



**Gerlinde Ziemendorff** (Foto: privat)

## Verkörperte Professionalität in Lern- und Bildungsprozessen

Claude Steiner soll (nach mündlicher Überlieferung von Rolf Reiner Kiltz) gesagt haben: »Touching is the backbone of TA.« Mein Plädoyer ist: Dieses »Rückgrat« sollte insgesamt noch mehr in die TA-Lehre und das Lernen mit TA einfließen und so die Wirkung der TA verstärken.

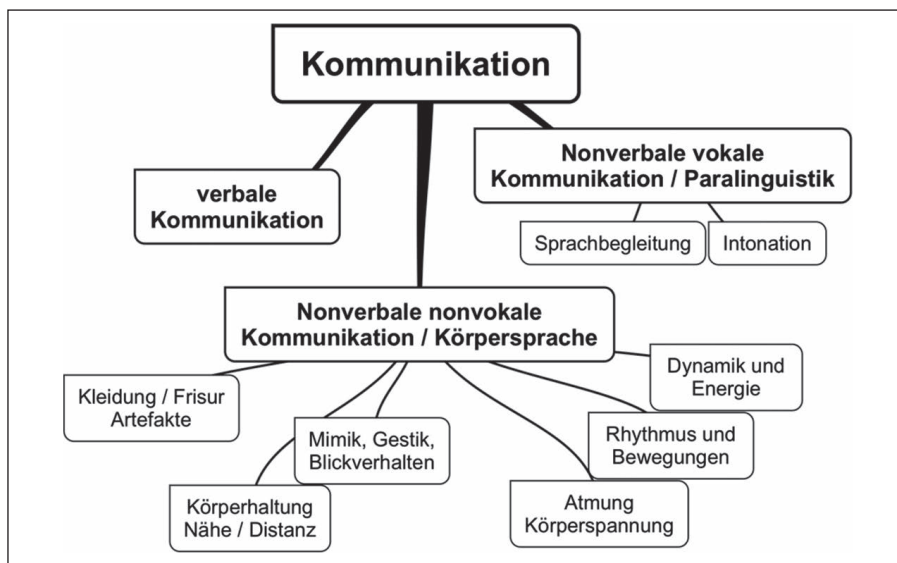
Körperlichkeit verstehen viele Menschen als einen Oberbegriff für verschiedene Aspekte, zum Beispiel für den Körperausdruck, für Körperwahrnehmung, für Körpererfahrungen oder für die Art und Weise, wie Menschen mit ihrem Körper reagieren und kommunizieren. Im Folgenden kläre ich zunächst unterschiedliche Aspekte von Körperlichkeit und illustriere an Beispielen, wie sehr Körperlichkeit mit Kommunikation, Lernen und Entwicklung verbunden ist. Danach beziehe ich diese Aspekte auf Modelle der TA und zeige auf, welche Verbindungen es gibt. Außerdem gebe ich Anregungen, wie Menschen, die mit der TA arbeiten, Aspekte von Körperlichkeit sowohl in der Theorie als auch in Lehr-Lern-Situationen, in Kommunikation, Supervision usw. aufgreifen und integrieren könnten.

## Körpersprache und nonverbale Kommunikation

Wenn es um die Rolle des Körpers bei Kommunikation, Lernen und Beziehung geht, wird oft von »Körpersprache« oder »nonverbaler Kommunikation« gesprochen. Damit werden gemeinhin alle nichtsprachlichen Signale wie Stimm-melodie, Gestik, Mimik, Körperhaltung usw. assoziiert. Julia Košinár, die im Bereich Körpersprache, Kommunikation und pädagogische Professionalität forscht und lehrt, schlägt zum besseren Verständnis die folgende Differenzierung der verschiedenen Bereiche der Kommunikation vor:

- nonverbale vokale Kommunikation;
- nonverbale nonvokale Kommunikation/Körpersprache;
- verbale Kommunikation (Košinár 2009).

Diese Unterscheidung hilft, bei sich selbst oder bei einem Gegenüber auf die einzelnen Aspekte von Körpersprache, nonverbaler und verbaler Kommunika-



