erfahrung zu machen.

Als Ausgangspunkt der Reise, angeregt durch Heideggers Beobachtungen und Behauptungen, werden zwei Fragen vorangestellt:

Wofür braucht der Mensch das Sprechen und die Sprache als „Haus des Seins“, um Wirklichkeit entwerfen zu können?

Was geschieht mit dem Wesen der Sprache angesichts traumatisierender Ereignisse?

Celan (2000, *S. 185-186*) schreibt dazu anlässlich der Entgegennahme des Literaturpreises der Stadt Bremen 1958: *„Erreichbar, nah und unverloren blieb inmitten der Verluste dies eine: die Sprache. Sie, die Sprache, blieb unverloren, ja trotz allem. Aber sie mußte nun hindurchgehen durch ihre eigenen Antwortlosigkeiten, hindurchgehen durch furchtbares Verstummen, hindurchgehen durch die tausend Finsternisse todbringender Rede. Sie ging hindurch und gab keine Worte für das, was geschah; aber sie ging durch dieses Geschehen. Ging hindurch und durfte wieder zutage treten, 'angereichert' von all dem [...]“.*

Heideggers Weg wird an jenem Ort enden, von dem der Denker sagt, dass „wir heimisch werden möchten, um den Aufenthalt für das Wesen des Menschen zu finden.“(Heidegger, 2001, S. 13).

Der Philosoph beginnt mit der Frage, was „sprechen“ heißt, und stellt fest, dass Sprechen in der herkömmlichen Meinung eine Betätigung der Werkzeuge der Verlautbarung und des Gehörs sei. Er distanziert sich von Aristoteles Umgrenzung der Sprache als Aussage, da diese Sprachauffassung seiner Meinung nach einer Reduzierung derselbigen auf eine Zeichengebung gleichkomme: „Es ist nun das, was in der stimmlichen Verlautbarung sich begibt, ein Zeigen von dem, was es in der Seele an Erleidnissen gibt, und das Geschriebene ist ein Zeigen der stimmlichen Laute“ (ebd., S. 244).

Diese metaphysische Auslegung der Sprache in der abendländischen Philosophie macht Heidegger nicht nur mitverantwortlich für die wissenschaftlich-technische Entwicklung des 20. Jahrhunderts, sondern auch für die Notwendigkeit, der Sprache wieder auf den Grund zu gehen. „Eine seltsame Sache, oder gar eine unheimliche Sache, dass wir erst auf den Boden springen müssen, auf dem wir eigentlich stehen“ (Heidegger, 1967, S. 26). Auf der Suche nach einer erfahrbaren Wirklichkeit in einer zunehmend technisierten und vergesellschafteten Welt nach dem Zweiten Weltkrieg erlebten Dichter(innen) und Denker(innen) gleichermaßen eine Sprachkrise. Diese Krise führte bei den Dichter(inne)n zu einer Neubewertung der Lyrik sowie einer Neuorientierung im Bezug von Mensch und Welt im Gedicht. In einer Zeit, in der sich viele Autor(inn)en gezwungen sahen, in einer Sprache zu schreiben, die durch die Verwendung des NS-Regimes abgegriffen und verletzt worden war (es sei in diesem Zusammenhang nur auf den Begriff „Sonderbehandlung“ hingewiesen, der für die Ermordung von Millionen Menschen verwendet worden ist), bewirkte die aus

der Sicht Heideggers zunehmende Instrumentalisierung der Sprache bei ihm einen konsequenten Rückzug auf die Frage nach dem Wesen der Sprache sowie einen sprachphilosophischen Aufruf nach einer grundlegenden Erneuerung der Sprache. Es gilt, sich aus der vorherrschenden subjektivistischen Sprachauffassung zu befreien und die Sprache (Sprachwesen) als Sprache (Sage) zur Sprache (im verlautenden Wort) zu bringen. Diese selbstreflexive, zirkuläre Verdreifachung ermöglicht es Heidegger, die Sprache nicht mehr zu einer Erfindung des Menschen zu machen, geschweige denn zu seinem Besitz. Der von Heidegger beschrittene Weg führt zu einem Sprachverständnis, das von jener Sprachauffassung abweicht, die vor allem Lebensbereiche betrifft, welche von der Sprache der Computertechnologie und Informatik geprägt sind. Wie er weiters zu zeigen versucht, wird die Sprache zu einem Phänomen, welches dem menschlichen Sprechen seinen eigentlichen Grund gibt.

Er postuliert, dass sich das Eigentümliche der Sprache demnach im Weg zeige, als welcher die Sage, durch die auf sie Hörenden zur Sprache gelangen kann. In seinem Verständnis wird der Mensch als Botengänger der Sage in Anspruch genommen und kann, da er selbst in die Sprache eingelassen ist, entsprechend auf seine Weise, antworten. An dieser Stelle möchte ich einen Bogen zu Luhmann spannen:

Gilt bei Luhmann (1984) die Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen als basales Element von Interaktion, aus deren emergenten Eigenschaften Kommunikation erst erklärbar wird, könnte bei Heidegger (2001) die Weise menschlichen Sprechens ihren eigentlichen Grund aus den emergenten Eigenschaften von Mensch und Sprachwesen beziehen. Je nach Art der strukturellen Koppelung könnten diese auch in der Sage beobachtbar werden. Nach Heidegger (2001, S. 257) ist die Sage das Zeigen: “In allem das uns anspricht, was uns als Besprochenes und Gesprochenes trifft, was sich uns zuspricht, was als Ungesprochenes auf uns wartet, aber auch in dem von uns vollzogenen Sprechen waltet das Zeigen […]“.

Wie in Luhmanns Theorie der sozialen Systeme (1984) die Menschen nur insofern von Bedeutung sind, wenn sie zur Herstellung und Fortsetzung von Kommunikation beitragen, erhält bei Heidegger der Mensch als Subjekt erst dann seine Bedeutung, wenn er zum Botengänger der Sprache wird. Heidegger sieht es als eine ständige Prüfung des Menschen, inwieweit er der Sprache entspricht: „Alles beruht darin, das Wohnen im Sprechen der Sprache zu lernen“ (Heidegger, 2001, S. 31).

4.1. Wie kann der Mensch zum Botengänger des Sprachwesens werden?

Ich möchte anhand eines Beispiels bei Heidegger seinen Gedankengang verdeutlichen. Stellen Sie sich bitte folgende Situation vor: Sie gehen über eine Wiese und sehen auf einem Hügel eine alte Eiche stehen. Sie haben nun die Wahl: Einerseits können Sie die Höhe des Baumes abmessen, sein Alter bestimmen oder einfach seine Schönheit bewundern. Sie können sich auch überlegen, ob Sie sich für den nächsten Winter sein Holz nutzbar machen möchten. Wie immer Sie sich auch entscheiden, nach Heidegger hätten Sie sich von der Form der Eiche, ihrem Nutzwert, u.ä. angesprochen gefühlt und sich vielleicht in ihrem Schatten niedergelassen. Den Lesern und Leserinnen ist es freigestellt, wie sie sich vom Erscheinenlassen des Baumes ansprechen lassen. Für mich verweist der Baum auf Schatten spenden, auf Werden und Vergehen und ... (Sie sind eingeladen, bei sich zu hören, wovon Sie sich angesprochen fühlen und wie Sie entsprechend antworten würden.).

Der Denker führt nun einen geheimnisvollen Namen ein, mit dem er nicht nur das Verhältnis des Menschen zum Wesen der Sprache erläutert, sondern auch das Verhältnis zwischen Himmel, Erde, Mensch und Gott. In der Verbundenheit von Mensch und Sprache ereignet sich ein Angesprochenwerden, welches so auf die Grundstruktur des Wesens der Sprache hinweist. In diesem Sinne spricht es als das Ereignis, indem es etwas in sein Eigenes bringt. Heidegger nennt dieses Zeigen von Seiendem als Anwesen in der Welt lichtend - verbergend.

Ein Ereignis wird bei ihm allerdings nicht als ein Geschehen oder gar ein aktives Tun aufgefasst, sondern als ein Gewährenlassen. Im Gewahrsein des Je-Eigenen vollzieht sich für den Menschen der Aufenthalt in seinem Wesen, sodass er nun vermag, ein Sprechender zu sein. Vergleichbar vielleicht mit dem Satz: „Zur reinen Quelle zurückgehen“, mit dem, nach der Interpretation des Zenmeisters Karl Obermayer (2004), „ein Innewerden unserer letztendlichen Seinswirklichkeit“ gemeint ist. Interessant finde ich in diesem Zusammenhang, dass Heidegger selbst den Weg zur Sprache in Bezug zum Tao im dichtenden Denken des Laotse stellt und kritisiert, dass das Leitwort Laotses oftmals als Vernunft, Geist, Raison, Sinn und Logos übersetzt wird.

Mit dem oben angeführten Beispiel unterlegt Heidegger den Ausgangspunkt seiner Sprachphilosophie als einen Ort, an dem die Trennung von Mythos und Logos noch nicht vollzogen war (1967).

