



Herausragende Masterarbeiten

Studiengang

Organisationsentwicklung, M.A.

Masterarbeitstitel

**Die Transaktionsanalyse als Navigationshilfe in der
lernenden Organisation**

Autor*in

Doris Reuter

R
TU
P

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	2
1.2 Forschungsfrage und Zielsetzung	3
1.3 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit	4
2 Lernende Organisation	5
2.1 Begriffsbestimmung lernende Organisation	6
2.1.1 Eine Annäherung an die Begriffsdifferenzierung	6
2.1.2 Das Phänomen der lernenden Organisation	7
2.2 Konzeptionelle Einordnung der lernenden Organisation	8
2.2.1 Erfahrungsorientierter Ansatz der lernenden Organisation	8
2.2.2 Wissensorientierter Ansatz der lernenden Organisation	9
2.2.3 Informationsorientierter Ansatz der lernenden Organisation	10
2.2.4 Interpretationsorientierter Ansatz der lernenden Organisation	10
2.3 Schlüsselemente im organisationalen Lernen nach Argyris und Schön	11
2.4 Die Fünfte Disziplin das Konzept der lernenden Organisation nach Senge	14
2.4.1 Systemdenken	14
2.4.2 Personal Mastery	16
2.4.3 Gemeinsame Vision	17
2.4.4 Team-Lernen	18

2.4.5	Mentale Modelle	19
2.4.6	Die fünf Disziplinen als Gesamtformation betrachtet	20
3	TRANSAKTIONSANALYSE	21
3.1	Begriffsbestimmung Transaktionsanalyse	21
3.1.1	Namensgebung und Ursprung	22
3.1.2	Die Transaktion	23
3.1.3	Ich-Zustandsmodelle	23
3.2	Konzeptionelle Einordnung der Transaktionsanalyse	25
3.3	Schlüsselemente aus der Transaktionsanalyse für die lernende Organisation	26
3.3.1	Persönlichkeitsentwicklung	27
3.3.2	Transaktionen in Verbindung mit Ich-Zuständen analysieren	28
3.4	Transaktionsanalyse als Haltung verstehen – Die ethischen Prinzipien	31
3.5	Die Wirkung transaktionsanalytischer Beziehungsgestaltung	33
4	Spannungsfelder im Bezugsrahmen der lernenden Organisation	35
4.1	Der Bezugsrahmen – Eine Annäherung vom Meta-Standpunkt aus	36
4.2	Kommunikation als Wirkungsfaktor auf das Denken, Fühlen und Handeln	37
4.3	Die Kompetenz als Herausforderung für explorative Lernfelder	39
4.4	Die Organisationskultur – Die Ambivalenz, die der Kultur einer lernenden Organisation innewohnt	41
4.5	Exkurs: Von den Dilemmata der lernenden Organisation aus weiterdenken	43
5	Wo die Transaktionsanalyse zur Navigationshilfe werden kann	45
5.1	Systemdenken trifft Transaktionsanalyse – Eine Annäherung	46

5.2	Antriebsfaktoren für die Disziplin Personal Mastery	48
5.2.1	Hunger-Arten als Wirkungsfaktor im Feld der kreativen Spannung	48
5.2.2	Innere Antreiber nutzbar machen	50
5.3	Das Vertragskonstrukt der Transaktionsanalyse wirksam nutzen	53
5.4	Ausstiegsoptionen aus psychologischen Dynamiken und Spielen	54
5.5	Dynamiken im Prozess des Team-Lernens	56
5.6	Functional Fluency ein Modell für wertschätzende Kommunikation	59
5.7	Überlegungen zu dem Modell Organisations-Skript	62
5.8	Nutzenbetrachtung aus Organisationaler Sicht	66
6	Fazit und Ausblick	67
	Literaturverzeichnis	71
	Anlage 1: Das OK-Gitter	79
	Anlage 2: Ideologien u. Funktionsweisen des Organisations- Skript	80
	Erklärung	81

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
DGSF	Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie
DGTA	Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse
EATA	European Association for Transactional Analysis
et al.	und andere
f. / ff.	folgende / fortfolgende
ITAA	International Transactional Analysis Association
S.	Seite
SDGs	Sustainable Development Goals
SG	Systemische Gesellschaft
TA	Transaktionsanalyse
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
Überarb. Aufl.	Überarbeitete Auflage

Spezifische Abkürzungen aus der Transaktionsanalyse

EL	Eltern-Ich
kEL	kritisches Eltern-Ich
fEL	fühsorgliches Eltern-Ich
ER	Erwachsenen-Ich
K	Kind-Ich
fK	freies Kind-Ich
aK	angepasstes Kind-Ich
rK	rebellisches Kind-Ich
OK/OK	ich bin ok – du bist ok
(+ / +)	ich bin ok – du bist ok
nicht OK/OK	ich bin nicht ok – du bist ok
(- / +)	ich bin nicht ok – du bist ok
OK/nicht OK	ich bin ok – du bist nicht ok
(+ / -)	ich bin ok – du bist nicht ok
Nicht OK/nicht OK	ich bin nicht ok – du bist nicht ok
(- / -)	ich bin nicht ok – du bist nicht ok

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Modell I+II handlungsleitender Theorien nach Argyris & Schön (2008/1996, S. 104 ff.; 127 ff.)	13
Tab. 2: Systemarchetypen nach Senge (2017/2006, S. 451 ff.)	15
Tab. 3: Chancen und Risiken von Antreibern, adaptiert aus <i>Drivers & Working Styles</i> (Hay J. , 2013); adaptiert aus <i>Das dynamische Handlungspentagon</i> (Schneider, 2006)	52

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die fünf Disziplinen nach Senge	14
Abb. 2: Strukturelle Konflikte, übernommen aus <i>Die Fünfte Disziplin, Kunst und Praxis der lernenden Organisation</i> (Senge, 2017/2006, S.173)	16
Abb. 3: Schematische Darstellung eines allgemeinen Kommunikationssystems, übernommen von <i>A Mathematical Theory of Communication</i> (Shannon, 1948) in <i>The Bell System Technical Journal</i>	23
Abb. 4: Ich-Zustandsmodelle, nach Berne, ergänzt von Kahler	24
Abb. 5: OK Corral adaptiert von <i>Getting well with Transactional Analysis</i> (Ernst, 1971, S. 1)	27
Abb. 6: Beispiel für Transaktion mit doppelter Botschaft	29
Abb. 7: Drama-Dreieck nach Karpman, 1968	30
Abb. 8: TA Werte, Ethik Prinzipien und Zielgruppen, Auszug aus <i>Ethik und Professionalität</i> (Kreuzburg, Klingenberg, Hallstein & Risto, 2009), <i>Zeitschrift für Transaktionsanalyse</i>	32
Abb. 9: Dilemma-Zirkel adaptiert von <i>Zwickmühlen und der Dilemma-Zirkel</i> (Schmid, 2022, S. 14)	43
Abb. 10: Sinn-Zirkel übernommen von <i>Zwickmühlen und der Dilemma-Zirkel</i> (Schmid, 2022, S. 35)	44
Abb. 11: Psychologische Grundbedürfnisse / Hunger-Arten nach Berne	49
Abb. 12: Gewinnerdreieck, in Anlehnung an <i>The Winner's Triangle</i> (Choy, 1990)	56
Abb. 13: Steps of Success adaptiert von <i>Julie Hay's Ideas Blogs</i> (Hay, 2020, S. 17)	57
Abb. 14: Functional Fluency, in Anlehnung an Temple, 2002	60
Abb. 15: Organisations-Skript Guide adaptiert von <i>Organizational Scripts</i> (Krausz, 1993, S. 83) in <i>Transactional Analysis Journal</i>	63

1 Einleitung

Organisationsentwicklung beschreiben French und Bell als eine sozialwissenschaftliche Disziplin, in deren Zentrum ein auf Zusammenarbeit gründender Entwicklungsprozess steht. Sie skizzieren weiter, dass es sich um eine fundierte Prozessbegleitung handelt. Diese zeichnet sich durch Steuerung der Organisationskultur unter Berücksichtigung der Mitarbeitenden in der Regel mit Hilfe von ‚Katalysatoren‘ aus (French & Bell, 1994/1977, S. 31). Ein auf Zusammenarbeit basierender Entwicklungsprozess braucht Beziehungsgestaltung, die in ihrer Wirkung verbindlich, schützend und respektvoll ist. Verankert in der Organisationskultur können sich so Verantwortung und Empowerment erfolgreich etablieren.

Fortwährend nehmen die Herausforderungen von Organisationen an Komplexität und Geschwindigkeit zu (Kühl, 2015/2000, S. 16 ff.). In Organisationen zeigt sich ein Bedarf an wirkungsvollen Lösungsoptionen und gleichzeitig ein Überdruß an Veränderung. Statistiken¹ und Erfahrungsberichte² machen transparent, dass ca. 50 % – 70 % der Veränderungsprozesse als erfolglos betrachtet werden. Neben Lean-Ansätzen, Business-Process-Reengineering und Qualitätsmanagement-Ansätzen werden nun schon seit gut 40 Jahren Modelle der lernenden Organisation als Lösungsweg diskutiert.

Diese Arbeit bietet einen Diskussionsbeitrag, inwieweit die Transaktionsanalyse³ als Navigationshilfe in der lernenden Organisation dienen kann. Dabei sind Navigationshilfen als orientierungsgebende Instrumente zu verstehen, die sowohl als Landmarken am Horizont für die Zielorientierung der lernenden Organisation fungieren wie auch als Werkzeug im Sinne von Zirkel und Dreieck, um auf dem Kurs der Entwicklungsfähigkeit zu bleiben. Entscheidend für jede Navigation ist jedoch der Kompass in Form der inneren und äußeren Ausrichtung.