**Abbildung 1** Differenzierung der verschiedenen Bereiche von Kommunikation (in Anlehnung an Košinár [2009, S. 23])

tion zu achten und sie ins Bewusstsein zu heben. So können zum Beispiel verdeckte Transaktionen deutlicher wahrgenommen und es kann auf sie reagiert werden. Nach Košinár werden die Begriffe Körpersprache und nonverbale Kommunikation nicht als Synonyme verstanden. Mit Körpersprache bezeichnet sie den nonvokalen Ausdruck, also die Körperhaltung, den Muskeltonus, den Blick, die Atmung, die Dynamik von Schnelligkeit und Verlangsamung, die Bewegung im Raum, die Art des Gehens bzw. Sitzens sowie Mimik, Gestik und Artefakte. Demgegenüber versteht sie unter nonverbaler vokaler Kommunikation (Paralinguistik) alle Aspekte der vokalen Signale wie Lachen, Seufzen, Sprachrhythmus, Stimmgeräusche (hm, ahh ...) sowie die Intonation der Stimme beim Sprechen. Nonverbale Kommunikation umfasst also nach Košinár, wie in der Abbildung 1 dargestellt, alle Formen kommunikativen Ausdrucks unabhängig von rein verbal ausgedrückten Inhalten. Für bedeutsam halte ich, dass die beiden Bereiche nonverbale Kommunikation und Paralinguistik zusammengedacht werden sollten, weil sie in der Praxis zusammenhängen. So werden zum Beispiel die Stimme und die Intonation elementar von der Atmung beeinflusst. Die Atmung wiederum ändert sich mit einer veränderten Körperhaltung fundamental und kann durch sie gesteuert werden. Aus diesen Gründen werde ich im Weiteren den Begriff der Körpersprache als Oberbegriff für beide Formen der nonverbalen Kommunikation nutzen.

Menschen nutzen Körpersprache sehr häufig unbewusst, denn sie wird aus neurobiologischer Sicht vor allem vom limbischen System und der Amygdala hervorgerufen, die mit einer viel höheren Verarbeitungsgeschwindigkeit funktionieren als der bewusste Teil unseres Gehirns, der Neocortex (Roth 2006). Während der Neocortex vor allem für die kognitive Dimension der Inhalte und für verbale Sprache zuständig ist, werden über das limbische System im Körper gespeicherte Emotionen für die Kommunikation zur Verfügung gestellt, die vor allem bewerten, ob eine Situation »eher gut oder eher schlecht für uns« ist. Roth bezeichnet diesen Teil daher als »emotionales Erfahrungsgedächtnis« (Roth 2006, S. 61). Vereinfacht gesagt ist Körpersprache also überwiegend unbewusst ablaufende und emotional gefärbte Kommunikation. In ihrer Wirkung ist sie Košinár zufolge in der Kommunikation sehr bedeutsam, intensiv und vielfältig.

Ein Beispiel: Eine Schulleiterin ist mit der Ausführung einer Arbeit eines Kollegen nicht einverstanden. Sie sagt mit lauter, druckvoller Stimme und mit ausgeprägter Körperspannung: »Als du gestern diesen Bericht fertiggemacht und mir gebracht hast [Pause, Schluckgeräusche, hörbares Atmen], habe ich gesehen, dass du den letzten Teil ganz übersehen und weggelassen hast. [Seufzen] Wann holst du das nach?« Dabei schaut sie den Kollegen direkt und lange an, auf ihrer Stirn sind Falten zu sehen. Ihre Atmung ist kurz und flach. Der Kollege fühlt Ärger in sich aufsteigen, seine Körperspannung steigt, seine Hände ballen sich zu Fäusten und er fängt an zu schwitzen. Er tritt von einem Bein auf das andere. Sein Körper signalisiert Unruhe und sein Blick weicht dem der Schulleiterin aus. Er sagt mit gepresster Stimme: »Okay, das habe ich versäumt, ich mach das noch.« Und er geht weg.

Die sprachlichen Transaktionen der Schulleiterin und des Kollegen sind auf der verbalen Ebene eindeutig formuliert. Auf der Ebene der Körpersprache hingegen gibt es schillernde und nicht eindeutige Botschaften, die je nach den körperbiografischen Vorerfahrungen der Gesprächsteilnehmer:innen unterschiedlich erlebt, wahrgenommen und verstanden werden können. Zu vermuten ist, dass der Körper des Kollegen in Resonanz auf die Körpersprache der Schulleiterin blitzschnell Signale sendet, die am ehesten mit Verwirrung und Stress umschrieben werden können. Als Emotion (geballte Fäuste) im Sinne einer inneren körperlichen Bewegung (Damasio 2000) erlebt er wahrscheinlich körperliche Anspannung in seinen Muskeln und Hitze, was sprachlich mit dem Gefühl von Ärger bezeichnet werden kann. Möglicherweise drückt die Körpersprache der Schulleiterin für den Kollegen eine Nicht-OK-Haltung aus. Der Kollege könnte im Verlauf der Transaktion komplementär in eine -/+ oder sogar -/- Haltung gekommen sein.

Wozu ist diese genaue Fokussierung auf Mikrosituationen in der Körpersprache im Rahmen von Kommunikationssituationen hilfreich? Nach Košinár kann man diese feinen körperlichen Aspekte der Kommunikation als ein »Konglomerat aus visuellen, olfaktorischen und taktilen Reizen« (Košinár 2009, S. 18) verstehen, die im Gegensatz zu verbaler Information für unsere Wahrnehmung mehrkanalig und damit sowohl uneindeutig als auch sehr wirkungs-

voll sind. Diese These wird auch durch die Ergebnisse der 1981 erschienenen Studie *Silent Messages* von Albert Mehrabian gestützt. Auch wenn diese Studie in ihren Ergebnissen durchaus umstritten ist, belegt sie doch, dass Körpersprache mit all ihren Facetten in ihrer kommunikativen Wirkung der verbalen Sprache deutlich überlegen ist (Mehrabian 1981). Aus Košinárs Sicht gelingen herausfordernde Kommunikationssituationen nur dann, wenn eine möglichst stimmige Kongruenz zwischen Körpersprache, nonverbalen vokalen Signalen und der sprachlichen Botschaft besteht. Umgekehrt kann es für Menschen gerade in herausfordernden Gesprächssituationen oft sehr verwirrend sein, wenn die Körpersprache und die verbalen Botschaften nicht kongruent sind.