In seinem Vortrag „Was ist Denken“ (1967) schreibt er dazu: „Mythos heißt bei den Griechen das sagende Wort. Sagen ist für die Griechen: offenbar machen, erscheinen lassen, nämlich das Scheinen und das im Scheinen, seiner Epiphanie, Wesende (...) Der Mythos ist der alles Menschenwesen zuvor und von Grund aus angehende Anspruch, der an das Scheinende, an das Wesende denken lässt. Zu dieser Zeit sind Mythos und Logos noch nicht voneinander getrennt" (S. 16).

Die Nachbarschaft von Dichten und Denken in Heideggers Sprachphilosophie kann für Menschen mit (Bindungs-)Traumatisierung die Möglichkeit eröffnen, denkend in den ursprünglichen Bezug des Menschen zur Sprache zurückzugelangen. In „Was ist Denken“ schreibt Heidegger dazu: „Das Dichten ist darum das Gewässer, das bisweilen rückwärts fließt - der Quelle zu, zum Denken als Andenken“ (S. 12). Heidegger versteht unter „denken“ das Hören der Zusage, die uns sagt, was es zu denken gibt. Nicht gemeint ist ein Denken im Sinne des abendländischen Denkens, welches im Wort „logos“ mündet und sich auf das Verhältnis von Ding und Wort bezieht.

Mit der folgenden Abbildung möchte ich versuchen, das bisher Geschriebene nochmals zu verdeutlichen:

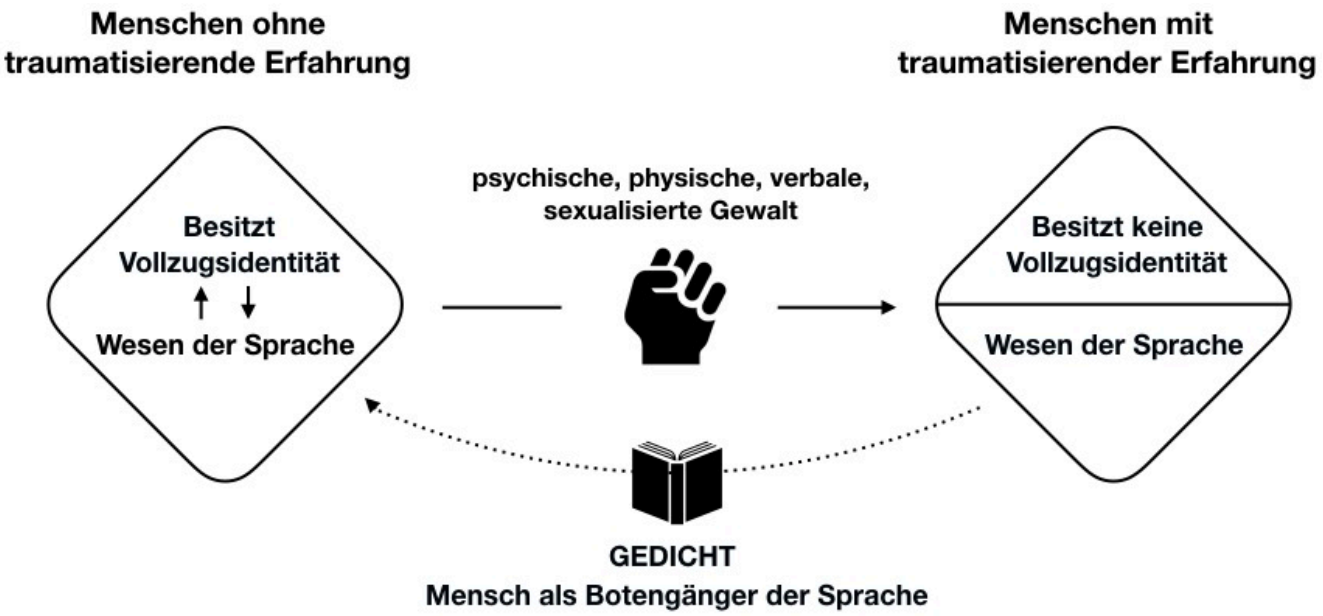

Abbildung 1 *Vollzugsidentiät und Verhältnis zum Wesen der Sprache vor und nach einemTrauma*

> „Ein Gedicht ist eine Ressource, die durch Melodie und Rhythmus, Wort und Bild Orientierung und Verbindung in einer fragmentierten Erzählung herstellen kann. Wo es in der Sprache zu „Rissen und Brüchen“ bis zur Sprachlosigkeit des Menschen kommt, kann im dichterischen Wort unter der besonderen Betonung der verstandesmäßig nicht einholbaren stimmungshaften Grundschwingung ein Bewandtniszusammenhang als ein solcher offenbar gemacht werden.“ (Heidegger, 1993)

5. Fallbeispiel: Mann ohne Vergangenheit

Peter kam an einem heißen Sommertag zu mir in die Praxis. Anzug und Hemd hatten eine genaue Passform und ich hatte den Eindruck, dass er es gewohnt war, mit seinem bloßen Erscheinen die *Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.*

Er trug eine Brille, seine Augen wirkten auf mich ausdrucksstark und trotz der Intensität seines Blickes erschien er mir in Bezug auf meine Person eher überwachsam zu sein als mir tatsächlich zugewandt. Er begann unser Gespräch mit den Worten: “Ich halte nicht viel von Psychotherapie, letztendlich muß sich jeder selbst helfen, aber mit 3 bis 5 Coaching-Stunden bin ich einverstanden“.

Gleich zu Beginn gab er mir zu verstehen, dass er keinesfalls bereit war, über seine Kindheit und Jugend zu sprechen. Er hält nichts von der Meinung, dass unsere Erfahrungen mit den Eltern Einfluss auf das Leben eines Erwachsenen haben könnten, erzählte er. Ich fragte mich, wie er das so sicher behaupten konnte, äußerte diese Frage je-

doch noch nicht. Er meinte, er habe ein konkretes Anliegen, welches er mit mir besprechen wolle, da er merke, er komme alleine zu keiner Entscheidung. Ich erwartete, dass er weitersprechen würde, doch Peter entschied sich zu schweigen. Offensichtlich wartete er auf etwas Bestimmtes von mir! Ich merkte, dass sich mein oberer Rücken versteifte, ich schützte mich und spontan dachte ich mir: *„Werde ich hier getestet?!“*

Ich nahm einen tiefen Atemzug und atmete lange aus, bevor ich ihm zusicherte, dass ich zumindest für den Beginn unserer eventuellen Zusammenarbeit seinen Wunsch, in der Gegenwart zu bleiben, respektieren würde. Peter lächelte leicht und begann, mir von seiner momentanen Lebenssituation zu erzählen. Er sei seit eineinhalb Jahren mit einer Frau liiert und er überlege, sie zu heiraten. Seine Freundin habe eine 8 Jahre alte Tochter, welche ein liebes Kind sei. Er selbst wollte keine leiblichen Kinder. Wäre ihr Kind ein Junge, dann würde er eine Heirat sicher nicht in Erwägung ziehen, meinte er. Meine Frage, wie er sich diese Entscheidung erkläre, beantwortete er damit, dass er glaube, mit Mädchen tue er sich leichter. Er berichtete, noch nie verheiratet gewesen zu sein, und ich erfuhr, dass er bereits 47 Jahre alt war. Peter beschrieb sich als einen erfolgreichen Baumeister, der beruflich engen Kontakt mit seinem Vater hält und viel arbeitet. Seine Aussagen über seine Freundin fasste er kurz und prägnant mit einem Satz zusammen: „Bodenständige Frau und eine Mutter, die sich gut um ihre Tochter kümmert, außerdem finanziell unabhängig.“ Auf meine Frage, was ihn denn zögern ließe, gab er mir zur Antwort, dass er sich nicht sicher sei, ob er bereit sei, für einen Menschen Verantwortung zu übernehmen und man sich ja auch nicht sicher sein könne, ob der andere einen tatsächlich liebe … Zum ersten Mal in unserem Gespräch konnte ich bei Peter eine leichte Veränderung im Tonfall und seiner Körperhaltung wahrnehmen. Es schien ihm sichtlich unangenehm, dass er sich nicht mehr ganz im Griff hatte, und er sagte forsch: „So, jetzt sind Sie dran.“ Ich begann damit, ihm Anerkennung zu zollen, dass er mir kurz und prägnant seine jetzige Situation zusammengefasst hatte. Er bestätigte mir sofort, dass es eine Stärke von ihm sei, strukturiert etwas besprechen zu können, denn Zeit sei in seiner Branche Geld!