Es soll untersucht werden, wie die Transaktionsanalyse als humanistische Methode mit ihrer verbindlichen, schützenden und respektvollen Beziehungsgestaltung die entsprechende Unterstützung in Form von Werkzeugen, Ausrichtung sowie Zielorientierung bietet und welchen Gewinn die lernende Organisation daraus zieht.

¹ Beispielsweise die Studienreihe der Mutaree GmbH, welche in regelmäßigen Abständen über zehn Jahre Change-Fitness-Studien durchgeführt hat.

² Hier sei Moldaschl als Forscher und Berater genannt, der von 50%-70% erfolglosen Changeprozessen spricht (2009, S. 301).

³ Transaktionsanalyse, abgekürzt TA, als Abkürzung verwendet in Kombination: TA-Theorie, TA-Modelle, TA-Konzepte, TA Haltung, TA Werte, etc.

1.1 Ausgangslage

Von den ersten Konzepten zur lernenden Organisation bis heute sind gut vier Jahrzehnte vergangen. Die Diskussion um Lösungsansätze ist geblieben, die Dringlichkeit durch gewachsene Komplexität und erhöhten Flexibilitätsbedarf gestiegen. Das Spektrum an Konzeptualisierungen lernender Organisationen kann vier Forschungsansätzen zugeordnet werden: dem erfahrungsorientierten, dem wissensorientierten, dem informationorientierten und dem interpretationsorientierten Ansatz (Klimecki & Thomae, 1997, S. 2). Als relevante Ausgangspunkte lassen sich die Werke „Organizational Learning: A Theory of Action Perspective“ von Argyris und Schön 1978 (2008/1996, S. 9) sowie das an Praktikerinnen und Praktiker gerichtete „The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization“ von Senge 1990 identifizieren (Zinth, 2008, S. 10). Beide sind dem interpretationsorientierten Ansatz zuzuordnen.

Der Ansatz von Argyris und Schön bietet heute noch eine Grundlage für weiterführende Forschungen und wurde von verschiedenen Autorinnen und Autoren⁴ aufgegriffen. Auch Senge bezieht sich auf Argyris und Schön und integriert konzeptionelle Elemente in sein Modell „Die Fünften Disziplin als Kunst und Praxis der lernenden Organisation“ (Senge, 2017/2006, S. 214; 258; 276; et al.).

Beide Ansätze integrieren klassische Führungsstrukturen bzw. sprechen Führungskräfte an (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 92; 97; 160; et al.); (Senge, 2017/2006, S. 7; 26; 133; 205; et al.). Gründerinnen, Gründer und Führungskräfte nehmen durch ihre Modellfunktion – ebenso wie durch die gelebte Führungskultur an sich – eine wichtige Funktion auf dem Weg zur lernenden Organisation ein. Gleichzeitig zeigen Erfahrungen in den Organisationen, dass eine Führungskraft als positives Modell mit einem partizipativen Führungsstil die mentalen Modelle der Mitarbeitenden und mit ihnen das organisationale Gedächtnis nicht kurzfristig verändern kann. Um dem prüfend nachzugehen, werden die folgenden Betrachtungen auf Organisationsmitglieder unabhängig von Position und Rolle vorgenommen. Die Frage Führung versus Selbstorganisation wird bewusst offen gehalten. Dort wo eine Prämisse angenommen werden muss, soll von partnerschaftlicher Beziehungsgestaltung ausgegangen werden. Lediglich unter einzelnen Diagnoseaspekten wird von der Prämisse abgewichen.

Mit dem Ausdruck ‚Kunst und Praxis‘ wählt Senge eine Bezeichnung die Assoziationen zu Fähigkeiten, Schöpfungsprozessen und einer kreativen Kraft zulässt. Er lenkt damit

⁴ Senge, 1990; Geißler, 1994; Ringshausen, 2000; Röhl, 2002; Zinth, 2008; et. a.

die Aufmerksamkeit auf die Aspekte der Haltung, die die Fähigkeiten für kollektives Lernen und damit auch für eine nachhaltige Organisationsentwicklung ermöglichen.

In der Einzelstudie von Gansmeier und Forsthofer wurde Senges Konzept auf Aspekte nachhaltiger Organisationsentwicklung hin untersucht (2019). Bei der Erhebung wahrnehmbarer Phänomene für den Unternehmenserfolg wurde zwischen ‚Relevanz für Erfolg‘ und ‚Wahrnehmung hinsichtlich des größten Handlungsbedarfs‘ differenziert. Als Indikatoren der Erfolgsrelevanz wurden Verbundenheit, Ausrichtung, Respekt, Gemeinsamkeit sowie Konfliktmanagement ermittelt. Hinsichtlich des größten Handlungsbedarfs lokalisiert die Studie die Indikatoren Klarheit, Veränderungsbereitschaft, Überblick, Verantwortungsbereitschaft und Inspiration (Gansmeier & Forsthofer, 2019, S. 54; 60 f.). Die Ergebnisse zeigen zudem, dass sich bei der Gewichtung der Erfolgsrelevanz nur marginale Unterschiede zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden ergaben. Auch die subjektive Gewichtung des Handlungsbedarfs bei den Indikatoren Klarheit, Veränderungsbereitschaft und Überblick wies in beiden Gruppen Parallelen auf. Diese Indikatoren korrespondieren mit den transaktionsanalytischen Denkansätzen und werden in dieser Arbeit in Form einer Nutzenbetrachtung für die lernende Organisation diskutiert.

1.2 Forschungsfrage und Zielsetzung

Der Annahme folgend, dass jede Organisation ihren eigenen Weg als lebendig lernende Organisation konstruieren muss (Senge, 2017/2006, S. 300 ff.), besteht die Herausforderung darin, einen Methodenmix aus offener Kommunikation, Selbstorganisation und Partizipation für eine vertrauensvollen Organisationskultur (Kühl, 2015/2000, S. 18) zu entwickeln. In dieser Arbeit soll die Transaktionsanalyse als Navigationshilfe jenseits des Beratungskontextes gedacht und mögliche Nutzenaspekte für die lernende Organisation diskutiert werden. Hierfür wird exemplarisch das Konzept der ‚Fünften Disziplin‘ von Senge gewählt.

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit lässt sich mit folgender Frage umschreiben: Welchen Nutzen hat die lernende Organisation nach Senge durch die Einbindung von TA-Theorien und der Verflechtung mit TA-Modellen?

Dabei soll der Hypothese nachgegangen werden, dass die Transaktionsanalyse mit ihren ethischen Prinzipien und unter Anwendung verschiedener Modelle die Kommunikation in Organisationen erheblich beeinflusst. Einerseits ermöglicht die auf der Beziehungsgestaltung aufbauenden Vertrauensbasis individuelle Sicherheit und kann damit die Entwicklungspotenziale bei den Organisationsmitgliedern wie auch das

organisationale Lernpotenzial unterstützen. Andererseits bietet die Transaktionsanalyse Hilfen im Umgang mit Abwehrmechanismen und mentalen Modellen, um der dysfunktionalen Kommunikation als möglichem Stolperstein in der lernenden Organisation entgegenzuwirken.

Diesen Annahmen folgend, darf ein Konzept der lernende Organisation nicht als eine anzuwendende Methodensammlung ähnlich einem ‚Rezept‘⁵ begriffen werden. Die lernende Organisation braucht viel mehr ein humanistisches Menschenbild, welches möglicherweise erst durch aktives Verlernen in der Organisation verankert werden kann.

Aus Senges Konzept lässt sich ein ‚humanistisch-euphorischer Flair‘ heraus lesen (Wiegand, 1998, S. 275) – die Transaktionsanalyse stellt dazu Modelle mit Analyseoptionen sowie Übungsfelder auf der Basis eines humanistischen Menschenbilds bereit. Sie bietet gleichzeitig wirkungsvolle Instrumente, um mit Ambivalenzen, Komplexität und Flexibilitätsanspruch umzugehen. Auf einer theoriebasierten Ebene werden beide Konzepte diskutiert. Anhand einzelner Modelle soll die Integration der Transaktionsanalyse und mit ihr der Nutzen für die lernende Organisation aufgezeigt werden.

1.3 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Die Forschungsfrage wird auf der Basis einer Literaturrecherche diskutiert.

Nach der begrifflichen Annäherung an ‚Lernen‘, folgt eine konzeptionelle Einordnung mit relevanten Forschungsansätzen lernender Organisationen. Anschließend werden das Grundlagen bietende Konzept von Argyris und Schön sowie die ‚Fünfte Disziplin‘ von Senge skizziert.

Die Einführung in die Transaktionsanalyse erfolgt nach der begrifflichen Herleitung über relevante Grundelemente und eine konzeptionelle Einordnung. Darauf aufbauend werden relevante Schlüsselkonzepte in Anbindung an die lernende Organisation vorgestellt. Mit dem Blick auf die Spannungsfelder im Bezugsrahmen der lernenden Organisation werden Herausforderungen und Ambivalenzen diskutiert. Der Fokus liegt auf Aspekten der Beziehungsgestaltung, die sich in der Kommunikation und somit auch in der Organisationskultur spiegeln, welche dann in fördernden und hemmenden Dynamiken zum Ausdruck kommen. Darauf folgt ein Exkurs, mit der Vorstellung des Dilemma-Zirkels. Hierbei wird eine erste Option im Möglichkeitsraum des Weiterdenkens skizziert.

⁵ Kriz wählt diesen Begriff für Senges Konzept und verbindet ihn mit fehlender Tiefe und systemtheoretischen Erklärungen (Kriz, Selbstorganisationsprozesse in Organisationen, 2003, S. 186).

Anschließend wird der an die Forschungsfrage anknüpfende Hypothese nachgegangen. Dies erfolgt, indem Verbindungen von transaktionsanalytischen Konzepten zur ‚Fünften Disziplin‘ als Navigationshilfe für die lernende Organisation entwickelt werden. Hierfür wird die Annahme getroffen, dass die Transaktionsanalyse den Organisationmitgliedern positionsunabhängig bei der Entwicklung eigener und organisationaler Lernfelder zur Verfügung steht.