In der Transaktionsanalyse wird der nicht kongruente Ausdruck von verbaler Sprache und Körpersprache häufig als skriptgebunden gedeutet, sodass verdeckte Botschaften die Folge sein können. Die dritte Kommunikationsregel nach Berne besagt, dass verdeckte Transaktionen auf der psychologischen Ebene über den Fortgang der Kommunikation entscheiden und die soziale Ebene der Botschaft nur eine geringe Wirkung hat. Hier halte ich es für sinnvoll, die sogenannte psychologische Ebene der Kommunikation um das Moment der Körpersprache zu erweitern und dies auch begrifflich zu benennen, zum Beispiel als psychologisch-körperliche Ebene. Die besondere Wirkung der Körpersprache besteht aus Košinárs Sicht vor allem darin, dass auf dieser Ebene die Grundeinstellung zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst im Gespräch vermittelt wird (Košinár 2009, S. 24). Damit lassen sich in der TA-Theorie die Konzepte des Bezugsrahmens und der skriptgebundenen Ausprägung einer der beiden Grundpositionen  $+/-$  oder  $-/+$  verbinden, die als Entscheidung sehr früh in der Entwicklung des Kindes gefällt wird. In dieser frühen somatischen Phase (im Strukturmodell  $K_1$  in  $K_2$ ) trifft das Kind im Zusammenspiel mit den erwachsenen Bezugspersonen und der es umgebenden Atmosphäre unbewusst seine ersten Urteile über sein Sein in der Welt (Berne 1975).

Wenn die Körpererfahrungen in der sehr frühen Kindheit diese Auswirkungen haben, ist es aus meiner Sicht notwendig, die Bedeutung von Körperlichkeit stärker zu berücksichtigen und die Wirkmechanismen und Einflussmöglichkeiten von Bildungs- und Lernprozessen mehr als bisher und

gemeinsam mit TA-Modellen zu benennen und zu konzeptionalisieren. Für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen sollte das konkret bedeuten, diese Aspekte durch Supervision, Übungen, Reflexionen und Feedback auf vielfältige Weise in die bewusste Wahrnehmung zu heben und dadurch die Körperkompetenz mehr und mehr zu stärken. Eine einfache und erhellende Übung besteht darin, dass jeweils zwei Teilnehmer:innen zwei Grundpositionen rein körpersprachlich einnehmen, ohne zu wissen, welche Position die andere Person einnehmen wird. Sie nehmen dann in einer inszenierten Begegnung (Begrüßung im Rahmen einer Supervision, Mediation, eines Elternsprechtags ...) aus ihren jeweiligen Grundpositionen heraus körpersprachlich Kontakt auf und erleben sich und die andere Person mit körperlichem Spürsinn. In einer anschließenden Reflexionsphase können die beteiligten Akteur:innen und Beobachter:innen sich über ihre unterschiedlichen Erfahrungen austauschen und darüber einen intensiven Zugang zum eigenen inneren Erleben und zu den äußeren Wirkungen und Interpretationen des Ausdrucks bekommen.

### **Die Bedeutung und Wirkung von Körperkompetenz**

Wenn Körpersprache als wirkungsvoll und bedeutsam anerkannt ist, stellt sich die Frage, wie diese Wirkungsaspekte noch intensiver der bewussten Wahrnehmung zugänglich gemacht werden können. Košinár (2019, S. 51 ff.) benutzt als Ziel für diesen Lernprozess den Begriff der Körperkompetenz. Sie versteht darunter die bewusste Wahrnehmung der Außenwirkungsebene, zum Beispiel die Wirkung der eigenen Körperhaltung, Atmung, des Körpertonus, der Gestik auf andere Menschen. Außerdem meint Körperkompetenz die Selbstregulierungsfähigkeiten auf der Innenwirkungsebene, durch die bewusst Emotionen und Gefühle gesteuert werden können und sich über die eingenommene Körperhaltung ein besseres und stabiles Selbstwertgefühl gewinnen lässt. Beide Ebenen – innen und außen – sind demnach direkt miteinander verbunden. Košinár hat in verschiedenen Untersuchungen, vor allem mit Lehrer:innen und Referendar:innen, erforscht und belegt, dass Emotionen sowohl im Körperausdruck von anderen unbewusst erkannt werden als auch direkt durch gezieltes