Ich entschied mich, ihm meine Eindrücke und Ideen in Form einer Metapher nahezubringen. Da Peter aus der Baubranche kam, wählte ich als Analogie eine Situation aus seinem Arbeitsleben, in der Hoffnung, dass er für sich eine Verbindung zu seinen Themen herstellen konnte. Peter hörte sich meine Metapher an, meinte, er werde darüber nachdenken, und *willigte ein, wiederzukommen.*

In den folgenden Stunden sprach Peter über seine Gedanken zum Thema Verantwortung übernehmen. Ich erfuhr, dass seine Mutter schon vor 30 Jahren verstorben war und er sie tot aufgefunden hatte. Die Beziehung zwischen seinen Eltern war bis zu ihrem Tod geprägt von heftigen Streitigkeiten, bei denen ihn der Vater meist in den Garten geschickt hatte. Erst nach Ende des Streites durfte er wieder in das Haus zurück, wo er meist eine weinende Mutter und einen schweigenden Vater vorfand. Er beschrieb seine Mutter als eine weiche Frau, zu sanft für seinen Vater. Häufig ergaben sich aus der Weichheit der Mutter ihm selbst gegenüber auch Streitsituationen mit dem Vater, der meinte, sie verzärtle seinen Sohn. Peter verbrachte schon als 4-Jähriger gemeinsam mit ihm einen Teil seiner Freizeit mit sportlichen Aktivitäten, damit er, nach seines Vaters Ansicht, für das Leben richtig vorbereitet werde. Seine Mutter konnte diesen oft strapaziösen Aktivitäten nichts entgegensetzen und Peter meinte, dass sein Vater seine Mutter für ihre Schwäche verachtet habe. Verantwortung übernehmen, so schlussfolgerte er, heißt vor allem, eine Last zu übernehmen, wenn ein Teil der Familie schwach ist. Meine Frage, wie er aus seiner Sicht die Situation erlebt habe, beantwortete er ausweichend und mit der abschließenden Bemerkung, dass es heute keinen Sinn mache, sich damit zu befassen. Das sei alles schon Jahrzehnte her und man könne es nicht ungeschehen machen.

Peter bewunderte seinen Vater offensichtlich für seine Stärke und hatte bis heute dessen Konzept zum Thema Verantwortung noch nie in Frage gestellt. Perspektivenwechsel oder systemische Fragen meinerseits wurden immer wieder als Angriff auf seinen Vater gewertet und ich spürte immer öfter den Impuls, mich für meine systemische Herangehensweise zu rechtfertigen. Denn Peter argumentierte wortgewandt gegen meinen Perspektivenwechsel und zeigte viel Verständnis für das Verhalten seines Vaters.

Als er sein zweites Anliegen für die Gespräche mit mir thematisierte, begann er sich die Augen zu reiben und sagte mit einem Seufzer: „Damit Sie mich besser verstehen, möchte ich Ihnen doch eine Geschichte aus meiner Jugend erzählen. - Ich habe mich im Jahr der Matura zum ersten Mal in ein Mädchen aus der sechsten Klasse verliebt. Nach der Matura sollte ich mit dem Studium beginnen. Ich war frisch verliebt und hatte einen schönen Sommer. Am Ende des Sommers informierte mich mein Vater, dass er sich mit meiner Freundin getroffen hatte, um ihr zu sagen, dass sie mich nicht mehr

wiedersehen dürfe. Ich solle mich ab Herbst ganz auf mein Studium konzentrieren, da sei eben keine Zeit für eine Liebschaft.“ Wider seiner üblichen Berichterstattung hatte Peter in der Ich-Form erzählt, es fiel ihm sichtlich schwer, mir von dieser Erfahrung zu berichten.

Ich fragte ihn, wie er das Verhalten seines Vaters damals erlebt hatte. Peter sah mich erstaunt an und meinte nur, das sei seinem Vater doch zugestanden, schließlich habe er ihm doch alle seine Interessen ermöglicht und auch noch das Studium bezahlt. Seine Enttäuschung galt ganz alleine seiner damaligen Freundin Julia. Wenn sie ihn wirklich geliebt hätte, dann hätte sie sich gegen seinen Vater durchgesetzt und sich geweigert, dessen Verbot zu akzeptieren. Ich glaubte, mich verhört zu haben, und fragte sicherheitshalber nochmals nach, ob er tatsächlich gedacht hätte, dass es die Verantwortung von Julia gewesen wäre, diese Auseinandersetzung zu führen. Mein Nachfragen verärgerte ihn offensichtlich und Peter begann wie gewohnt, die Handlungen seines Vaters zu rechtfertigen. Dabei wurde er immer wütender und heftig brach es aus ihm heraus: „Nicht einmal verabschiedet hat sie sich von mir!“ Auch mit meiner nächsten Frage, ob denn er damals mit ihr Kontakt aufgenommen habe, löste ich eine heftige Reaktion bei Peter aus. Er knurrte, dass er sich heute überhaupt nicht von mir verstanden fühle. Und nein, natürlich habe er sich nicht mehr bei ihr gemeldet …

Wir beendeten die Stunde mit einer massiven Verärgerung seitens Peter und einer Unzufriedenheit meinerseits über den Verlauf der Stunde.

Für mich zeigte sich immer mehr, dass Peter eine starke Täterloyalität hatte und sich an den Verhaltensweisen und Überzeugungen seines Vaters orientierte. Ich entschied mich, ihm in der nächsten Stunde mitzuteilen, dass ich nochmals mit ihm über die Rahmenbedingungen sprechen möchte. Ich wollte ihm mitteilen, dass ich ein weiteres Coaching für nicht hilfreich erachtete und ihm vorschlagen würde, stattdessen einen kurzen Überblick über das Thema Trauma und seine Auswirkungen zu geben. Danach könne er entscheiden, ob er bei mir weitermachen möchte.

5.1. Anklang

Am Nachmittag nach dieser Sitzung mit Peter erfasste mich eine innere Unruhe und ich begann, die Notizen aus unserer Stunde nochmals durchzulesen. Vor meinem inneren Auge erschien die Heftigkeit, mit der er mich an seiner Liebesgeschichte teilhaben ließ, und seine Verärgerung mir gegenüber. Beides löste bei mir wieder ein Gegengefühl im Hals aus und ich verspürte eine Anspannung. In meinem Ohr erklang nochmal sein Seufzer und ich wurde traurig. Ich begann mich zu fragen, ob ich mich in der Stunde vielleicht geirrt hatte, als ich seinen Seufzer seiner Entscheidung, mir doch etwas aus seiner Vergangenheit zu erzählen, zuordnete. Ich notierte meine Wahrnehmungen mit der Überlegung, ihm dies das nächste Mal mitzuteilen. In den nächsten Tagen spürte ich verstärkt eine innere Aufregung, die mir bereits seit der Zeit, in der „mich Gedichte schrieben“, vertraut war. Ich hielt also Papier und Stift bereit, um alles rasch notieren zu können, was aus meinem Inneren an Worten aus mir heraus drängte. In den darauffolgenden Wochen formte sich ein Gedicht, das ich meinem in der nächsten Sitzung nach der Traumaaufklärung vorlesen wollte.

Einige Tage nach Abschluss des Gedichteschreibens kam Peter für eine weitere Sitzung. Ich fragte Peter, ob er wissen wollte, was mich in und nach der letzten Stunde noch so bewegt hatte. Er war sichtlich neugierig und bejahte es. Ich sagte ihm, dass ich es bedauerte, ihm nicht das Verständnis gegeben zu haben, welches er sich letzte Stunde erhofft gehabt hatte. Ich teilte ihm meine körperlichen Reaktionen mit und meine plötzliche Trauer über seine Liebesgeschichte nach unserer Stunde. Danach informierte ich ihn von meiner Entscheidung, ihm vorerst kein weiteres Coaching anzubieten, sondern ihn heute über das Thema Trauma und dessen Auswirkungen aufzuklären.

Wenn dann noch Zeit bliebe, würde ich ihn einladen, mich auf eine Reise in seine Vergangenheit zu begleiten. Peter kommentierte meine Äußerungen nicht, lehnte sich zurück und sagte: „Lassen Sie mich hören.“ Zwischendurch stellte er einige Verständnisfragen, wirkte an den Inhalten interessiert, vermied aber weitgehend Blickkontakt. Er äußerte sich abschließend anerkennend zu meinem fachlichen Wissen, um mir dann zu sagen, dass er sich das Gehörte noch durch den Kopf gehen lassen werde.

Ich nahm seine Antwort zur Kenntnis und fragte ihn, ob er noch bereit wäre, die Stunde mit einer Zeitreise abzuschließen. Er bejahte und ich rollte das farbige Papier, auf dem das Gedicht stand, sachte auf. Ein letzter Blick auf Peter und ich begann langsam zu lesen, hielt manchmal inne und wiederholte die eine oder andere Zeile.

Ballade: Mann ohne Geschichte

Als er mit achtzehn Jahren
ein Mädchen liebte sehr,
da ruft der Vater sie und spricht:

„Mach Schluss mit ihm auf mein Begehr!“
Des Vaters Stimme längst im Ohr,
hält unser Junge still.
"Wer Geld hat, der schafft an, mein Sohn,
du machst es so, wie ich es will.“

An einem lauen Sommertag
bleibt Mutters Tür versperrt.
Er tritt sie ein und findet sie,
ganz kalt wird ihm ums Herz.
Des Vaters Stimme dringt ans Ohr:
„Hast nichts gehört, hast nichts gesehen.
Wer nichts bewahrt und nichts behält,
braucht weder Red noch Antwort stehen!“

Und wieder schont des Sohnes Treue
des Vaters schleichend Lebensgift.
Jetzt hört der Junge auf zu leben,
zu viel hat er gesehen,
zu oft sich ihm ergeben.