2 Lernende Organisation

In einem ersten Schritt geht es um die Frage, was ist eine lernende Organisation? Wie lässt sie sich begrifflich fassen? Mit der Annäherung an das Phänomen der lernenden Organisation folgt schnell die Feststellung, dass in der Literatur die Begriffe ‚lernende Organisation‘, ‚organisationales Lernen‘ und ‚Organisationslernen‘ nebeneinander verwendet werden. Eine eindeutige Abgrenzung bzw. einheitliche Begriffsbestimmung fehlt. Einzelne Autorinnen/Autoren nehmen eine Klassifizierung vor, in der das organisationale Lernen eher wissenschaftlich diskutiert wird, während die lernende Organisation eher vom Management – also praxisorientiert – verwendet wird (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 10 f.); (Zinth, 2008, S. 11). Erschwert wird die Einordnung jedoch auch dadurch, dass ein Grundlagenwerk wie das von Argyris und Schön in der Originalausgabe von 1978 den Titel ‚Organizational Learning‘⁶ trägt und der Titel der deutschen Ausgabe von 2008 ‚Die lernende Organisation‘ lautet. Unstrittig dürfte sein, dass organisationales Lernen in der lernenden Organisation stattfindet. Beides wurde und wird unabhängig voneinander konzeptualisiert. Will man eine Unterscheidung treffen, wäre dies mit dem Blick auf ‚tun‘ und ‚sein‘ möglich. In der vorliegenden Arbeit werden beide Perspektiven mit ihren Begrifflichkeiten gleichbedeutend verwendet. Im Zentrum dieser Diskussion steht die lernende Organisation.

In diesem Kapitel werden relevante theoretische Strömungen des ‚Phänomens der lernenden Organisation‘ mit einflussreichen Ansätzen aufgezeigt. Dem interpretationsorientierten Ansatz folgend werden Schlüsselemente der lernenden Organisation beleuchtet.

Hier soll sowohl das theoretische Umfeld, in dem Senge sein Konzept der lernenden Organisation entwickelt hat, als auch die Schlüsselemente von Argyris und Schön, auf die sich Senge in seinem Konzept bezieht, dargestellt werden. Anschließend wird das Konzept der ‚Fünften Disziplin‘ erläutert.

⁶ Sowie in der Neuauflage 1996 ‚Organizational Learning II‘

2.1 Begriffsbestimmung lernende Organisation

Für die lernende Organisation gibt es bis heute keine eindeutige Begriffsbestimmung. Die ‚lernende Organisation‘ und ‚organisationales Lernen‘ werden einerseits teilweise synonym verwendet, andererseits, je nach Wissenschaftsdisziplin und Forschungsansatz, breit gefächert ausgelegt (Zinth, 2008, S. 10 f.); (Dehnbostel, 2001/1998, S. 175). Die lernende Organisation beschreibt Organisationen, die lernen.

Ausgangspunkt ist hier der institutionelle Organisationsbegriff mit spezifischen Zweck- bzw. Zielkriterien, Regeln der Arbeitsteilung, Werte und Normen sowie Abgrenzung zur Organisationsumwelt (Schreyögg & Geiger, 2016/1996, S. 9 ff.).

Im folgenden Abschnitt findet die Annäherung an den Begriff ‚lernen‘ mittels Ausdifferenzierungen statt. Anschließend wird eine erste Beleuchtung des Phänomens lernende Organisation vorgenommen mit dem Ziel, eine erste Einordnung über die begriffliche Herleitung vorzunehmen.

2.1.1 Eine Annäherung an die Begriffsdifferenzierung

Die Diskussion des Begriffs ‚Lernen‘ lädt zu einer Ausdifferenzierung weit über die Ebenen des individuellen und kollektiven respektive organisationalen Lernens ein. Analog könnte auch der Begriff ‚Wissen‘ differenziert betrachtet werden, beides würde in eine hoch spannende Reise in die Geschichte der Erkenntnisphilosophie bis Aristotelis führen, wird jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt. Hier soll eine pragmatische Unterscheidung des Prozesses ‚Lernen‘ und des Ergebnisses ‚Wissen‘ mit Fokus auf den Lernbegriff ausreichen.

Arnold beschreibt ‚Lernen‘ als fortlaufende Auseinandersetzung des Subjektes mit Impulsen oder Aufgaben aus den jeweils relevanten Kontextkonstellationen im Team, der Organisation und der Umwelt. Er postuliert: „Man kann nicht nicht lernen“ (Arnold, 2018/2012, S. 13).

Faulstich nennt ‚Lernen‘ einen Containerbegriff, der ein multidimensionales Feld von Ausprägungsformen des Lernens beherbergt. Er stellt dabei Dimensionen als polarisierende Paare gegenüber: intentional versus wissenschaftsbezogen; integriert versus separiert; erfahrungsbezogen versus inzident; institutionell versus informell sowie selbst- versus fremdbestimmt (2007, S. 60 f.). Ausgehend von der Forschungsperspektive und Adressatengruppe erhalten die Dimensionen in dem Fokus der jeweiligen Konzeptualisierung ein unterschiedliches Gewicht.

Senge skizziert Lernen, adressiert an Praktikerinnen und Praktiker, als ein ‚Umdenken‘ welches er selbst auch als ‚Metanoia‘ bezeichnet:

Lernen heißt, dass wir uns selbst neu erschaffen. Lernen heißt, dass wir neue Fähigkeiten erwerben, die uns vorher fremd waren. Lernen heißt, dass wir die Welt und unsere Beziehung zu ihr mit anderen Augen wahrnehmen. Lernen heißt, dass wir unsere kreative Kraft entfalten, unsere Fähigkeit, am lebendigen Schöpfungsprozess teilzunehmen. (2017/2006, S. 25)

Lernen basiert den genannten Definitionsangeboten folgend auf Fähigkeiten, wie Denken, Fühlen, Handeln und Erinnern. Für die Verbindung des so beschriebenen Lernbegriffs mit der lernenden Organisation forderten Argyris und Schön 1996 ein neues Verständnis des Organisationsbegriffs selbst, welcher möglicherweise jenseits der Grenzen der ‚üblichen Erkenntnisse‘ liegt (2008/1996, S. 22 ff.).

Klimecki und Thomae schlagen vor, Lernen im Kontext lernender Organisation als eine Verfeinerung der kognitiven Strukturen einer Organisation durch die reflektierte Auseinandersetzung mit der Umwelt zu beschreiben. In dieser Betrachtung liegt der Fokus auf dem Lernen von Organisationen in Abgrenzung zum individuellen Lernen innerhalb der Organisation. Sie kommen zu dem Schluss, dass die lernende Organisation dennoch individuelles Lernen braucht, wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung je nach Forschungsperspektive (1997, S. 2 ff.).

In einem systemischen Organisationsverständnis kann Lernen als Wirklichkeitskonstruktion aus einer Organisationsrolle heraus zu kollektiven Handlungstheorien und damit zu organisationalen Wissen führen.

2.1.2 Das Phänomen der lernenden Organisation

Eine lernende Organisation kann als konzeptualisierter Handlungsansatz auf die sich zunehmend dynamisierenden Märkte ausgelegt werden. Gegenstand des organisationalen Lernens sind kollektive Handlungstheorien. Hierüber finden sich in einer Vielzahl⁷ von konzeptionellen Übereinstimmungen (Klimecki & Thomae, 1997, S. 6; 9).

Eine Kurzbeschreibung liefern Pedler, Baybell und Burgoyne, 1991: „Eine Organisation, die das Lernen sämtlicher Organisationsmitgliedern ermöglicht, und die sich kontinuierlich selbst transformiert“ (S. 60) ist eine lernende Organisation. Die kontinuierliche Transformation basiert auf der Offenheit und fortlaufenden Suche nach neuen Ideen, Lösungswegen und Möglichkeiten des Lernens (Pedler, Boydell, & Burgoyne, 1991, S. 63). Sattelberger konstatiert, dass hier eine korrespondierende organisationale Landkarte gebraucht wird, welche in Strategie, Struktur und Kultur identitätsstiftende Aspekte für die relevanten Stakeholder in und außerhalb der Organisation zur Verfügung stellt (1991, S. 13 f.). Argyris und Schön differenzieren weiter, dass ein individuelles Lernen erst dann

⁷ Klimecki & Thomae haben 1997, 125 Einzelveröffentlichungen zur Forschungsstand analysiert.

organisationale Bezüge erhält, wenn das Individuum als Funktionsträger also in der organisationalen Rolle lernt bzw. entsprechendes Handeln zur Verfügung stellt (2008/1996, S. 23 ff.). Senge beschreibt die lernende Organisation aus der Perspektive des konstruktivistischen Systemdenkers, als „... ein Ort, an dem die Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen.“ (2017/2006, S. 24) Dem Ansatz des Systems nach Senge wird in Kapitel 2.3 mit der Vorstellung der ‚Fünften Disziplin‘ nachgegangen. Güldenborg merkt an, dass die Sichtweise von Schein zu strukturellen Rahmenbedingungen und die von Senge über lernorientierte Kommunikationsformen als Weiterentwicklung der Handlungstheorien von Argyris und Schön eine neue Qualität in die Diskussion gebracht haben (2003, S. 124).

2.2 Konzeptionelle Einordnung der lernenden Organisation

Mit dieser konzeptionellen Einordnung soll das Feld aufgezeigt werden, in dem sich die Forschung der Organisationsentwicklung mit der Konzeptualisierung von lernenden Organisationen zwischen 1960 und ca. 2000 bewegt hat. Ziel ist es, das Umfeld von Senges Konzept zu beleuchten.