Körperverhalten generiert oder beeinflusst werden können. Daraus folgt, dass es in Bildungs- und Beratungsprozessen darum geht, die persönliche Körperkompetenz der jungen Lehrer:innen und Trainees durch Übungen und Reflexionen kontinuierlich der Wahrnehmung zugänglich zu machen, sie zu stärken und auszudifferenzieren. Košinár schlägt dazu verschiedene erprobte Übungen vor, unter anderem eine Übung, um über das bewusste Erlernen einer expandierten Körperhaltung (»Powerposing«) das Selbstwertgefühl zu verbessern. In einer kleinen Forschungsreihe konnte sie zeigen, dass 80 Prozent der Beteiligten diese Wirkung bestätigten (Košinár 2019, S. 54 ff.). So berichteten einige Beteiligte, dass sich durch die Einnahme dieser Körperhaltung »wohlige Gefühle«, Freude und Unverwundbarkeit« einstellten und sie durch eine Art »innerer Struktur« (Košinár 2019, S. 56) mehr Distanz zum Geschehen erlebten. Auf der Außenwirkungsebene erlebten sich viele Beteiligte Košinár zufolge deutlich präsenter, von anderen respektiert und wahrgenommen. Sie machten außerdem die Erfahrung, das Geschehen aktiv beeinflussen und mitgestalten zu können (Košinár 2019, S. 56).

Dazu ein Beispiel aus meiner supervisorischen Praxis: Eine junge Lehrerin, klein und zierlich von Gestalt, hat eine neue 8. Klasse mit 30 Schüler:innen als Klassenlehrerin in einer Gesamtschule übernommen. In den ersten Stunden gelingt es ihr wegen der Unruhe der Schüler:innen noch kaum, zu Beginn der Stunden mit dem Unterrichten zu beginnen. Die bisherigen Maßnahmen der Disziplinierung greifen nur kurz, sodass schnell wieder eine unruhige Lernatmosphäre entsteht. Im Supervisionsprozess erkundet und erforscht sie mit verschiedenen körperorientierten Methoden zunächst das TA-Konzept der »3 Ps« (power, permission, protection), das für Lern- und Entwicklungsprozesse als zentral angesehen werden kann. Außerdem erkundet sie körperorientiert das TA-Konzept der drei Grundbedürfnisse (stroke, structure, stimulation), erweitert um das vierte »S« für »standing« (Hagehülsmann & Hagehülsmann 2014), um sich selbst und ihren Unterricht auf dieser Basis auszurichten. Die Lehrerin lernt in diesem Prozess, ihren Körper und seine Botschaften bewusst wahrzunehmen, ihr körperliches Selbstbewusstsein zu erkunden, zu regulieren sowie bewusst körperlich und nonverbal auszudrücken. Sie lernt darüber hinaus immer mehr, die körpersprachlichen Botschaften ihrer Schüler:innen differenziert

wahrzunehmen und in ihr gesamtes Kommunikationsverhalten zu integrieren. Sie berichtet, dass in ihrer Klasse durch ihre andere, verkörperte bewusste Haltung immer mehr Ruhe einkehrt und sie auf dieser Basis mit den Schüler:innen »Erziehungsverträge« im Sinne der TA (Fritz Wandel in Schlegel 2002, S. 68 ff.) besprechen und gestalten kann.

Ein erstes Ziel in diesem Prozess war, die eigene Bewusstheit für den Körper zu stärken, die körperliche Wahrnehmung auf der Innenwirkungsebene auszudifferenzieren und auf dieser Basis die Wirkungsebene von Körpersprache auf andere in den Blick zu nehmen. Diese Selbstwahrnehmung stellt eine Voraussetzung dar, um sich der Deutung des Körperausdrucks des Gegenübers anzunähern. Auf der Außenwirkungsebene ist es eine zentrale Erfahrung, dass Deutungen des Körperausdrucks des Kommunikationspartners nie eindeutig sein können, sondern immer im Bereich des Vermutens bleiben. Die sprachliche Kommunikation hat dann folgerichtig die Aufgabe und Chance, im Gespräch über die Wirkungen des Körperausdrucks Klarheit zu gewinnen und den gesamten Kommunikationsprozess konstruktiv und kokreativ gemeinsam zu lenken. Insofern impliziert der Begriff der Körperkompetenz auch die Fähigkeit, die körperliche Selbst- und Fremdwahrnehmung verbal nutzen zu können, was für viele Menschen einen weiteren Lernschritt darstellt. Außerdem gehört die Fähigkeit dazu, die Körpersprache spontan und situationsabhängig regulieren und steuern zu können sowie Begegnungen mit Körperkompetenz authentisch und echt im Sinne von Intimität mit dem Gegenüber zu gestalten. In Bezug auf Autonomie im Sinne der Transaktionsanalyse sollte aus meiner Sicht folglich neben Denken, Fühlen und Handeln ebenso die Bewusstheit über Körpersprache und Körperkompetenzen (deutlicher) betont werden.