So geht er einsam seinen Weg,
wohl reich und auch bewundert,
doch lässt er andre für sich leben:
Wer sich nicht spürt,
kann sich auch nichts vergeben.

Es hat die Liebe für den Vater
den Jungen weit von sich entfernt,
nun sucht er fern von seinem Haus,
das Selbst, das einst zu ihm gehört.
Er irrt herum und kann nicht finden,
den Urcharakter, der ihn nährt. Im Angesichte der Entfremdung
bleibt ihm der Weg zum Selbst versperrt.

Als er nach 30 Jahren ein Mädchen liebte sehr,
trotzt er des Vaters Lebenselixier.
Bereit folgt er der eignen Stimme und
nimmt sich selbst nun ins Visier.
(Daniela Hofmann, unveröffentlicht 2003)

Meine Augen waren auf das Blatt gerichtet, ich war mir nicht sicher, wen ich damit schonen wollte, jedenfalls hatte sich die Atmosphäre im Raum seit Beginn der Stunde merklich verändert. Als ich die letzte Zeile beendet hatte, wartete ich noch ein wenig, bis ich wieder Blickkontakt herstellte. Es war still im Raum und als ich die Augen auf Peter richtete, sah ich seine linke Hand in der Herzgegend liegen und oberhalb des Hemdrandes zeigten sich an seinem Hals dunkle rote Flecken. Ich spürte ein kleines Unbehagen in mir aufsteigen und war beunruhigt darüber was nun kommen würde.

Peter sah mich lange an, mir schien, als würde er mich zum ersten Mal wahrnehmen, schluckte schwer und sagte für mich völlig unerwartet: „Ich kann nicht glauben, dass Sie sich auch außerhalb der Stunde mit mir befassen und sich Zeit nehmen, ein Gedicht zu schreiben.“ Er machte eine kurze Pause, um mir dann tatsächlich vorzuschlagen, meine Zeit für dieses Gedicht abzugelten.

Ich rollte das Blatt wieder ein, wickelte das Band herum und sagte ihm, das Gedicht sei als Geschenk an ihn gedacht – wenn er es haben möchte. Er könne mir auch die Zeit nicht finanziell abgelten, weil Gedichte zu schreiben meine Möglichkeit sei in Resonanz zu gehen auf das, was ich höre, sehe und spüre. „Es ist nichts“, so sprach ich weiter, „was ich mir ausgesucht habe, die Worte kommen aus mir heraus und ich habe nur die Wahl, sie aufzuschreiben oder zu ignorieren“.

Peter nahm die Rolle entgegen, öffnete sie und begann, das Gedicht still selbst zu lesen. Danach faltete er es zusammen und steckte es behutsam in seine Hemdtasche – um danach wieder seine Hand darauf zu legen.

Schweigend saßen wir uns nun gegenüber, bis ich mich räusperte. „Ich möchte Sie um etwas bitten“, sagte ich. “Wenn Sie das Gedicht mit nach Hause nehmen und sich entscheiden wiederzukommen, hätte ich gerne, dass wir das nächste Mal darüber sprechen, was Sie mit diesem Gedicht gemacht haben und was Sie dabei an sich beobachten konnten.“ Peter hatte sich inzwischen wieder gefasst, nickte und antwortete: “Mach ich.“

5.2. Widerhall

Per SMS bat mich Peter um den nächsten Termin. Als er bei mir 14 Tage später in der Praxis erschien, konnte ich kaum meinen Blick von seinem Hals und Kinn wenden. Er begrüßte mich mit den Worten: „Na schauen Sie, was mit mir geschehen ist, so hab ich das letzte Mal in der Pubertät ausgeschaut.“ Peter hatte in den Tagen nach der letzten Sitzung eine Akne entwickelt und es hatte den Anschein als wäre er darüber fast ein wenig belustigt. Er wirkte gelöster und fing gleich an mir zu erzählen, dass er noch am Tag der Sitzung seiner Freundin die Ballade vorgelesen habe. Peter sagte mir, er habe sich danach ein Herz gefasst und mit Eva, so hieß sie, begonnen, alte Fotos anzusehen. Dabei sei ihm ein Brief seiner Mutter in die Hände gefallen, an den er sich nicht mehr erinnern konnte. Er habe ihn mitgebracht und wolle mir diesen Brief vorlesen. Peter las und seine Stimme war belegt. Ich erfuhr in diesem

Brief, dass seine Mutter keine Kraft mehr gehabt hatte, weiterzuleben. Sie nahm sich mit Alkohol und Tabletten das Leben und wurde von meinem Klienten tot im Wohnzimmer aufgefunden. Mit dem Tod seiner Mutter hatte sich Peters Sehstärke verändert, seit damals trägt er eine Brille. Peter konnte sich niemandem mitteilen. Sein Vater war nicht bereit, über den Selbstmord seiner Frau zu sprechen, und gemeinsam zu trauern war für Peters Vater bestenfalls ein Zeichen von Schwäche.

In dieser Stunde erzählte mir Peter von seiner Mutter, von ihrer Warmherzigkeit und Sensibilität und wie hilflos er sich gefühlt hatte, ihr in den Auseinandersetzungen nicht beistehen zu können. Es fielen ihm viele Situationen mit seiner Mutter ein, in denen er sich geliebt und verstanden gefühlt hatte, und er zog zum ersten Mal einen Vergleich mit seiner jetzigen Freundin, die er nun als eine herzliche Frau beschreiben konnte. In den folgenden Stunden gelang es Peter, seine Trauer in Sprache zu bringen, und auch wenn er vor mir nicht weinen wollte, hatte sich unsere Beziehung zueinander verändert. Meine Interventionen wurden nicht mehr bekämpft und sein vermeidender Bindungsstil hatte sich in eine humorvolle, etwas spröde Kontaktaufnahme mit mir verwandelt.

Peter hatte ausreichend Vertrauen gefasst, um mir in einer der nächsten Stunden von einem Gespräch mit seiner Freundin zu erzählen. Sie hatte ihm aufgetragen, er solle mit mir die Beziehung zu seinem Vater besprechen. Obwohl die beiden nun schon achtzehn Monate beisammen waren, kannte Eva seinen Vater noch nicht.

Peter nahm von sich aus Bezug auf meine Aufklärung über die Auswirkungen von Bindungstraumatisierung und bat mich, mit ihm einen Plan zu entwerfen, wie er ein Gespräch mit seinem Vater über seine neue Beziehung beginnen könnte. In den folgenden Stunden lernte Peter, seinen inneren kleinen Jungen zu beschützen, übte in Rollenspielen das Gespräch mit seinem Vater und begann mit Hilfe der Methode des dualen Gewahrseins zwischen seinem inneren Erleben und der äußeren Realität zu unterscheiden. Sechs Monate nach Beginn unserer gemeinsamen Arbeit machte Peter seiner Freundin einen Heiratsantrag. Seinem Vater ließ er es frei, ob er zur Hochzeit kommen wolle oder nicht. Meinen Vorschlag, sich eine Traumatherapeutin für eine Traumakonfrontation zu suchen lehnte er mit der Begründung „Sie haben mich eh schon geknackt“ ab. Wir verabschiedeten uns wohlwollend voneinander.

6. Schlussfolgerung

Ich möchte an dieser Stelle zusammenfassend den Vergleich zwischen der Sprache der DichterInnen und lebenden Systemen wagen, welche die Tendenz haben, nach Störungen wieder ein Gleichgewicht herzustellen. Möglicherweise besteht bei DichterInnen ebenfalls ein Bedürfnis, Umetikettierungen und Worthülsen der Alltagssprache aufzudecken und dem Wort wieder seine Nennkraft, seinen Erfahrungsgehalt zurückzugeben. Man könnte vielleicht auch sagen, dass Dichter und Dichterinnen im besonderen Maße die Hüter(innen) einer „ästhetischen Einheit“ (in Anlehnung an die Bedeutung bei Bateson (1982,1993) in der Sprache sind. Wenn es dem Dichter bzw. der Dichterin gelingt, von der Etikettierung zur Benennung zu gelangen, erhält das Wort seine „Wahrhaftigkeit“ zurück. Ein(e) Poet(in) wird somit nach Heidegger zu einem/r Botengänger/in der Sprache, welcher seine besondere Form in einem Gedicht zum Ausdruck bringt. Der Leser oder Zuhörer erkennt, dass das Gedicht rein Gesprochenes ist, ein vom Dichter aus ihm Herausgesprochenes (vgl. Heidegger, 2001).