Trotz divergierender Perspektiven innerhalb der ‚Organisationalen Lernen Forschung‘, wie Klimecki und Thomae das Phänomen nennen, basieren die nachfolgend skizzierten Ansätze auf der geteilten Annahme, dass Lernen eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Umwelt ist, in der kognitive Strukturen der Organisation verfeinert werden können (1997, S. 18). Probst und Büchel ziehen aus einer Bestandsaufnahme von Crossan et al. aus dem Jahr 2011 den Schluss, dass der Grund für die zunehmende Theorieverästelung des organisationalen Lernens in der facettenreichen Basis der Theorien des Lernens zu finden ist (2018, S. 307 f.).

Ausgehend von der Grundlagendiskussion über ‚kognitive Strukturen‘ lassen sich folgende Forschungsansätze skizzieren: der erfahrungsorientierte, der wissensorientierte, der informationsorientierte und der interpretationsorientierte Ansatz der lernenden Organisation.

2.2.1 Erfahrungsorientierter Ansatz der lernenden Organisation

Der ‚erfahrungsorientierte Ansatz‘ der lernenden Organisation stützt sich auf die verhaltenswissenschaftliche Theorie und kann der adaptiven Schule zugeordnet werden. Erfahrungen bilden hier die Struktur, von der aus handlungsleitende Verhaltensregeln kreiert werden (Klimecki & Thomae, 1997, S. 3). Verhaltensänderungen als Anpassungen der Organisation erfolgen auf Umweltreize in Form von ‚Trial and Error‘ bis ein verbessertes Ergebnis und damit eine neue handlungsleitende Regel etabliert werden kann.

Dieser Ansatz folgt dem behavioristischen Lernverständnis und geht auf Cyert und March (1963) zurück (Klimecki & Thomae, 1995, S. 3). March hat drei Ansätze organisationalen Lernens entwickelt. In dem ersten Ansatz von 1963, so beschreibt es Zinth, wird organisationales Lernen als „Bestandteil des organisationalen Entscheidungsverhaltens“ (2008, S. 30) ausgelegt, mittels derer langfristig Verfahrensweisen angepasst werden. Die „Organisationen werden als anpassungsfähige, adaptiv-rationale Systeme, und der Lernprozess [selbst] wird als personenunabhängig dargestellt.“ (Zinth, 2008, S. 30); (Wiegand, 1998, S. 184 ff.).

Ausgehend von diesem Grundmodell unter Einbindung individueller Erfahrungen der Organisationsmitglieder bleibt der Ansatz in seiner Reichweite eingeschränkt. Eine Veränderung kognitiver Strukturen besteht hier weiterhin nur in der Anpassung des ‚Erfahrungsrepertoires einer Organisation‘ (Klimecki & Thomae, 1997, S. 3 f.). Auch die weitere Differenzierung in exploitative Verbesserung des Regelwerkes und explorative grundsätzliche Überarbeitung hält an einer begrenzenden Perspektive fest (Klimecki & Thomae, 1997, S. 3). In Lernprozessen werden ‚kollektive Glaubensgewissheiten‘ aus Erfahrungen zu einer sozialen, kulturbildenden Welt aufgebaut. Individuelle Erfahrungen speisen einen Teil dieser Organisationskultur. Diese sind als kollektiv gelebte Ordnung aus ‚Glaubensgewissheiten‘ gleichermaßen Produkt und Grundlage der lernenden Organisation (Geißler, 1994, S. 55). Als selbstreferenzielles System bleibt das Lernen der Organisation jedoch auch bei dieser erweiterten Sichtweise eine auf Erfahrungen basierte Handlungsmöglichkeit und damit vergangenheitsorientiert eingeschränkt.

2.2.2 Wissensorientierter Ansatz der lernenden Organisation

Der ‚wissensorientierte Ansatz‘ wird in der kognitiven Schule verortet. Als Pioniere dieses Ansatzes sind Duncan und Weiss (1979) zu nennen. Im Zentrum dieses Ansatzes stehen geteilte Wissensbestände. Ziel ist es, Wissen zu ergänzen, auszutauschen und als Organisationswissen abzusichern (Klimecki & Thomae, 1995, S. 5). Repräsentiert wird das organisationale Wissen durch im Austausch nutzbar gemachtes individuelles Wissen, welches aus Veränderungen im System entsteht und kollektiv zugänglich gemacht wird (Willke, 2001/1998, S. 41 ff.). Auslöser für organisationales Lernen als Aus- und Umbau von organisationalem Wissen sind sogenannte ‚Performance-Gaps‘. Gemeint ist damit, dass organisationale Wissensbestände unzureichend sind und die erwartete Leistung durch organisationales Handeln ausbleibt (Zinth, 2008, S. 36). Bereits diese Feststellung stellt als kollektive Interpretation eines Systems definiertes Wissen dar und ist nach Nonaka und Takeuchi als ein erstes Resultat organisationalen Lernens zu betrachten (2012/1995, S. 65 ff.). Somit kann organisationales Lernen als kollektive

Abstraktionsleistung und dem Abspeichern von angepassten Wissensbeständen verstanden werden. Die Deutung von möglichen Abweichungen sowie das Teilen von wahrgenommenen Notwendigkeiten zur Anpassung setzt eine Organisationskultur mit entsprechendem Wertesystem voraus.

Auf eine Gestaltungsaussage zur Verflechtung von individuellem Lernen zu organisationalem Lernen verzichteten Duncan und Weiss mit Verweis auf die entsprechenden Forschungslücken (Klimecki & Thomae, 1997, S. 7).

2.2.3 Informationsorientierter Ansatz der lernenden Organisation

Der Ansatz der Informationsorientierung der lernenden Organisation wurde von Draft und Huber (1987) konzeptualisiert und bietet eine prozessorientierte Perspektive, in der das Erheben, Routen und Interpretieren von Informationen im Zentrum steht (Klimecki & Thomae, 1995, S. 8). Hier wird von einer Informationsmenge ausgegangen, die eine logistische Struktur und die passende Technologie braucht, bevor sie zu interpretieren ist (Zinth, 2008, S. 28). Gelernt wird, so Klimecki und Thomae, wenn die Informationen relevant sind, somit kann die Weiterverarbeitung interpretierter und bewerteter Information als Lernprozess verstanden werden (1997, S. 8). Dieser Prozess richtet sich auf formale Informationsverarbeitung aus, die dann aufbereitete strukturelle wie auch interpretative Aspekte für den organisationalen Kommunikationsprozess bereithält. So werden Mehrdeutigkeit innerhalb des Kommunikationsprozesses minimieren. Wie in diese organisationalen Prozesse das individuell und kollektiv gestaltete Lernen eingebunden ist, lässt der Ansatz offen (Zinth, 2008, S. 28 f.).

2.2.4 Interpretationsorientierter Ansatz der lernenden Organisation

Auf der Zeitschiene verortet, liegt dieser Ansatz in der Forschungshistorie zur lernenden Organisation vor anderen Ansätzen und ist dennoch bis heute für das Forschungsgebiet relevant. Argyris und Schön, 1978 (2008/1996) haben in ihrem Modell mit den Lernschleifen⁸ einen wesentlichen Grundstein für die Perspektive auf geteilte Gebrauchsmuster von übergeordneten Handlungstheorien ‚theory-of-action‘ kreiert (2008/1996, S. 28 f.). Betrachtet als kognitive Landkarte, in der jeweils formelle wie auch informelle Visionen, Ziele, Leitbilder, aber auch Strategien, Strukturen und Machtverteilung angeordnet sind, findet sich in ihr eine kollektive Wirklichkeitskonstruktion (Ringshausen, 2000,

⁸ Die Unterscheidung in Ein- und Doppelschleifen-Lernen stammt ursprünglich von W. Ross Ashby, Design oft he Brain, 1960. Nach Argyris & Schön unterscheidet Ashby in Anpassungsverhalten innerhalb eines stabilen Systems und Verhalten, welches relevante Parameter verändert, wodurch das System gefordert ist, Anpassungen vorzunehmen. (2008/1996, S. 36)

S. 192 f.); (Zinth, 2008, S. 45). Schein weist darauf hin, dass zurückliegende Erfolge als Lernerfahrungen, die Fähigkeit zu lernen und zu handeln, im Hier und Jetzt beschränkt (1992, S. 3). Ehemals erfolgreiche Handlungsstrategien werden angewendet, ohne nach neuen, vielleicht passenderen zu suchen.

Für die Sammlung von kollektiven Handlungs- und Interpretationsmustern hat Hedberg (1981) das ‚organisationale Gedächtnis‘ konzeptualisiert. Dieses hat Geißler zusammen mit dem Aspekt des ‚unlearning‘ sowie des ‚selbstreferenzierenden Systems‘ aufgegriffen und weitergeführt. Ergänzend stellt Geißler den Aspekt der Wirkungskraft individueller Motive als gestaltende Teilelemente dem Konzept des organisationalen Gedächtnisses zur Verfügung (1994, S. 63 ff.).

Der ‚interpretationsorientierte Ansatz‘ grenzt sich von anderen Ansätzen durch die teilweise sehr konkrete Modellierung von Ausgestaltungsoptionen und der damit geschaffenen Verbindung von Theorie und Praxis ab. Genau dies ist bei Argyris und Schön erklärtes Ziel (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 13). Senge geht mit seinem Ansatz noch weiter und stellt die Praxis in den Fokus der konzeptionellen Überlegungen.

Er bietet mit seinem Konzept der ‚Fünften Disziplin‘ ein auf theoretischem Fundament basierende praxisorientierte Modellierung einzelner Disziplinen zur Ermöglichung lernender Organisationen (Senge, 2017/2006, S. 329 ff.).