### **Körperbiografie und Körperskript**

Der Begriff Körperbiografie beschreibt nach Košinár das individuelle Verständnis vom und die Bewusstheit für den eigenen Körper einschließlich seines Gewordenseins von Geburt an. Ebenso meint Körperbiografie die Auseinander-



setzung mit Fremdbildern und die Weiterentwicklung des eigenen körperlichen Selbstbilds ein Leben lang (Košinár 2019, S. 24). In Verbindung mit dem Konzept Skript denke ich, dass die Ausbildung der persönlichen Körperbiografie stark davon abhängt, wie jeder Mensch als Säugling und Kleinkind angesehen, körperlich berührt und behandelt wurde, ob der körperliche Umgang mit den nächsten Bezugspersonen als liebevoll, schützend, respektlos, grob, feinfühlig, grenzwahrend oder grenzüberschreitend usw. erlebt wurde. Ebenso dürfte entscheidend sein, welche Haltungen und Handlungen die Bezugspersonen selbst im Umgang mit ihrem Körper gelebt und modellhaft vermittelt haben. War der Körper wichtig, wurde er gepflegt, war er Quelle von Freude, Genuss, Lebendigkeit oder überwiegend ein Anlass zu Klagen oder Abwertung? Waren Bezugspersonen oder das Kind selbst körperlich eingeschränkt? Welche Rolle spielten Gesundsein und Kranksein in den Herkunftsfamilien und wie wurden diese Zustände körperlich ausgedrückt (zu erinnern ist hier an das Episkript von Fanita English und die Weitergabe der »heißen Kartoffel«)? Wurde die natürliche Körperscham respektiert? Gab es beschämende Situationen oder Schamlosigkeit, die sich körperlich niedergeschlagen hat (Schneider 2022)? Wurde dazu ermutigt, Nähe- und Distanzbedürfnisse zu erkunden, auszudrücken und zu verändern? Welche Bewegungserfahrungen wurden während des Aufwachsens gemacht und wie wurden diese bewertet? Kinder, die auf einem Bauernhof groß werden und mithelfen müssen, werden Bewegung vermutlich anders erleben und bewerten als Kinder, die Sportarten wie Reiten, Tennis, Tauchen usw. erlernen. Ähnlich wie bei der Erforschung persönlicher Skriptentscheidungen möchte ich diese und weitere Aspekte zum Anlass nehmen, die persönliche Körperbiografie im Rahmen der Skriptanalyse zu erkunden, und nutze dafür den von Cassius (1975) verwendeten Begriff Körperskript (bodyscript). Aus TA-Sicht können im Körperskript ebenso körperliche (Haltungs-)Muster abgebildet sein, die mit frühen Einschärfungen oder durch Antreiberdynamiken entstehen, zum Beispiel, indem Menschen vornehmlich eine geduckte bzw. gekrümmte Haltung als Schutz einnehmen.

Thomas Fuchs, Lehrender im Bereich philosophische Grundlagen der Psychiatrie und Psychotherapie, prägte den in diesem Zusammenhang interessanten Begriff des »verkörperten Gedächtnisses« (Fuchs 2018, S. 12). Aus

seiner Sicht entsteht Veränderung im Verhalten und Handeln nicht durch das bewusste Erinnerungsgedächtnis, sondern durch das »randbewusste oder unbewusste Körpergedächtnis, in dem all unsere Bereitschaften, Fähigkeiten, Dispositionen [...] verankert sind« (Fuchs 2018, S. 13). Er weist außerdem darauf hin, dass bei Menschen in Krisensituationen, zum Beispiel nach Gewalterfahrungen, entsprechende Körperreaktionen überschießen und so dominant ablaufen können, dass ein »Reden über etwas« in diesem Moment nicht möglich ist. Professionell Tätige im Bereich Bildung sollten deswegen aus meiner Sicht neben emotionalen Interventionen auch über Wissen und Grundkompetenzen in therapeutisch wirksamen körperorientierten Werkzeugen wie zum Beispiel hypnotherapeutischen Verfahren (PEP, EMDR und andere mehr) verfügen, um etwa für traumatisierte Schüler:innen in einer Akutsituation im Unterricht einen Spannungsabbau und eine körperlich-emotionale Regulation zu ermöglichen (Fuchs 2018, S. 15).

### **Körperlichkeit, Lehren und Lernen**

Lehren und Lernen sind Prozesse, die nicht voneinander zu trennen sind. Das griechische Wort *didaskhein*, aus dem der heutige Begriff Didaktik hervorgegangen ist, umfasst in seiner Bedeutung ebenfalls sowohl das Lehren als auch das Lernen (Arnold 2007). Auch in der TA wird Lernen und Lehren als ein dialogischer, beziehungsorientierter und häufig kokreativer Prozess verstanden, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam etwas Neues kreieren, was vorher nicht da war, was einzigartig ist. Kokreatives Lernen, ein jüngerer Ansatz in der Transaktionsanalyse, ist in Teilen planbar, aber im Verlauf nicht vorhersagbar (Summers & Tudor 2000). Ich möchte hier Lehren und Lernen im Rahmen von TA-Weiterbildungen beleuchten. TA-Lehrende und TA-Trainees können in Verantwortung für ihre unterschiedlichen Rollen kokreativ einen gemeinsamen Lern- und Beziehungsraum gestalten. Kokreativ können Qualitäten wie Präsenz, Neugierde, Überraschungsoffenheit, Unverfügbarkeit und Unsicherheit sowie die Erfahrung von Einmaligkeit entstehen. Autonomie kann erfahren werden als eine Kraft, die durch die Erfahrung von Verbundenheit in Nähe und Distanz