Als Philosophin war es für mich naheliegend Heideggers Gedanken über das Wesen der Sprache im Gedicht mit dem Bedürfnis traumatisierter Menschen nach Wahrhaftigkeit zu verbinden. Ein Mangel an menschlicher Präsenz und die Verwendung von Worthülsen werden von verletzten Menschen rasch wahrgenommen und meist auch deutlich abgelehnt. Die Begegnungen mit einem Gedicht und einer Therapeutin, die sich selbst in der und durch die Sprache entwirft, machten es Peter möglich, sich wieder in einen vernehmenden Bezug zum Wesen der Sprache zu setzen. Ein Mensch, der an den Folgen von (Bindungs-)traumatisierungen leidet, kann – angeregt durch den Raum, den die Therapeutin zur Verfügung stellt – das Gedicht lesen oder hören, in der Stille das Gedicht zulassen und im Kairos wieder eine Erfahrung mit der Sprache machen, in der sich ihm „Sein“ in zweifacher Weise „zuspricht“. Wenn er sich erneut in der Sprache zu halten versteht, gewinnt sein Sprechen seine Nennkraft zurück. Es wird in seinem Weltverhältnis voll an Möglichkeiten und er mit ihm. Sein Sprechen öffnet, wovon es letztendlich lebt: Die Sprache ist „das Haus des Seins“, ein Ort, an dem der Mensch seinen Aufenthalt hat.

Was ich Dir wünsche,

Eine Haut, so dünn
Dass sie der Fluss durchströmt

Und sich dein Leben auf die Wellen packt
Doch einen Kern wie eine Kirsche
Unbekümmert spitzer Schnäbel

Eine Liebe, die
nicht umkehrt
Wenn die Brücke bebt.
(Angelica Seithe, 2009, S. 55)

Literatur

Bateson, G., Bateson, M., C. (1993). *Wo Engel zögern, Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen*. Frankfurt: Suhrkamp.

Bateson,G. (1982) *Geist und Natur, Eine notwendige Einheit.* Frankfurt: Suhrkamp.

Benn, G. (2000) *Statische Gedichte*. Frankfurt: Arche.

Celan, P. (2000). *Gesammelte Werke in sieben Bänden. Dritter Band Gedichte III Prosa Reden* Frankfurt: Suhrkamp.

George, S. (1968). *Werke. Ausgabe in zwei Bänden*. Düsseldorf und München: Küpper.

Hakuin, E. (1997). *Meister, Authentisches Zen*. Frankfurt: Spirit Fischer.

Hasumi, T. (2000). *Zen in der Kunst des Dichtens*. München: Barth.

Herrigel, E. (2000). *Der Zen-Weg*. München: Barth.

Hölderlin, F. (2001). *Sämtliche Gedichte und Hyperion*. Frankfurt: Insel.

Domin, H. (1999). *Das Gedicht als Augenblick von Freiheit*. Frankfurter Poetik Vorlesungen, Frankfurt: Fischer.

Domin, H. (1997). *Wozu Lyrik heute.* Frankfurt: Fischer (1997).

Heidegger, M. (2000). *Über den Humanismus*. Frankfurt: Klostermann.

Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemayer.

Heidegger, M. (1992). *Was heißt Denken*? Stuttgart: Reclam.

Heidegger, M. (2001). *Unterwegs zur Sprache*. Stuttgart: Neske.

Levine P. & Ann F. (1998). *Trauma-Heilung. Das Erwachen des Tigers. Unsere Fähigkeit traumatische Erfahrungen zu transformieren,* Essen: Synthesis.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Muschg, A. (1981). *Literatur als Therapie? Ein Exkurs über das Heilsame und das Unheilbare, Frankfurter Vorlesungen,* Frankfurt: Suhrkamp.

Nancy J.-L. (2014). *Zum Gehör.* Zürich: Diaphane.

Obermayer, K. (2004). *Zurück zur reinen Quelle.* Berlin: Theseus.

Seithe, A. (2009). *Über der strömenden Zeit, Gedichte.* Münster: Neues Literaturkontor.

Siegel, D. J. (2012). *Mindsight. Die neue Wissenschaft der persönlichen Transformation*. München: Goldmann.

Schrott, R. & Jacobs A. (2011). *Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren*. München: Hanser.

von Humboldt, W. (2003). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues, Über die Sprache*. Köln: Fourier.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1996). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 9., unveränderte Auflage. Bern: Huber.

Whorf, B. L. (1999). *Sprache-Denken-Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Hamburg: Rowohlt.

Eingegangen: 10.10.2018
Peer Review: 12.11.2018
Angenommen: 19.11.2018

Autorin

Mag.[a] Daniela Hofmann arbeitet als systemische Familientherapeutin und Traumatherapeutin in Wien. Sie veröffentlichte zwei Gedichtbände und Gedichte in diversen Anthologien und verwendet diese und fremdverfasste in ihrer Arbeit mit Traumatisierten.

Diesen Artikel zitieren als: Hofmann D. (2019). Das Gedicht als Flaschenpost. Eine philosophische Betrachtung von Rissen, Brüchen, Sinnfragmenten und Menschen als Botengängern der Sprache und deren Erklärungsversuche bei Traumafolgen. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, *5*, 61-71.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften
2019 / 5. Jahrgang, 72-78

© ARGE Bildungsmanagement
ISSN: 2312-5853

Zeitschrift für Beratungs- & Managementwissenschaften The Open Access E-Journal

Worte finden für das Unsagbare. Die Bedeutung der Sprache in der Psychotherapie mit traumatisierten geflüchteten Menschen

Brigitta Busch [2], Nina Hermann [1] ✉

Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit Wechselwirkungen zwischen traumatischem und sprachlichem Erleben. Dabei wird auf neurobiologische und soziolinguistische Aspekte eingegangen. Das Instrumentarium Sprachenporträt wird vorgestellt und seine Anwendung in der psychotherapeutischen Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen beschrieben.

Abstract

The article refers to the interaction between traumatic experiences and „Spracherleben" (the lived experience of language). Neurobiological and sociolinguistic aspects are taken into consideration. The tool language portrait is presented and its use in psychotherapeutic work with refugeees explained.

Keywords: Trauma, PTSB (Posttraumatische Belastungsstörung), Spracherleben, Sprachenporträt

1. Einleitung

Im Zuge der Migrationsbewegungen kommen häufig Menschen in Psychotherapie oder Beratung, deren Sprache wir nicht verstehen beziehungsweise die jener des Therapeuten/der Therapeutin nicht mächtig sind. Zudem handelt es sich in vielen Fällen um Personen, die durch Kriegsgeschehen, Verfolgung und Flucht aber bisweilen auch durch rassistische und menschenunwürdige Behandlung in den Aufnahmeländern wiederholten Traumatisierungen ausgesetzt waren und sind. Man kennt die Redewendungen „es verschlägt mir die Sprache", „es fehlen mir die Worte"„ich bin sprachlos", wenn wir Situationen erleben, die wir nicht fassen, nicht begreifen können.

Sprachlosigkeit aus unterschiedlichsten Gründen ist daher ein zentrales Thema für Menschen, die traumatisierende Erfahrungen machen mussten.

Der vorliegende Artikel möchte sich dem Zusammenhang zwischen Trauma und Sprache aus verschiedenen Richtungen annähern:

- Neurobiologische Aspekte – Trauma und Gehirn
- Soziolinguistische Aspekte – Trauma und Spracherleben
- Psychodynamische Aspekte – Trauma und Therapie

Vor diesem Hintergrund sollen praxisrelevante Überlegungen für Psychotherapie und Beratung diskutiert werden

2. Begriffliche Klarstellungen

Vorab ein paar Worte zum Traumabegriff, der im gegenwärtigen Diskurs häufig unscharf bis inflationär verwendet wird. Das Wort kommt aus dem Griechischen und bedeutet Verletzung oder Wunde. Es handelte sich ursprünglich um einen medizinischen Terminus, der im Falle des Psychotraumas vom Körper auf die Seele übertragen wurde.

Fischer und Riedesser (1998, S. 84) definieren psychisches Trauma als ein „vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt". Janoff-Bulman (1992) spricht in diesem Zusammenhang von „erschütterten Grundannahmen" – "shattered assumptions".

Aus obiger Definition geht hervor, dass es sich einerseits um massive Bedrohungen, oft gepaart mit Todesangst, handelt und dass andererseits in den

[1] Psychotherapeutin, Verein Hemayat, 1090 Wien

[2] Sprachwissenschafterin der Universität Wien

✉ Korrespondenz über diesen Artikel ist zu richten an Dr.in Nina Hermann, Augartenpraxis, Scholzgasse 2/2, 1020 Wien E-Mail: nina_hermann@gmx.at

Lizenzbedingungen:

meisten Fällen mit dauerhaften Folgen zu rechnen ist. Keinesfalls solle der Begriff, so der Traumatherapeut David Becker (2003, S. 67), für kleinere Kränkungen und Verletzungen verwendet werden, sondern sei für Erfahrungen zu bewahren, die einen „tiefen Riss, eine Wunde in der psychischen Struktur verursachen".