2.3 Schlüsselemente im organisationalen Lernen nach Argyris und Schön

Die konzeptionellen Gedanken zur Ausdifferenzierung der Handlungstheorien und Lernschleifen bieten verschiedenen Autoren⁹ Anknüpfungspunkte für die konzeptionelle Entwicklung von lernenden Organisationen. Senge integriert Schlüsselemente von Argyris und Schön in seine Disziplin der ‚Mentalen Modelle‘ und des ‚Team-Lernens‘ (2017/2006, S. 203; 273; et al.). Geißler grenzt seine konzeptionellen Gedanken ab und kritisiert, dass Argyris und Schön in ihrem Modell jeder/jedem Handelnden zweckrationales Verhalten zuschreiben. Seiner Einschätzung nach werden die Fähigkeit und auch die Notwendigkeit, das ‚eigene Wollen‘ - die Motivation - zu reflektieren, in diesem Konzept ausgeblendet (1994, S. 86).

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte des Konzepts von Argyris und Schön vorgestellt. Handlungstheorien ‚theory-of-action‘ werden ausgehend von der Situation in Verbindung mit dem beabsichtigten Ergebnis mittels einer passenden Strategie definiert. In diese Strategie wirken Normen, im Sinne von Ansprüchen aus der offiziellen

⁹ Geißler 1994; Wiegand 1996; Ulrich 1998; Ringshausen 2000; Zinth 2008; et al.

instrumentalen handlungsleitenden Theorie ebenso wie Hypothesen über Wirkungszusammenhänge hinein. Die ‚theory-of-action‘ kann sich in zwei Ausformungen zeigen: Als ‚espoused-theory‘ bildet sie die formale nach außen gezeigte Handlungsstrategie ab. Als ‚theory-in-use‘ bildet sie eine von Annahmen und unausgesprochenen Mustern getragene handlungsleitende Theorie ab. Beide Ausformungen bilden sich in einer Art Matrixstruktur jeweils auf der individuellen und auf der kollektiven respektive organisationale Ebene aus (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 28 f.).

Den Transfer von individuellem zum kollektiven Handeln leiten sie aus ihrem Organisationsverständnis in Anlehnung an die altgriechische ‚Polis‘ ab. Organisierte Mitglieder entwickeln regelgeleitetes Verhandeln, welches ein Aufgabensystem widerspiegelt. Organisationale Handlungstheorien lassen sich somit aus organisationalen Handlungsmustern ableiten (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 24; 29). Jedes Organisationsmitglied hat entsprechend der eigenen Wirklichkeitskonstruktion eine Landkarte von Handlungstheorien, welche über kontinuierliches Abgleichen verbal und nonverbal weiterentwickelt wird. Das einzelne Mitglied der Organisation ist motiviert als Teil eines Ganzen das Organisationsziel zu verfolgen, und erweitert so die eigenen wie die kollektiven Handlungsstrategien. Diese Wechselwirkung kann durch Modellieren und durch Aushandlungsprozesse stattfinden.

Organisationales Lernen findet statt, wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen. Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozess von Gedanken und weiteren Handlungen. Dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie von Organisationen ändern. Um organisational zu werden, muss das Lernen, das sich aus Untersuchungen in der Organisation ergibt, in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/ oder erkenntnistheoretischen Artefakten existieren ..., die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind. (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 31 f.)

‚Untersuchung‘ meint die Verflechtung von Denken und Handeln mit dem Ziel, vom konstruktiven Zweifeln ausgehend zur Lösung zu kommen. Diesen Gedanken folgend, beschreiben Argyris und Schön drei produktive Lerntypen: das ‚single-loop-learning‘, Einschleifen-Lernen als instrumentales Lernen. Es ist ein Anpassungslernen, welches die Aktionsstrategie und somit das Ergebnis optimieren soll. Das Ergebnis bleibt innerhalb der bestehenden Werte und Normen. Das ‚dopple-loop-learning‘, Doppelschleifen-Lernen, steht für die konstruktiv kritische Auseinandersetzung, welche Zielabweichungen zum Anlass nimmt, Kriterien zu hinterfragen und Neues zu entwickeln. Dies kann innerhalb eines Aktionsraums auch neue Werte und Normen für die handlungsleitende Theorie hervorbringen. Das ‚deutero-learning‘, Zweit-Lernen, nimmt das Lernen an sich in

den Fokus: wie lernt der Einzelne und wie ist das individuelle Lernen in die Lernsysteme der Organisation eingebettet (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 35 ff.). Die Metaperspektive, die das Zweit-Lernen ermöglicht, ist ein wesentlicher Aspekt bei der Betrachtung von individuellen und organisationalen Lernhemmnissen. Die Reflexion über die Art und Weise des Lernens ermöglicht Erkenntnisse, die Lernsystemen Entwicklungsperspektiven bietet.

Als Gedankenkonstrukt zum Aufdecken von Lernhemmnissen und als Weg zu lernfördernden Systemen werden zwei Modelle, nach denen sich handlungsleitende Theorien ausbilden, konzeptualisiert.

Modell I	Modell II
Leitvariante: Ziele bestimmen und erreichen, Sicht auf Aufgabe nicht verhandelbar, einseitige Kontrolle	Leitvariante: Offen für Entscheidungen und kontinuierliche Prüfung
Handlungsstrategie: Einseitiger Entwurf der Umwelt, Regeln zur Zensur von Informationen um Rahmen aufrecht zu halten	Handlungsstrategie: Erprobungsfelder mit Schutz für Wachstum initiieren
Folgen in der Verhaltenswelt: defensive interpersonelle und Gruppenbeziehung	Folgen in der Verhaltenswelt: lernorientiert, wertschätzend und risikobereit
Folgen fürs Lernen: Einschleifen-Lernen, eingeschränktes Effektivitätspotenzial	Folgen fürs Lernen: Doppelschleifen-Lernen, offene Überprüfung der Theorie, erhöhte langfristige Effektivität

Tab. 1: Modell I+II handlungsleitender Theorien nach Argyris & Schön (2008/1996, S. 104 ff.; 127 ff.)

Dem Modell I werden Handlungsstrategien zugeordnet, die das System aufrechterhalten. Mit vermeintlich diplomatischen Impulsen sollen Veränderungen herbeigeführt werden, ohne dass sich das System oder die Beteiligten zu hinterfragen brauchen. Annahmen, wie Zuschreibungen und Bewertungen werden unausgesprochen transportiert. Sie erzeugen so Hindernisschleifen in Form von sich selbst verstärkenden Mustern. Auf die Dynamiken von Hindernisschleifen wird in dieser Arbeit aus verschiedenen Perspektiven eingegangen, siehe hierzu auch die Spannungsfelder in Kapitel 4, *Spannungsfelder im Bezugsrahmen der lernenden Organisation*.

Das Modell II skizziert eine Handlungsstrategie, die zum Doppelschleifen-Lernen einlädt. Zielstrebigkeit zeichnet sich durch die Suche nach und das Aushandeln der bestmöglichen Lösungsstrategie aus. Akteure, die Doppelschleifen-Lernen fördern, ebnen den Weg hin zur lernenden Organisation, wenn das Zweit-Lernen innerhalb des Lernsystems der Organisation sowohl Möglichkeiten als auch Schutz bieten, um Annahmen aufzudecken und auszusprechen.

2.4 Die Fünfte Disziplin das Konzept der lernenden Organisation nach Senge
 In diesem Abschnitt werden die fünf Disziplinen des Konzeptes einzeln vorgestellt. Ziel ist es, die Grundzüge der Disziplinen zu erläutern, um Anknüpfungspunkte für später folgende Verbindungen zur Transaktionsanalyse zu schaffen.

Die lernende Organisation ist nach Senge eine Konstruktion, der fünf Disziplinen zu Grunde liegen. Diese ermöglichen in ihrer Ausgestaltung für jede Organisation eigene Facetten und Entwicklungswege. Disziplin versteht Senge als grundlegende Theorie und Methodik, deren Ausübung kontinuierliches Lernen und Entwickeln bedeuten (Senge, 2017/2006, S. 21). Jede der fünf Disziplinen stellt einen Lernpfad in einem Netzwerk mit den anderen dar. Dennoch kommt dem ‚Systemdenken‘ von seiner Natur her eine übergeordnete verbindende Funktion zu, während die anderen vier als Eckpfeiler skizziert werden (Senge, 2017/2006, S. 23 ff.).

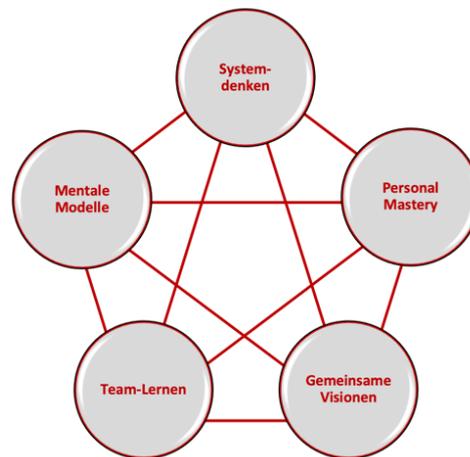


Abb. 1: Die fünf Disziplinen nach Senge

Die Detailbeschreibungen der einzelnen Disziplinen zeigen jedoch viele Querverbindungen, welchen von einem systemischen Grundverständnis heraus eigene netzwerkbildende Funktionen mit unterschiedlichen Ausprägungen zugesprochen werden können.

2.4.1 Systemdenken

‚Systemdenken‘ beschreibt Senge als ‚konzeptionelles Rahmenwerk‘, welches eine allgemeine Prinzipiensammlung und Instrumente zur Verfügung stellt. Damit sollen Muster im System wie auch zwischen Systemen sichtbar und begreifbar gemacht werden (Senge, 2017/2006, S. 23; 114 ff.). Das Verhalten eines Systems geht auf ausgleichende und verstärkende Prozesse zurück. In einem Gleichgewichtsprozess reguliert ein nach Stabilität suchendes System sich so lange bis ein Gleichgewicht hergestellt und aufrechterhalten werden kann. Als Beispiel: Trotz steigender Außentemperaturen reguliert der Körper seine Temperatur bei 37°, gelingt der Ausgleich nicht mehr, droht der Körper zu kollabieren.