und in Abhängigkeit von den jeweiligen Rollen gespeist wird. Das Neue, das im kokreativen Modell als dritte Dimension im Sinne der »We-ness« oder als »unterstützendes Kraftfeld« (Kessel, Raeck & Verres 2021, S. 21) zwischen den Teilnehmenden entsteht, kann nicht »gemacht« oder »bewirkt«, aber durch die eigene Haltung »eingeladen« werden. Aus meiner Erfahrung als Lehrende und Lernende kann dieser Prozess nicht ohne die Wirkkräfte der Körperlichkeit entstehen, geschweige denn nachhaltig sein. Resonanz, Begegnung, Dialog und Entwicklung beziehen im Lehr-Lern-Prozess von vornherein die körperliche Dimension mit ein, auch wenn dies nicht explizit benannt wird. Fuchs spricht in diesem Zusammenhang vom Gehirn als »zentralem Resonanz- und Transformationsorgan« und von »Interaktionskreisen« (Fuchs 2018, S. 15), die sich ohne Anfang und Ende spiralförmig in einer Begegnung oder einem Gespräch fortsetzen. Diese kreisenden Prozesse beziehen aus seiner Sicht das gesamte Körpererleben sehr unmittelbar und kontinuierlich mit ein und werden weitgehend unbewusst ausgedrückt (Fuchs 2018, S. 15). Große Chancen sehe ich also darin, körperliches Erleben bewusst beim TA-Lehren und -Lernen in den Fokus zu nehmen. Dies kann zum Beispiel durch Sprache, bewusstes und interessiertes Hinwenden zu körperlicher Wahrnehmung und durch Körperübungen zu einzelnen TA-Modellen geschehen. Naheliegend ist es etwa, Anreifer- und Ermutigungsbotschaften zunächst körpersprachlich zu erkunden. Auch die Wahl einer persönlichen Ermutigung kann beispielsweise mit der Methode der Affektbilanz aus dem Zürcher Ressourcenmodell wirksam überprüft werden, was gleichzeitig die Körperkompetenz stärkt (Storch & Krause 2007).

Meine These ist, dass kokreatives Lehren und Lernen im TA-Kontext als Voraussetzung und Entwicklungsziel Körperkompetenz und eine zunehmend geklärte Körperbiografie der Beteiligten braucht, um wirksam zu sein. Das heißt, der Prozess der Kokreation als gemeinsamer Resonanz- und Lernraum kann nur gelingen, wenn die körperliche Selbst- und Fremdwahrnehmung in Verbindung mit Empathie und Spürsinn für Gefühle (limbisches System) ausreichend entwickelt ist.

## Resilienzyklus

Der innovative TA-Ansatz des Resilienzyklus von Trudi Newton (2014) zeigt wesentliche TA-Konzepte in ihrer Ressourcenorientierung auf (siehe Abbildung 2, nächste Seite).

Newton will mit ihrer Darstellung in Form eines Zyklus zeigen, wie das Aufwachsen von Kindern von Anfang an stärkend mit dem Entwicklungsziel »bezogene[r] Autonomie« (Hagehülsmann & Hagehülsmann 2016, S. 29) gestaltet werden kann. Ausgehend von einer gesunden symbiotischen und Halt gebenden Verbundenheit des Säuglings mit seinen primären Bezugspersonen skizziert Newton die weiteren Stationen des Aufwachsens, indem sie bekannte TA-Konzepte »gegen den pathologisch orientierten Strich bürstet«. Bisher einschränkende Botschaften werden so zu wachstumsfördernden Botschaften. Alternative Darstellungen der Skriptmatrix nach Julie Hay (1997) und Summers und Tudor (2000) stärken die Idee der wechselseitigen Anregung von nahen Bezugspersonen und Kind auf der Basis von Gleichwürdigkeit (Juul 2006). Systematisch gestaltet Newton in ihrem Ansatz die »Macht des Okay-Seins« (Newton 2014, S. 85). Gleichzeitig ist ihr bewusst, dass jeder Reifungsprozess Entwicklungsaufgaben hervorruft, in denen Herausforderungen bewältigt werden müssen und die wiederum Lernen und Entwicklung initiieren. In diesem Sinne gibt es in ihrem Modell Präventions- und Integrationsschleifen in einem fortlaufenden Prozess.