Im psychiatrischen Kontext werden Trauma und seine Folgestörungen seit den 1980er Jahren im amerikanischen Diagnose-Manual DSM mit dem Begriff der Posttraumatischen Belastungsstörung/ Posttraumatic Stress Disorder (PTBS/PTSD) assoziiert. Becker (2003, 2014) äußert einige Kritikpunkte daran: Vor allem bezogen auf "man-made" Traumata erachtet er weniger die Reaktionen und Verhaltensweisen der Betroffenen als krank und anormal als die sie auslösenden Ursachen, nämlich Gewalt, Verfolgung, Folter. Zudem sei die Bezeichnung 'post' insofern irreführend, als es in vielen Fällen kein klar definiertes Ende des Traumas gibt, es oft lebenslang (latent) präsent ist und durch unterschiedliche Reize, sogenannte Trigger, immer wieder aktualisiert werden kann. Auch werde die westlich geprägte Sicht auf die Symptomatik den subjektiven und kulturspezifischen Erscheinungsbildern nicht gerecht.

3. Trauma und Gehirn

In lebensbedrohlichen Situationen haben Individuen prinzipiell zwei Möglichkeiten, um der Gefahr zu entkommen: zu kämpfen (fight) oder zu fliehen (flight). Sind beide nicht möglich, wird eine Art Totstell-Reflex ausgelöst (freeze). (Sachsse, 2018, S. 34).

In diesem Einfrier-Zustand werden Gehirnprozesse auf ein basales Überlebensniveau reduziert (van der Kolk, 2018): Wahrnehmungen gelangen vom Gehirnstamm in das limbische System, in die Mandelkerne, die sogenannten Amygdala, werden dort hochemotional aufgeladen, Stresshormone wie Adrenalin und Corticoide werden freigesetzt, aber eine Weiterleitung an höhere Zentren und die Großhirnrinde wird weitgehend unterbrochen. Ein Ordnen, Analysieren und Verknüpfen mit bisher Erlebtem und Bekanntem unterbleibt, auch die Verbindung zum Sprachzentrum ist teilweise blockiert. Die Sprache wird fragmentiert, die Logik bricht auseinander.

Viele Extremtraumatisierte können das, was ihnen angetan wurde, oft nicht in Worte fassen. Wir sprechen von namenlosem Grauen, sprachlosem Entsetzen, "speechless terror". Einer sprachlichen Auseinandersetzung mit den erlebten Traumata sind somit bereits auf neurobiologischer Ebene Hindernisse in den Weg gelegt. Miteinander ins Gespräch kommen stellt somit, vor allem zu Beginn einer therapeutischen Beziehung, eine große Herausforderung für KlientInnen und TherapeutInnen dar.

4. Trauma und Spracherleben als Wechselbeziehung

4.1. Zum Konzept Spracherleben

Um die Wechselwirkungen zwischen Traumatisierung und Sprache zu untersuchen, kann das Konzept des Spracherlebens herangezogen werden, das darauf verweist, dass erinnerte Situationen oder Szenen auch damit verknüpft sind, wie wir uns als Sprechende oder Angesprochene erlebt haben. Unter Spracherleben verstehen wir die Art, wie man sich in einer verbalen Interaktion in Relation zum Gegenüber selbst erlebt. Im Wesentlichen geschieht dies entlang der drei Achsen:

- Anerkennung/Nicht-Anerkennung
- Zugehörigkeit/ Ausschluss
- Macht/Ohnmacht (Busch, 2016, S. 92).

Auf diese Weise werden Sprachen und Sprechweisen mit Erfahrungen und Zuschreibungen verknüpft, ohne dass uns dies in den meisten Fällen bewusst wird. In Anlehnung an Merleau-Ponty (1966) lässt sich sagen, dass Spracherleben eine leiblich-emotionale Dimension hat, gleichsam in den Körper eingeschrieben ist (embodiment).

Im Zusammenhang mit "man-made disaster" also mit Gewalt, Verfolgung, Flucht – ist Sprache in der einen oder anderen Form immer präsent und sei es durch ihre Abwesenheit. Sprachliche Verletzungen können dabei die unterschiedlichsten Ausformungen annehmen. Der nachfolgende Abschnitt fasst die an anderer Stelle (Busch, 2016) ausgeführten und mit Literaturverweisen versehenen Überlegungen zusammen.

4.2. Sprachliche Verletzungen

<u>Gewalt durch Sprache</u>

Anschreien, Beleidigen, Beschimpfen führt zur Herstellung eines Machtgefälles und zur Aberkennung der Subjektqualität bis hin zur Entmenschlichung. Herabwürdigende Bezeichnungen für jüdische Menschen durch die Nationalsozialisten, Aberkennung des Eigennamens und Ersatz durch anonymisierende Häftlingsnummern in den Konzentrationslagern sind Beispiele hierfür.

Sprachlose Gewalt

Schweigen und Gewalt sind im Kontext von Krieg und Verfolgung oft untrennbar miteinander verbunden, sei es durch ein Nicht-Sprechen über Erlebtes aus Angst oder Scham, sei es, um sprachliche Zugehörigkeiten zu verbergen und sich vor dem Enttarnt-Werden zu schützen.

Aber auch der Verlust sprachbedingter Handlungsfähigkeit in einer fremden sprachlichen Umgebung, das Gefühl eigener Sprachlosigkeit, kann mit einem früheren Trauma verbundene Gefühle der Machtlosigkeit verstärken oder wieder aufrufen.

Ausgrenzung durch Sprache

Bestimmte Formen des Sprachgebrauchs wie Dialekte und Soziolekte können als Hinweise auf nationale oder ethnische Zugehörigkeiten interpretiert werden. In ethnischen Konflikten werden solche Zuschreibungen oft herangezogen, um Anderssprechende zu verfolgen und zu vertreiben. Sprachwissenschaftlich umstrittene Gutachten zur Feststellung der Herkunft von AsylwerberInnen (LADO – Language Analysis for the Determination of Origin) führen oft zu fatalen Konsequenzen für die Betroffenen.

Gewalt durch Sprachverbot

Sprachverbote wurden und werden als Mittel politischer Machtausübung eingesetzt, in kolonialen und postkolonialen Kontexten ebenso wie gegenüber Minderheiten oder Zugewanderten, wobei die verbotenen Sprachen und jene, die sie verwenden, in der Regel als minderwertig ab-qualifiziert werden. Ein Beispiel für die Missachtung dessen, was eine Sprache für jene, die sie benutzen, bedeutet, sind auch die jeder pädagogischen Sinnhaftigkeit entbehrenden Verbote an Schulen, die Familiensprache während der Pausen zu verwenden.

4.3. Sprache im posttraumatischen Prozess

Traumatische Interaktionserfahrungen, ein-geschrieben im Körpergedächtnis, haben langfristige Auswirkungen auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit geflüchteter Menschen. Trauma-prozesse haben nach Keilson (1979) sequentiellen Charakter. Die Phase der Ankunft an einem Ort der Sicherheit, wie es ein Aufnahmeland darstellen sollte, wäre ungemein wichtig, um Vertrauen aufbauen zu können und Kontrolle und Selbstwirksamkeit wiederzugewinnen. Viele Faktoren stehen aber Ansätzen eines möglichen Heilungsprozesses im Weg. Sprachliche Barrieren aus unterschiedlichsten Ursachen spielen dabei eine nicht unwesentliche Rolle. Das Ausgeliefertsein durch sprachliche Hilflosigkeit bewirkt Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit. Ausgrenzung und rassistische Ressentiments machen „mundtot" und führen nicht selten zu Verstummen und Rückzug. Viele AsylwerberInnen wünschen nichts brennender, als die Sprache des Aufnahmelandes möglichst einwandfrei zu beherrschen. Mangelnde Angebote, hohe eigene Perfektionsansprüche, aber auch trauma-assoziierte Symptomatiken (Konzentrations-störungen, mangelnde Merkfähigkeit, Nervosität, Anspannung durch Ungewissheit über den Ausgang des Asylverfahrens) stellen erhebliche Hindernisse dar und führen nicht selten zum Nachlassen der Motivation.

Ein besonders kritischer Aspekt ist die erzwungene, möglichst detaillierte Versprachlichung der traumatischen Erlebnisse bei behördlichen Einvernahmen, die nicht selten bei den betroffenen Personen zu einer sekundären Traumatisierung mit Flashbacks, Panikattacken und dissoziativen Zuständen führt.

Das schmerzhafte Erinnern an bestimmte Sprachen, Dialekte oder Akzente kann zur Folge haben, dass MigrantInnen und Flüchtlinge gewisse Sprachen, manchmal sogar ihre Erstsprache, meiden oder sogar aufgeben, um in der Fremde mit Hilfe der neuen Sprache gewissermaßen eine neue Subjektposition zu beziehen. Eine Fülle literarischer Texte dazu findet sich in der Sammlung „Mitten durch meine Zunge" von Brigitta Busch und Thomas Busch (2008).