‚Systemdenken‘ im organisationalen Kontext fordert einerseits, Wechselwirkungen dort aufzudecken und aufzuspüren, wo Ereignisse auf dem ersten Blick getrennt nebeneinander stehen bzw. Wechselwirkungen nicht wahrnehmbar scheinen. Andererseits bietet ‚Systemdenken‘ die Möglichkeit, immer komplexer werdende Zusammenhänge begreifbar zu machen, indem grundlegende Strukturen sichtbar und verändernde

Hebelwirkungen differenzierbar werden. Im ‚Systemdenken‘ steckt die Aufforderung, die Disziplinen verbindend zu betrachten.

Senge hat als Bausteine des ‚Systemdenkens‘ unter Rückgriff auf die Systemtheorie zehn Systemarchetypen entwickelt, diese basieren auf Rückkoppelungsprozessen und Verzögerungen. Mit ihrer Hilfe lassen sich Verhaltens- und Entscheidungsstrukturen wie auch Aspekte der Organisationsstrukturen herausarbeiten (2017/2006, S. 114 ff.; 451 ff.). Die sprechenden Namen dieser Archetypen lassen die kristallisierende Wirkung ihrer Nutzung erahnen. Die Kurzbeschreibungen auf der rechten Seite der Tabelle 2 erfordern ein systemtheoretisches Grundverständnis und den sicheren Umgang mit einschlägigen Fachbegriffen. Hier sollen sie jedoch lediglich einen Einblick geben. Senge empfiehlt den Gebrauch einer gemeinsamen Systemsprache, mittels der dann die Verständigung verbessert werden kann (2017/2006, S. 92; 110; 114; 150; et al.).

Gleichgewichtsprozess mit Verzögerung	Die balancebringende Rückkoppelung wird mit verzögerter Wirkung erreicht.
Grenzen des Wachstums	Die balancebringende Rückkoppelung erfolgt zunehmend nach längerer Verzögerung durch limitierte Ressourcen bei steigenden Wachstumsraten.
Problemverschiebung	Die balancebringende Rückkoppelung wird mittels kurzfristig wirksamer Rückkoppelungen überbrückt, wodurch kumulierende Nebenwirkungen neue Probleme / Störungen aufwerfen.
Sonderfall: Die Verschiebung des Problems auf den Intervenierenden	Ungewollte Gegnerschaft zweier balancebringender Rückkoppelungen ist durch enge Kooperation in weitere verstärkende gegenseitig hemmende Rückkoppelungen eingebunden.
Erodierende Ziele	Eine handlungsregelnde und eine erwartungsregelnde Rückkoppelung sind gekoppelt, bleibt das Ergebnis unter den Erwartungen, werden letztere angepasst.
Eskalation	Zwei in sich balancebringende Rückkoppelungen sind so verknüpft, dass eine gegenseitig verstärkende Rückkoppelung den Erfolg der anderen relativiert.
Erfolg den Erfolgreichen	Durch die Verknüpfung zweier balancebringender Rückkoppelungen entstehen konträre Vorzeichen und ein Ungleichgewicht
Tragödie der Gemeingüter	Zwei zunächst unabhängig balancebringende Rückkoppelungen stoßen im Falle der zeitgleichen Nutzung auf begrenzte Ressourcen. Die nun gemeinsam verstärkende Rückkoppelung muss erneut in Balance gebracht werden.
Fehlkorrektur	Eine kurzfristig balancebringende Rückkoppelung führt zeitverzögert zu unerwarteten Konsequenzen und verstärkt hemmende Rückkoppelungen.
Wachstum und Unterinvestition	In einer Reihenkopplung folgt auf zwei balancebringende Rückkoppelungen eine verstärkende. Hier werden die Muster von Grenzen des Wachstums und erodierende Ziele verknüpft.

Tab. 2: Systemarchetypen nach Senge (2017/2006, S. 451 ff.)

Das Hauptanliegen der Systemarchetypen ist es, Rückkoppelungen und damit Wechselwirkungen sichtbar zu machen. So wird ein Übergang von linearen Sichtweisen zu systemischem Denken und Handeln ermöglicht. Senge konstatiert, dass die Entwicklung der Systemsprache die Integration aller fünf Disziplinen voraussetzt (2017/2006, S. 149 f.). Sie bieten die Möglichkeit, organisationales Wissen mittels kultureller Speichersysteme bereit zu stellen (Güldeberg, 2003, S. 288). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die detaillierte Ausdifferenzierung der Archetypen verzichtet. Hier soll lediglich auf die Mustererkennung als integrierten Bestandteil hingewiesen und einzelne Archetypen exemplarisch angezeigt werden.

2.4.2 Personal Mastery

Diese Disziplin steht für individuelles Wachstum und Selbstreflexion verbunden mit einer konstruktiv kritischen Haltung sich selbst und der Organisation gegenüber.

Personal Mastery bedeutet, dass man seine persönliche Vision kontinuierlich klärt und vertieft, dabei die eigene Energie bündelt, Geduld entwickelt und die Realität objektiv betrachtet. (Senge, 2017/2006, S. 17)

Senge verbindet damit das Prinzip der kreativen Spannung. Sie soll den Raum zwischen Realität und Vision füllen. Die Attraktivität der Vision, von intrinsischen Bedürfnissen gespeist, mobilisiert dann Energie. Sie erzeugt jedoch auch eine Dynamik der emotionalen Spannung. Ist die Differenz zu groß, kann die Spannung durch Annäherung an die Vision oder durch Änderung der Vision selbst gelöst werden. Hier zeigt sich eine mögliche Rückkoppelung, welche mit dem Archetyp ‚Erodierende Ziele‘ (siehe auch Tabelle 2) beschrieben werden kann. (2017/2006, S. 173 f.)

Senge bezieht sich auf ‚Fritz (1989) strukturellen Konflikt‘ und skizziert alternative Bewältigungsstrategien im Umgang mit der Macht tiefsitzender einschränkender Annahmen bzw. mentaler Modelle (2017/2006, S. 173).

Als wirkungsvolle Strategie nennt Senge die Verpflichtung zur Wahrheit sich selbst und der Situation gegenüber (2017/2006, S. 176). Senge beschreibt diese Verpflichtung als kontinuierliches Prüfen der Wahrnehmungen der Realität. Angemerkt sei hier, dass diese Wortwahl eine Leserin, einen Leser mit systemisch-konstruktivistischer Haltung, gut 30 Jahre nach Erscheinen der Erstausgabe, vermutlich irritiert. Dennoch trägt wie bisher gezeigt und im Folgenden weiter ausgeführt, das gesamte Konzept der ‚Fünften Disziplin‘ eine systemisch-konstruktivistische Handschrift.



Abb. 2: Strukturelle Konflikte, übernommen aus *Die fünfte Disziplin, Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (Senge, 2017/2006, S. 173)

Aus einer konstruktiven Haltung in der kreativen Spannung werden Fehlschläge zu Lernfeldern, in denen die Realitätseinschätzung, die Strategie und die Klarheit der Vision erneut geprüft werden (Senge, 2017/2006, S. 164 ff.). Mit dieser Qualität des Hinterfragens innerhalb der Disziplin ‚Personal Mastery‘ skizziert Senge das Menschenbild eines konstruktiv kritischen Menschen, in dem sich die/der Einzelne zur ‚Wahrheit‘ (2017/2006, S. 176 ff.) verpflichtet, um Konfliktsituationen als kollektives Lernfeld zu nutzen. Ziel ist es, mit Achtsamkeit sich selbst und dem Gegenüber offen zu begegnen, um Wechselwirkungen zwischen Systemen und auch zwischen Annahmen und Realitätseinschätzung zu erkennen. Senge stellt in Anlehnung an das Konstruktionsprinzip der Bisymmetrie die These auf, dass mit fortschreitender Bewusstheit die zunehmende Integration von Vernunft und Intuition¹⁰ gelingt, da sie demselben Bauplan folgen und erst gemeinsam unser geistiges Potenzial voll entfalten. So wie wir erst mit zwei Augen dreidimensional sehen können und auch Intuition sich nicht mit linearer Logik erklären lässt, beides dennoch aus der Perspektive des ‚Systemdenkens‘ erklärbar wird (Senge, 2017/2006, S. 186 ff.). ‚Personal Mastery‘ als Disziplin konzipiert, zeichnet ein Menschenbild und mit ihm eine Haltung, die mit lebenslangem Lernen verbunden ist.

2.4.3 Gemeinsame Vision

Visionen bestehen aus Zielen, Wertvorstellungen und Botschaften. Die Disziplin der ‚Gemeinsamen Vision‘ fördert die Fähigkeit ‚gemeinsame Zukunftsbilder freizulegen‘, um die Energie der Organisationsmitglieder gebündelt für dieses gemeinsame Ziel einzusetzen (Senge, 2017/2006, S. 20). Das Kraftfeld der ‚Gemeinsamen Vision‘ ist ein tiefes gemeinsames Interesse, die kollektive kreative Spannung der Nährboden für die lernende Organisation. Das Feld der kreativen Spannung kann in herausfordernde Lernsituation auch divergente emotionale Spannungen ins System einbringen. Eine idealtypische Verstärkungsspirale der wachsenden Begeisterung kann beispielsweise durch Meinungsvielfalt mit dem daran anschließenden Kompensationsprozessen ausgebremst werden (Senge, 2017/2006, S. 248). Ein Aspekt der in dieser Disziplin das Erkennen von Systemarchetypen fördert. Sichtbar wird die Struktur der ‚Grenze des Wachstums‘ und möglicherweise auch die der ‚Erodierenden Ziele‘. Als ‚Hebelkraft‘ des Umgangs mit dieser dysfunktionalen Dynamik beschreibt Senge die Erkundung der unterschiedlichen

¹⁰ Intuition ist, eine aus dem inneren Menschen sich entwickelnde Offenbarung‘ (Goethe); ‚das unmittelbare vorausgehende Denken vor jeder Methode‘ (Descartes); die durch Anschauung gewonnene Deutung in Abgrenzung zu einer deskursiven Deutung‘ (Kant) Auszug aus: (Schischkoff, 1991/1961)

Siehe auch Kapitel 4.3, Fußnote 21, Berne beschreibt Intuition als auf Erfahrung beruhendes Wissen und Schlussfolgerungen, welche nicht genau erklärbar sind. (Berne, 1991, S. 36)

Meinungen. Über die Fähigkeit zur Reflexion werden so erneut klarere gemeinsame Ziele, Wertvorstellungen und Botschaften entwickelt (Senge, 2017/2006, S. 247 ff.). Der Aushandlungsprozess bewegt zu neuen Handlungs- und Denkmustern. An dieser Stelle wird deutlich, wie eng die bisher skizzierten Disziplinen miteinander verwoben sind und als Kompetenznetzwerk verstanden werden müssen.