Die elementare Bedeutung von Körpererfahrung und Körperkompetenz (Košinár 2009) fehlt in diesem Zyklus. Woollams und Brown bezogen sich auf Berne, als sie im Strukturmodell zweiter Ordnung das  $K_1$  im  $K_2$  »somatic child« nannten (Woollams & Brown 1978, S. 9). Sie verwiesen bereits vor fünfundvierzig Jahren darauf, wie prägend das körperliche Erleben zu Beginn des Lebens ist. Die Fähigkeit des Säuglings, die ihn umgebende Welt mit der Haut, allen Sinnesorganen und dem ganzen Körper ungefiltert von Denken und Bewertung wahrzunehmen, ist zutiefst prägend. Diese Erfahrung entscheidet aus Sicht der Neurobiologie in besonderem Maße darüber, ob im weiteren Leben eher Vertrauen oder eher Misstrauen der Welt gegenüber vorherrschen. Claude Steiner

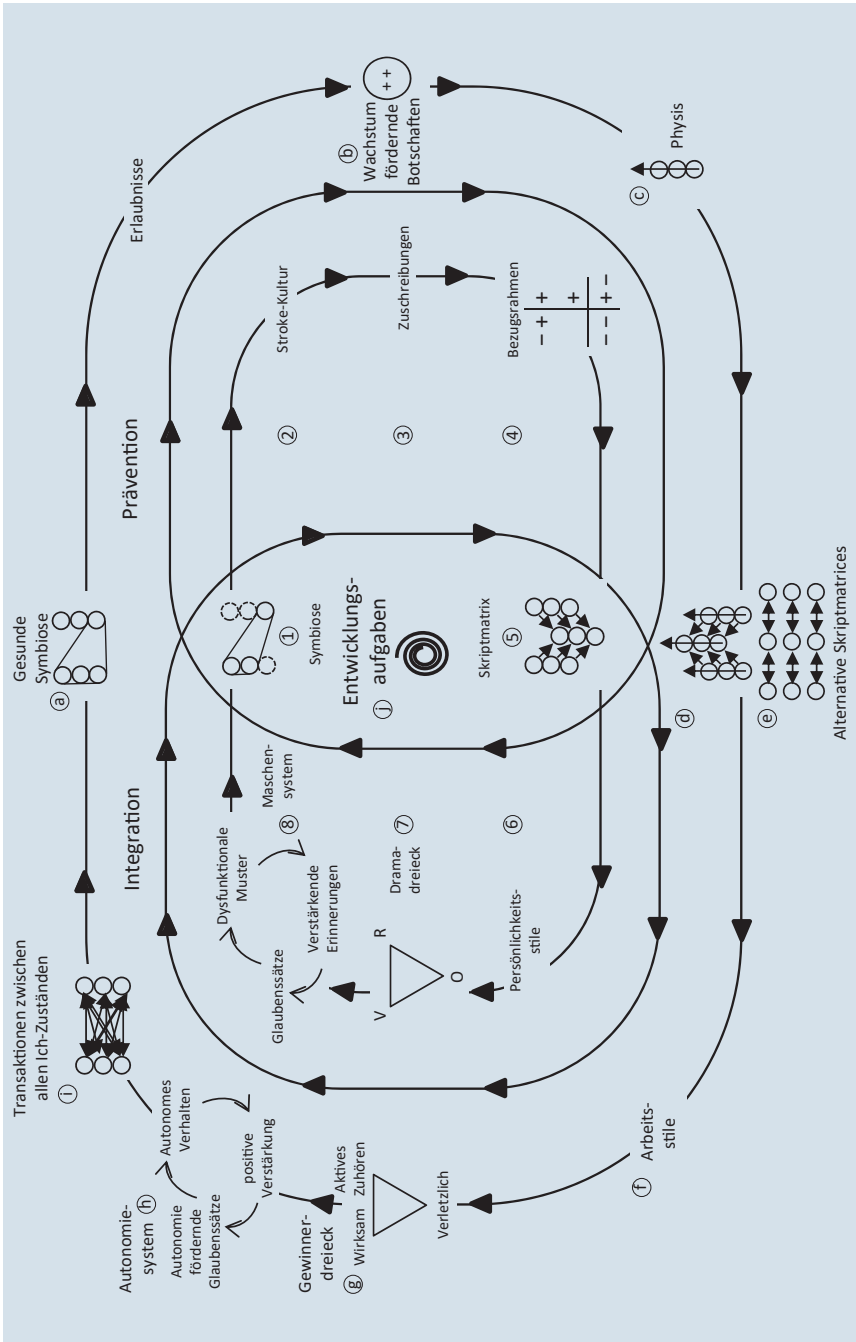


Abbildung 2 Resilienzyklus nach Trudi Newton (2014)

schreibt im Rahmen von Übungen zu »Streicheinheiten« Folgendes: »Häufig ist eine Massage das einzige Mittel, das Erwachsenen-Ich des Klienten in Bewegung zu bringen.« (Steiner 2000, S. 314) Ich meine, dass auf diesem Weg auch die Energie des Kind-Ich berührt und aktiviert werden kann. Berührung und Körpererfahrungen sind folglich zentrale Ressourcen, die Menschen stärken und sie in ihren Entwicklungen auf fundamentale Weise unterstützen können. Das Modell des Resilienzyklus sollte also grundsätzlich um die Dimension des Körpers und die damit verbundenen Lernerfahrungen, Entwicklungsimpulse und Prägungen erweitert werden.