5. Trauma, Therapie und Sprache(n)

Praxisrelevante Überlegungen für Psychotherapie und Beratung

Nach den vorangegangenen Ausführungen stellt sich die Frage: Wie kann es traumatisierten Menschen gelingen, das Schweigen zu überwinden, Ausdrucksformen für das Unsagbare zu finden und ein wertschätzendes Gegenüber als Zeugen für erlittenes Unrecht anzunehmen?

5.1. Nonverbale Kommunikationsformen – Kunst, Musik, Bewegung

Immer dann, wenn Worte fehlen, um sich auszudrücken und mitzuteilen, sei es durch ein dem Trauma geschuldetes Verstummen, sei es mangels an Kenntnissen einer gemeinsamen Sprache, kann auf nonverbale Kommunikationsformen zurück-gegriffen werden. Bildende Kunst (Malen, Zeichnen, Modellieren) und Musik als wortlose Kommunikationsmöglichkeiten werden seit langem

im therapeutischen Bereich immer dort eingesetzt, wo der sprachliche Ausdruck, aus welchen Gründen auch immer, nicht oder nicht ausreichend möglich ist. Dies gilt selbstverständlich auch für traumatisierte geflüchtete Menschen.

Im Zusammenhang mit Trauma spricht man, wie weiter oben ausgeführt, von einem sogenannten Freeze-Zustand: Das traumatische Ereignis wird in den Organismus eingeschrieben und seelisches wie körperliches Erleben befinden sich in einem Erstarrungszustand, der natürliche Fluss ist unterbrochen. Sport- und Bewegungstherapien beinhalten Ansätze, die versuchen, diesen Zustand vom Körperlichen her aufzubrechen. Im Verein Hemayat[1], einer Einrichtung in Wien, die Psychotherapie für Folter- und Kriegsüberlebende anbietet, gibt es ein Kooperationsprojekt (Movikune[2]) mit dem sportwissenschaftlichen Institut der Universität Wien, das getrennt-geschlechtliche Sport- und Bewegungsgruppen für KlientInnen anbietet. Menschen mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund entdecken Sport, Spiel und Tanz sowie gemeinsame Aktivitäten als wertvolle Ressourcen.

5.2. Dolmetschgestützte Therapie

Wird allerdings eine tiefergreifende Auseinandersetzung mit den erlittenen Traumata angestrebt und ist der gemeinsame Wortschatz zwischen KlientIn und TherapeutIn zu dürftig, sind sogenannte Kommunaldolmetscher (community interpreters) als Dritte im Bunde erforderlich. Zudem sind in vielen Fällen emotional hoch aufgeladene Inhalte in der Erstsprache besser ausdrückbar. Bei der Wahl des Dolmetschers/der Dolmetscherin ist auf Herkunft (auch Volksgruppenzugehörigkeit spielt eine Rolle), Alter, Geschlecht, soziale Schicht und religiöse Orientierung aber auch auf die fachliche Ausbildung zu achten (das bloße Beherrschen einer Sprache ist nicht ausreichend!) Auch das Wissen um psychische Prozesse (Übertragung/Gegenübertragung) im Rahmen einer Therapie oder Beratung ist erforderlich.

Die in der therapeutischen Beziehungskonstellation übliche Dyade wird durch eine Triade ersetzt. Im Dreieck angeordnete Sitzpositionen haben sich dabei in der Praxis zumeist am besten bewährt (Haenel, 1997, S. 140). Besonderes Augenmerk ist auf mögliche Koalitionsbildungen zu legen. Da KommunaldolmetscherInnen oft aus ähnlichen Gründen wie die KlientInnen ihre Heimatländer verlassen haben (Krieg, Vertreibung, Verfolgung), muss bei den Dolmetschenden unter Umständen durch das Wiedergeben von belastenden Inhalten mit einer Sekundärtraumatisierung gerechnet werden. Regelmäßige Vor- und Nach-besprechungen sowie eine tragfähige Beziehung zwischen DolmetscherIn und TherapeutIn sind daher Voraussetzung. Wie sich der Alltag einer Sprach- und Kulturmittlerin im Asylbereich gestaltet – so werden ÜbersetzerInnen in diesem Setting bezeichnet – wird im autobiografisch gehaltenen Roman „Reibungsverluste" von Mascha Dabić (2017) in lebendiger Weise geschildert.

5.3. Das Sprachenporträt – ein Instrumentarium, um sprachliche Ressourcen sichtbar zu machen

Als hervorragendes Instrumentarium, um unterschiedliche Dimensionen des Spracherlebens sichtbar und nachvollziehbar zu machen, kann das sogenannte Sprachenporträt herangezogen werden. Bei dem ursprünglich in der Pädagogik eingesetzten Konzept handelt es sich um die Silhouette eines menschlichen Körpers auf einem Blatt Papier.[3] Diverse Sprachen, aber auch Dialekte oder andere Sprechweisen, welche der betroffenen Person geläufig sind oder wichtig erscheinen, werden grafisch zu Papier gebracht und durch unterschiedliche Farben und Lokalisation inner- oder auch außerhalb des Körperumrisses festgehalten. Dadurch entsteht eine Projektionsfläche für die subjektive, emotionale Färbung sowie für das damit verbundene leibliche Erleben der Person in Verbindung mit dem Hören und Verwenden einer bestimmten Sprache oder Sprechweise.

Das Sprachenporträt wurde für den pädagogischen Kontext entwickelt und in der Folge, unter anderem von Krumm (2001), schwerpunktmäßig im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit in Schulklassen zur Anwendung gebracht. Busch (2006), die das Sprachenporträt zu einem Forschungstool weiterentwickelt hat, beschreibt ihre Unterrichtserfahrungen in einem panafrikanischen Kurs für Erwachsenenbildung in Kapstadt, wo neben persönlich-biografischen vor allem gesellschaftspolitische Aspekte sichtbar wurden: so unterschied eine Teilnehmerin zwischen ihrer Herkunftssprache Oshivambo ("language of my heart"), der aufgezwungenen Kolonialsprache

[1] http://www.hemayat.org. Zugriff am 19.03.2019

[2] https://institut-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_sportwissenschaft/Abt._Sportsoziologie_und_-psychologie/Sportpsychologie/Third_Mission_-_Movi_Kune.pdf. Zugriff am 19.03.2019

[3] Die Vorlage kann unter Angabe der Quelle frei heruntergeladen werden von http://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html. Zugriff am 19.03.2019

(Afrikaans) und der Drittsprache Englisch als Lingua franca, welche Türen für die Zukunft öffnen kann.

Busch und Reddemann (2013) untersuchten die Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz und setzten in einer Pilotstudie gemeinsam mit Aigner (2014) das Sprachenporträt bei PatientInnen auf der Erwachsenenpsychiatrie einer österreichischen Klinik ein. Durch die Kooperation verschiedener Berufsgruppen (Medizin, Linguistik, Trauma-Psychotherapie) sollten dabei unterschiedliche Aspekte der Wechselbeziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Resilienz erfasst werden.

Abgesehen von der Vielfalt an Sprachen, Dialekten und anderen Sprechweisen, die von den TeilnehmerInnen sichtbar gemacht wurden, konnten bislang unerkannt gebliebene biografische Elemente zu Tage gefördert und emotionale Zusammenhänge hergestellt werden.

Aufgrund der ermutigenden Ergebnisse der Pilotstudie entstand die Idee, das Sprachenporträt im Rahmen der Psychotherapie geflüchteter traumatisierter Menschen in Einzelfällen als zusätzliches Instrumentarium zu nützen. In meiner psychotherapeutischen Praxis (Nina Hermann) arbeite ich in Kooperation mit dem Verein Hemayat mit geflüchteten Menschen aus verschieden aktuellen und ehemaligen Kriegsgebieten wie Afghanistan, Tschetschenien, Bosnien, Kosovo.

Die KlientInnen bringen wertvolle Informationen zu Papier, die es mir ermöglichen, lebens-biografische Zusammenhänge zu erfassen und auf traumasensible Inhalte zu achten. Die bildliche Darstellung macht den Betroffenen oft erst die Kenntnis ihrer verschiedenen Sprachen bewusst. Das Interesse und die Wertschätzung seitens des Therapeuten/der Therapeutin scheint in vielen Fällen Selbstwert und Selbstwirksamkeit der KlientInnen zu fördern, ein Faktor, der wiederum positiven Einfluss auf den erforderlichen Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes haben könnte.

6. Fallbeispiel

Hierzu ein Fallbeispiel eines jungen afghanischen Flüchtlings, der folgendes Sprachenporträt anfertigte:

Abbildung 1 *Sprachenporträt eines jungen afghanischen Flüchtlings*

Im anschließenden Gespräch gab der Klient folgende Erklärungen dazu ab:

Dari (grün)
Die Muttersprache befindet sich im Kopf und den beiden Daumen. Afghanistan ist für ihn ein grünes Land. Er möchte die Sprache halten wie ein Baby, das sich anklammert.

Usbekisch (rot)
Die Sprache verbindet er mit der schwierigen Zeit in einer Madrasa[4], wo er misshandelt wurde.