2.4.4 Team-Lernen

Das Team leistet mehr als die Summe seiner Einzelteile. Diesen Effekt kennen und nutzen optimal zusammengestellte Teams und Organisationen. Jedoch auch die Umkehrung, in der die Teamleistung erheblich unter der Summe der Einzelleistungen bleibt, kann der Fall sein. Diese beiden Phänomene stehen am Ausgangspunkt dieser Disziplin. Geht man der Frage nach, was ein Team braucht, um seine Ressourcen ausgerichtet und bestmöglich einzusetzen, wird schnell klar, dass ein Kompromiss als kleinster gemeinsamer Nenner dies nicht leisten kann. ‚Team-Lernen‘ bedeutet, das Potenzial des Einzelnen für das gemeinsames Denken über komplexe Fragen und Lösungssuche nutzbar zu machen. Um dann innovativ kollektive Handlungstheorien entwickeln zu können, braucht es eine geschützte, von Vertrauen getragene Arbeitsbeziehung. ‚Team-Lernen‘ bedeutet auch, dass Teams von Teams lernen. Für die Umsetzung dieser Aspekte braucht ein Team Kompetenz in zwei diametral liegenden Gesprächsmethoden: die Diskussion und den Dialog. Die Diskussion bietet den Rahmen, in dem sich ein Team beispielsweise über die bestmögliche Untersuchungsmethode austauscht, verschiedene Meinungen gegeneinander abgewogen werden, um dann zu einem allgemein akzeptierten Gruppenergebnis zu kommen (Senge, 2017/2006, S. 270).

Der Dialog verfolgt etwas, das als eine Variante des kollektiven Denkens bezeichnet werden kann. In ihm wird das Ziel verfolgt, das Wesen des Denkens aufzudecken. Bohm schreibt: „Der Dialog bleibt offen und frei, ein leerer Raum“ (2012/1998, S. 50). Im Dialog stehen einzelne Gedanken im Zentrum. Die Gruppe unterstützt die Gedankengeberin/den Gedankengeber dabei, die Annahmen, die diesen Gedanken tragen, zu explorieren, um - ausgehend von der Annahme - bewusst und wahrhaftig über die Denkprozesse hinter den Annahmen zu kommunizieren. Sobald ein nützlicher Zweck bzw. ein Ziel verfolgt wird, impliziert das eine einengende Annahme (Bohm, 2012/1998, S. 31; 51). Dort, wo eine ungenügende Vertrauensbasis vorliegt, entfalten sich die gewohnheitsmäßigen Selbstschutzmechanismen, die Argyris und Schön wie oben beschrieben ‚Handlungsstrategien Modell I‘ nennen, die die Funktion von Abwehrmechanismen einnehmen. Abwehrmechanismen dienen dem Schutz und sollen das Infrage stellen des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns vermeiden.

Die Idee des Dialoges ist es, eigene meist auch unbewusste Annahmen in Sprache zu kleiden, zur Verfügung zu stellen und sie somit weder zu unterdrücken noch an ihnen festzuhalten. Bohm nennt dieses Vorgehen ‚In-der-Schwebe-Halten‘. Dieses ‚In-der-Schwebe-Halten‘ schafft eine Art Spiegel, um die Folgen unserer Gedanken aufspüren zu können (Bohm, 2012/1998, S. 55; 65). Senge schreibt dem Dialog ein gemeinsames Streben nach tiefer Einsicht und Klarheit zu. So kann der Dialog eine spielerische Komponente bekommen, in der Ideen gedreht, gewendet und mit Leichtigkeit untersucht werden können (Senge, 2017/2006, S. 267 ff.).

Das Potenzial, welches dem kollektiven Denken zugeschrieben werden kann, entfaltet sich im Zusammenspiel aus Dialog und Diskussion, und ermöglicht dem Team kontinuierlich, generativ zu lernen.

2.4.5 Mentale Modelle

Mentale Modelle sind verinnerlichte generalisierte Muster. Sie setzen sich aus Bildern, Annahmen und Überzeugungen zusammen, die wir von uns und der Welt haben bzw. übernommen haben. Teilweise sind die Modelle so tief verankert, dass sie auf der Bewusstseinssebene nicht zur Verfügung stehen, selbst in dem Moment nicht, in dem sie auf unsere Wahrnehmung und unser Verhalten wirken. Solange vertraute Denk- und Handlungsmuster mit tiefen unbewussten Annahmen auf individueller wie auch auf kollektiver Ebene verbunden sind, finden neue Erkenntnisse nur schwer Raum zur Umsetzung. Die ‚theory-of-use‘ entspricht dann möglicherweise nicht den eigenen Ansprüchen. Die Disziplin der ‚Mentalen Modelle‘ zielt nun darauf ab, sich der eigenen mentalen Modelle gewahr zu werden. Mittels lernintensiven Gesprächen werden Situationen, Verhaltens- und Denkweisen exploriert, um die mentalen Modelle an die Oberfläche des Bewusstseins zu holen (Senge, 2017/2006, S. 19; 193 ff.). Hier kann die Dialogkompetenz als wertvolle Ergänzung gedacht werden. Sind Annahmen und Modelle aufgedeckt und während des Prozesses des ‚In-der-Schwebe-Haltens‘ mit Gedanken Teilnehmender angereichert worden, besteht hier bereits die Option, Neuentscheidungen zu treffen. Der Prozess des ‚In-der-Schwebe-Haltens‘ kann somit parallel ein aktives Verlernen initiieren.

Grundfertigkeiten dieser Disziplin sind die Reflexion und das Erkunden. Das Aufspüren eigener mentaler Modelle ist auch mittels der Technik der sogenannten ‚linken Spalte‘, die stellvertretend für nicht ausgesprochene Gedanken steht, effektiv möglich (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 90 ff.); (Senge, 2017/2006, S. 207; 213 f.). Diese Technik deckt im ersten Schritt Gedanken und Gefühle auf. Aus der Distanz betrachtet, ermöglicht sie

auch das Erkennen der darunterliegenden Annahmen und Überzeugungen. Die Technik sensibilisiert für mögliche zugrundeliegende Abstraktionssprünge, die zu unklaren Verallgemeinerungen führen und gegebenenfalls revidiert werden (Senge, 2017/2006, S. 207). Als Teil der Beziehungsgestaltung schafft ein wertschätzendes Offenlegen der Gedanken und Annahmen Stabilität und Vertrauen. Je nach Kontext lassen sich so auch die Unterschiede zwischen der ‚espoused-theory‘, der gezeigten Handlungstheorie, und der ‚theory-in-use‘, der handlungsleitenden Theorie aufdecken.

2.4.6 Die fünf Disziplinen als Gesamtformation betrachtet

Senges Beschreibungen der Disziplinen lösen, ausgehend von der deutschen Übersetzung, einen Widerspruch aus. Einerseits spricht er von der gegenwärtigen Realität, die es gilt wahrzunehmen und wirft damit die konstruktivistische Frage nach der Wirklichkeit auf – gibt es nur eine? Andererseits benutzt er den Begriff ‚lebenslanger schöpferischer Prozess‘ (siehe Kapitel 2.1.1), welcher wiederum Assoziationen von Wirklichkeitskonstruktionen zulässt. Für die hier und im Folgenden vorgenommenen Betrachtungen wird von der konstruktivistischen Perspektive ausgegangen.

Die fünf Disziplinen sind eng miteinander verknüpft. Senge stellt das ‚Systemdenken‘ als umklammernde Disziplin vor. Die Beschreibungen machen jedoch deutlich, dass auch die vier anderen Disziplinen, ‚Personal Mastery‘, ‚Gemeinsame Vision‘, ‚Team-Lernen‘ und ‚Mentale Modelle‘, welche Senge als Eckpfeiler deklariert, eine ähnlich umspannende Betrachtung verdienen. Das Bild eines Netzwerkes wäre aus meiner Sicht passender, da, wie aufgezeigt, jede Disziplin in die anderen Disziplinen hineinwirkt, und sie einander teilweise bedingen. Jede einzelne Disziplin, wie auch deren Vernetzung, fordern einen kontinuierlichen Reifungsprozess auf der individuellen und kollektiven Ebene. Die gelebte Kommunikationskultur, sowie die daraus folgende Beziehungsgestaltung mit der ihr innewohnenden Haltung, sind entscheidende Wirkungsfaktoren für die Ausgestaltung dieses Netzwerkes von Disziplinen. Ausgangspunkt ist das lernende Individuum, somit kommt der Disziplin des ‚Personal Mastery‘ eine prominente Rolle zu. Hier skizziert Senge Zielbilder, indem er beschreibt, wie sich Menschen mit einem hohen Grad an ‚Personal Mastery‘ verhalten. Beschreibungen der Entwicklungsprozesse und des Erkenntnisgewinns bleiben dabei jedoch wagen.