Welche Bedeutung, so möchte ich abschließend fragen, kommt dem Körper in der Entwicklung und beim Lernen des Menschen also zu? Entwicklung und Lernen bestehen aus meiner Sicht und aus meiner Erfahrung heraus darin, Denken, Fühlen und Handeln mit der Resonanz des Körpers als wesentlichem »Seismografen« für Schutz, Lebensfreude und Wohlergehen immer neu verbinden zu lernen – so, wie es Neugeborene in ihrer Grundausstattung kompetent tun.

## Literatur

- ▶ Berne, E. (1975). Was sagen Sie, nachdem Sie »Guten Tag« gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens. Frankfurt am Main: Fischer.
- ▶ Cassius, J. (1975). Bodyscripts: Collected Papers on Physical Aspects of Transactional Analysis. Ohne Ort und Verlag.
- ▶ Damasio, A. R. (2000). Ich fühle also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Berlin: List.
- ▶ English, F. (1980). Episkript und das Spiel »Heiße Kartoffel«. In: F. English: Transaktionsanalyse. Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen. Hamburg: Isko.
- ▶ Fuchs, T. (2018). Verkörpertes Gedächtnis, zwischenleibliche Interaktion und nachhaltige Veränderungen. Welche Anregungen hat die Verkörperungstheorie für die Supervisionspraxis? Interview mit Thomas Fuchs geführt von Carla van Kaldenkerken. Supervision, 36(3), S. 12–18.

- ▶ Hagehülsmann, U. & Hagehülsmann, H. (2014). »Standing« – das vierte »S« neben Stimulation, Struktur und Strokes. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 31(1), S. 47–56.
- ▶ Hay, J. (1997). The Autonomy-Matrix. *INSTAND Newsletter*, 5(1), S. 7.
- ▶ Jecht, G. & Pelz, G. et al. (2022). *Transaktionsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Juul, J. (2006). *Was Familien trägt*. München: Kösel.
- ▶ Kessel, B., Raeck, H. & Verres, D. (2021). *Ressourcenorientierte Transaktionsanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ▶ Košinár, J. (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Mehrabian, A. (1981). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Belmont: Wadsworth. <https://www.kaaj.com/psych/smorder.html> (letzter Aufruf: 11. 02. 2024).
- ▶ Newton, T. (2014). Der Resilienz-Zyklus: eine Metapher und ihre Bedeutung. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 31(2), S. 79–99.
- ▶ Roth, G. (2006). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: U. Herrmann (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Schlegel, L. (Hrsg.) (2002). *Handwörterbuch der Transaktionsanalyse*. Zürich: DSGTA.
- ▶ Schneider, J. (2022). *Natürliche Scham. Der Weg zu Achtung, Würde, Werten und Integrität*. Hohenwarsleben: Westarp.
- ▶ Steiner, C. (2000). *Wie man Lebenspläne verändert*. Paderborn: Junfermann.
- ▶ Storch, M. & Krause, F. (2007). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. Bern: Hans Huber.
- ▶ Summers, G. & Tudor, K. (2000). Co-Creative Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 30(1), S. 23–40.
- ▶ Woollams, S. & Brown, M. (1978). *Transactional Analysis in Brief*. Ann Arbor: Huron Valley Institute Press.

**Zusammenfassung:** In dem Artikel wird die Rolle des Körpers in professionellen Lern- und Bildungsprozessen beleuchtet und systematisch der Bedeutung von körperbasierter Kommunikation und ihren Wirkungen nachgegangen. Es wird zwischen Körpersprache, Körperkompetenz, Körperbiografie und Körperskript unterschieden und diese Begriffe werden beispielhaft auf Lehr-Lern-Prozesse bezogen. Außerdem wird das körperliche Erleben auf die TA-Modelle des kokreativen Lernens und des Resilienzyklus bezogen und gefragt, welche Erweiterungen in der Theorie und Praxis von TA-Lernen und -Lehren sinnvoll sind.

**Schlüsselwörter:** Körpersprache, Körperkompetenz, Körperbiografie, Lernen und Lehren, Kokreation, Resilienzyklus

**Abstract:** This article examines the role of the body in professional learning and educational processes and attempts to demonstrate a systematic approach to the importance of body-based communication and its effects. A distinction is made between body language, body competence, body biography and body script. These approaches are applied to teaching/learning processes in an exemplary way. In addition, the role of experiencing the body is related to the TA model of co-creative learning and the TA model of the resilience cycle. The question is asked as to which further developments of the theory and practice of TA learning and teaching are useful.

**Keywords:** body language, body competence, body biography, learning and teaching, co-creation, resilience cycle

#### **Kontakt**

Gerlinde Ziemendorff  
info@ziemendorff.de

**Gerlinde Ziemendorff**, Detmold, Lehrende Transaktionsanalytikerin u. S. (PTSTA-E), Lehrsupervisorin (EASC), Weiterbildnerin im Bereich Bildung, Lehrerausbilderin