Paschtu (schwarz)
Dazu gibt es Assoziationen zu Zwang und Gewalt.

Türkisch (blau)
Als Junge besuchte er frühmorgens vor der Regelschule einen Türkisch-Kurs; mit Blau verbindet er den morgendlichen blauen Himmel und einen kleinen Bach, den er durchqueren musste (Hose aufkrempeln – Hand und Fuß sind daher blau gemalt).

Deutsch (orange)
Die erhobene rechte Hand bedeutet in Afghanistan Freiheit. Seine ersten deutschen Worte waren „Guten Morgen", er war aufgestanden und die Sonne schien.

Latein (braun)
Sein Lernzimmer im Elternaus hatte eine braune Farbe und viele Bücher. Es war ruhig und gut zum Lernen.

Dieses Sprachenporträt wurde in der fünften Therapiesitzung durchgeführt. Es ist faszinierend, welch Fülle von Informationen es beinhaltet: man erfährt über die sprachliche Zugehörigkeit, über Bildungsmöglichkeiten, die dem jungen Menschen geboten wurden (Türkisch- und Lateinunterricht), bekommt Hinweise über gewaltsame traumatische Erfahrungen in einer Koranschule (rote und

[4] Madrasa: seit dem 10. Jhd. die Bezeichnung für eine Schule, in der islamische Wissenschaften unterrichtet werden

schwarze Farbflächen im Nacken- und Rückenbereich sind mit Angst und Schmerzen assoziiert) und begreift die Bedeutung der deutschen Sprache als Hoffnungsträger für Freiheit und Zukunftsperspektive.

Als berührendes Detail am Rande erzählte der junge Mann seinen ersten Kontakt in Wien: Er hatte beschlossen, nicht mehr mit seinem Schlepper weiterzureisen, ohne zu wissen, dass er sich zu diesem Zeitpunkt in Wien befand. Als er auf der Straße türkischen Jugendlichen begegnete und um Hilfe bat – seine Türkisch-Kenntnisse erwiesen sich als segensreiche Ressource – rieten ihm diese, sich in Traiskirchen[5] zu melden. Im Zuge seines Erstinterviews stellte sich heraus, dass sich sein älterer Bruder, der zeitlich vor ihm geflüchtet war und den er in Deutschland vermutet hatte, ausgerechnet in Wien gelandet war. All dies kam in einer einzigen Therapiesitzung ans Licht.

Die Anfertigung des Sprachenporträts dauerte etwa 30 Minuten, den Rest der Stunde verwendeten wir für die Besprechung desselben. Die Kommunikation fand übrigens auf Deutsch statt. Es ist immer wieder erstaunlich, in welch kurzer Zeit sich vor allem jugendliche Flüchtlinge Sprachkenntnisse aneignen.

Die Tatsache, dass KlientIn und TherapeutIn oft nicht dieselbe Sprache verwenden, kann ohne Zweifel sehr hinderlich sein und manchmal zu irritierenden Missverständnissen führen. Aus obigen Ausführungen geht jedoch hervor, dass es viele Möglichkeiten gibt, um miteinander in Kontakt und somit in Kommunikation zu kommen: ob auf nonverbalem Weg, mit Hilfe eines Dolmetschers/ einer Dolmetscherin oder durch eine gemeinsame Drittsprache. Immer wieder wird von der „Sprache als dem Tor zur Welt" gesprochen. Da jedoch die meisten Menschen mehrsprachig sind, gilt es mehrere Tore im Blick zu haben, durch die sich die Welt erkunden lässt. Aufgeschlossenheit und Interesse nicht nur an der Lebensgeschichte unserer KlientInnen, sondern auch an deren sprachlicher Vielfalt und Ausdrucksweisen können helfen, traumatisierte Menschen aus ihrer Sprachlosigkeit herauszuführen und dem erlebten Schrecken Namen und Bedeutung innerhalb ihrer Biografie zu geben.

7. Zusammenfassung

Die Auswirkungen traumatisierender Erlebnisse auf sprachliches Erleben sind vielfältig und versperren oft den Weg zu gegenseitigem Verstehen zwischen den betroffenen Menschen und ihrem Gegenüber. Das Ziel dieses Artikels war es, sich dem Phänomen Trauma in Wechselwirkung mit sprachlichem Erleben anzunähern, um brauchbare Erkenntnisse für die praktische psychotherapeutische Arbeit mit geflüchteten traumatisierten Menschen zu gewinnen.

Das Instrumentarium Sprachenporträt kann Menschen dabei helfen, ihre Sprachen als Ressourcen zu betrachten. Gleichzeitig ist zu hoffen, dass die Auseinandersetzung mit der persönlichen Geschichte trotz der traumabedingten Erschütterungen zu einem tieferen Verständnis vielleicht sogar zur Akzeptanz des eigenen Gewordenseins führen kann.

[5] Stadt in Niederösterreich, Bundesasylamt Erstaufnahmestelle Ost

Literatur

Aigner, M., Busch, B. & Reddemann, L. (2014). *Mehrsprachigkeit und Resilienz. Eine transdisziplinäre explorative Pilotstudie.* Projektbericht Universitätsklinikum Tulln.

Becker, D. (2003). *Flüchtlinge und Trauma. Verwaltet, entrechtet, abgestempelt – wo bleiben die Menschen? Einblicke in das Leben von Flüchtlingen in Berlin.* Hrsg. von Projekttutorien „Lebenswirklichkeiten von Flüchtlingen in Berlin"/Behörden und Migration, Berlin, S. 67–73.

Becker, D. (2014). *Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten. Gießen:* Psychosozial-Verlag.

Busch, B. (2006). *Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research*. In: Busch, B., Jardine & A. Tjoutuku, A.: Language biographies for multilingual learning. Cape Town. PRAESA, Occasional Papers No. 24, 5-17.

Busch, B. (2015). *Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung: Zum Konzept des Spracherlebens,* in: Schnitzer, A. & Mörgen, R. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes:Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit.* Beltz Juventa, Basel, S. 49–66.

Busch, B. (2016). *Sprachliche Verletzung, verletzte Sprache: Über den Zusammenhang von traumatischem Erleben und Spracherleben.* In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 89.* Flucht_Punkt_Sprache. Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, Duisburg, S. 85-108.

Busch, B. & Busch, T. (Hrsg.)(2008): *Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoğlu. Klagenfurt, Celovec. Dra*va Verlag.

Busch, B. & Reddemann, L. (2013). *Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz.* Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft und Psychologische Medizin. 11(3), 23-33.

Dabić, M. (2017). *Reibungsverluste*. Wien. Edition Atelier.

Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie.* Ernst Reinhardt, München, 4. akt. und erw. Aufl.

Haenel, F. (1997). Spezielle Aspekte und Probleme in der

Psychotherapie mit Folteropfern unter Beteiligung von Dolmetschern. *Systhema* 2(11), 136-144.

Janoff-Bulmann, R. (1992). *Shattered Assumptions. Towards a New Psychology of Trauma*. New York. The Free Press.

Krumm, H.-J., (Krumm, H.-J. & Jenkins E.-M. (Hrsg) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: eviva Wiener-VerlagsWerkstatt.

Keilson, H. (1979). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern.* Stuttgart: Enke.

Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung.* Berlin: Walter de Gruyter.

Sachsse, U. (2018) (3. Nachdruck als Studienausgabe). *Traumazentrierte Psychotherapie. Theorie, Klinik und Praxis.* Stuttgart: Schattauer Verlag.

van der Kolk, B. (2018): *Verkörperter Schrecken.* Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann. Deutsche Ausgabe, Lichtenau/ Westfalen: Probst Verlag

Eingegangen: 15.03.2019
Peer Review: 21.03.2019
Angenommen: 30.03.2019

Autorinnen

Nina Hermann ist klientenzentrierte Psychotherapeutin mit langjähriger Erfahrung im sozialpädagogischen Bereich (Verein KIWOZI Schwechat). In den letzten Jahren liegt ihr Arbeitsschwerpunkt in der Psychotherapie mit geflüchteten Menschen in Zusammenarbeit mit dem Verein Hemayat.

Brigitta Busch forscht und lehrt am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. 2009 wurde ihr für ihre Arbeit zu Sprachbiographien, Spracherleben und Sprachrepertoire eine Berta-Karlik-Professur verliehen.

Diesen Artikel zitieren als: Busch, B. & Hermann, N. (2019). Worte finden für das Unsagbare. Die Bedeutung der Sprache in der Psychotherapie mit traumatisierten geflüchteten Menschen. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, *5*, 72-78.

Reichen Sie Ihr Manuskript beim Journal der ARGE Bildungsmanagement, Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften, Fakultät Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität ein und profitieren Sie von:

- Peer-reviewed
- Bequemer Online-Einreichung
- Keine Platzbeschränkungen
- Veröffentlichung nach Aufnahmeverfahren
- Ihre Arbeit ist öffentlich zugänglich

Senden Sie Ihr Manuskript an:
forschungsjournal@bildungsmanagement.ac.at

Z:B|M