Das bringt dem Konzept von der wissenschaftlichen Seite verschiedentlich Kritik ein. Unter anderem merkt Wiegand an, dass Lernformen in dem Konzept eher analytisch betrachtet werden und die Konzeptualisierung der Lernprozesse nicht erfolgt (1998, S. 275). Fraglich ist, ob Senge selbst das Ziel hatte, diese Konzepttiefe zur Verfügung

zu stellen. Dem Gedanken folgend, dass jede Organisation ihren eigenen Weg als lernende Organisation entwickeln soll (Senge, 2017/2006, S. 300 ff.), lassen sich ergänzende Methoden und Konzepte aus verschiedenen Denkschulen gewinnbringend einbinden.

3 TRANSAKTIONSANALYSE

In diesem Kapitel wird die Transaktionsanalyse als Theorie der menschlichen Persönlichkeit und des Sozialverhaltens vorgestellt. Menschen gestalten Organisationen mit ihrer Persönlichkeit und durch Kommunikation für eine gemeinsame Zweckverfolgung und Aufgabenteilung. Wenn ‚Lernen‘ in Anlehnung an Bateson als ein ‚Kommunikationsphänomen‘ (1999/1972, S. 362) verstanden wird, liegt es nahe die Transaktionsanalyse in die lernende Organisation einzubinden.

Die Transaktionsanalyse ist ein Persönlichkeitskonzept, das verstehbar macht, wie Menschen ihre Situation positiv beeinflussen können. [Darüber hinaus macht die] Transaktionsanalyse ... deutlich, wie Menschen konstruktiv kommunizieren können und beschreibt zwischenmenschliche, intrapsychische und systemische Kommunikation. (DGTA.de, DGTA-Broschüre Transaktionsanalyse, 2023)

Die Attraktivität der Transaktionsanalyse beschreibt die ‚European Association for Transactional Analysis‘ unter anderen damit, dass ihre Theorie und Methoden in unterschiedlichen Kontexten wie Psychotherapie, Beratung, Bildung, Coaching, Supervision, Organisationsentwicklung und Managementtraining anwendbar sind (EATA.org, ohne Datum). Hier soll die Transaktionsanalyse als lebendiges, offenes Konzept mit humanistischer Prägung durch ausgewählte Konzepte dargelegt werden. Dazu wird über die begriffliche Herleitung und die geschichtlichen Wurzeln der Bogen zu den Transaktionen und Ich-Zuständen gespannt sowie ein zusätzlicher Fokus auf Schlüsselemente für die lernende Organisation gelegt.

Die ethischen Prinzipien als handlungsleitende Parameter rahmen die vorgestellte Konzeptauswahl im organisationalen Kontext. Die Wirksamkeit der transaktionsanalytischen Beziehungsgestaltung soll an drei Studien aufgezeigt werden. Ziel ist es, einen Möglichkeitsraum zu öffnen, in dem später gewinnbringende Verbindungen zur lernenden Organisation sichtbar gemacht werden können.

3.1 Begriffsbestimmung Transaktionsanalyse

Für die Begriffsbestimmung erfolgt ein kurzer Rückgriff auf die Entstehungsgeschichte. Dabei wird das grundlegende Modell ‚Transaktionen‘ als Teil der Namensgebung sowie die Modelle der Ich-Zustände skizziert.

3.1.1 Namensgebung und Ursprung

Bei der begrifflichen Herleitung wird bereits deutlich, dass Transaktionsanalyse aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Die Transaktion steht im ökonomischen Ansatz für den Transfer von Geld, Gütern und auch Verfügungsrechten. Gemeint sein können Austausch, Übermittlung, Vermittlung (Vahs, 2019/1997, S. 41). Auch diese Transaktionen können analysiert werden. Die ‚transaktionale Führung‘ als Führungsstil in Abgrenzung zu der ‚transformationalen Führung‘ nutzt ebenfalls den Wortstamm. Diese Konzepte zielen auf die Steuerung der Führungskraft ab, wobei die transaktionale Führung mit Belohnung bei Zielerreichung also mit extrinsischer Motivation arbeitet (Pundt & Nerdinger, 2012, S. 33). Beide Perspektiven sind hier nicht gemeint und werden nicht weiterverfolgt.

Die Transaktionsanalyse hat mit ihrem Begründer Eric Berne den Ursprung in der Psychologie. Transaktionen stehen hier für den kommunikativen Austausch zwischen Menschen und Gruppen. Beeinflusst durch kybernetisches Gedankengut und die Informationstheorie (Shannon, 1948) analysierte Berne das Kommunikationsgeschehen zwischen Menschen. Diese Analyse als Kern seines darauf aufbauenden Kommunikationsmodells ist namensgebend für die Transaktionsanalyse (Jeht et al., 2022, S. 46).

Berne (1961) umschreibt die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie als Struktur- und Transaktionsanalyse. Er beschäftigte sich mit der Ausdifferenzierung und Beleuchtung von Ich-Zuständen mit dem therapeutischen Ziel, „die Vorherrschaft der realitätsprüfenden Ich-Zustände zu etablieren“ (2001/1961, S. 22 f.). Auf Basis der Ich-Zustände lassen sich dann die Transaktionen analysieren, um „Abwehrfunktionen mit Krankheitsgewinn“ (2001/1961, S. 22 f.) aufzudecken, welche sich unter anderen in psychologischen Spielen ausdrücken. Um die Mechanismen der Klientin/dem Klienten und nicht-therapeutischem Gegenüber verständlich zu machen, skizzierte Berne seine Modelle stets in für Laien zugänglichen Sprache (Berne, 2001/1961, S. 23); (Barnes et al., 1979/1977, S. 9).

Die ‚Psychologie des menschlichen Verhaltens‘ wirkt überall dort, wo Menschen kommunizieren und Lernen als ‚Kommunikationsphänomen‘ verstehen. Im Vorwort seines letzten Buchs¹¹ mit eben diesem Untertitel „Psychologie des menschlichen Verhaltens“ weist Berne auf die Etablierung der transaktionsanalytischen Methoden in den Bereichen Industrie, Strafvollzug, Bildungswesen und Politik hin (1995/1972, S. 11).

¹¹ Nach dem Tod Eric Berne erschienen.

3.1.2 Die Transaktion

Eine ›Transaktion‹ ist die kleinste kommunikative Einheit und besteht aus einer Botschaft des Senders (›Stimulus‹) und einer Reaktion des Empfängers (›Response‹) darauf. ›Stimulus‹ und ›Response‹ können non-verbal sein. (Jecht et al., 2022, S. 47)

Das Sender-Empfänger-Modell als Kommunikationssystem geht auf Shannon und Weaver zurück, Sie haben 1948 mit dem Artikel „A Mathematical Theory of Communication“ den Grundstein für folgende Kommunikationstheorie gelegt.

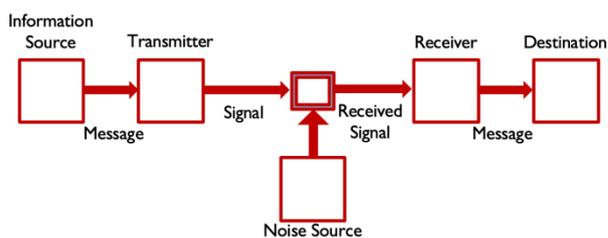


Abb. 3: Schematische Darstellung eines allgemeinen Kommunikationssystems, übernommen von *A Mathematical Theory of Communication* (Shannon, 1948) in *The Bell System Technical Journal*

Ausgangspunkt ihrer Arbeit war eine naturwissenschaftliche Betrachtung des technischen Teils der Kommunikation sowie ihrer Probleme, in Abbildung 3 als Noise Source (Rauschen) dargestellt. Betrachtet wurden Übermittlungen in verschiedenen Systemen¹² (Shannon, 1948, S. 2).

Wertvoll auch für die Transaktionsanalyse ist an diesem Modell die Ausdifferenzierung in Ursprung, Inhalt, Transport, Ziel, Ergebnis und Einflussfaktoren auf beiden Seiten.

Davon ausgehend, dass zwischen Menschen alle Signale wahrnehmbare Zeichen sozialen Austausch sind, spricht die Transaktionsanalyse hier von Transaktionen. Dem gesprochenen oder geschriebenen Wort dienen zusätzlich die ‚sogenannten Ausdrucksvorgänge‘ wie Gestik, Mimik, Laute und Körperreaktionen, beispielsweise frösteln und schwitzen, die die Qualität der Transaktion weiter differenzieren (Hagehülsmann & Hagehülsmann, 2007, S. 52). Analysiert wird die kommunikative Kette zwischen Sender und Empfänger. Die Transaktionsanalyse bezieht hierbei jedes wahrnehmbare Zeichen des Senders und des Empfängers ein. Eine Antwort stellt bereits wieder eine weitere Botschaft dar und so wird der Fokus immer auch auf das Vorher und Nachher der konkret beobachteten Situation ausgeweitet (Jecht et al., 2022, S. 46).

3.1.3 Ich-Zustandsmodelle

Geprägt u. a. von Paul Federn hat Berne die ‚Ich-Zustände als Einheit des Erlebens‘ in sein Kommunikationsmodell integriert (Barnes et al., 1979/1977, S. 9); (Jecht et al., 2022, S. 16). Transaktionen werden somit nicht nur in Nachrichteninhalt, Sender und

¹² Beispielsweise bei diskreten Systemen, wie der Telegrafie; bei kontinuierlichen Systemen, analog dem Radio und bei gemischten Systemen wie der PCM-Übertragung, welche Umwandlungen von analogen Sprachsignalen in digitale Signale vornehmen. (Shannon, 1948, S. 2)

Informationsquelle differenziert. In der Transaktionsanalyse wird jede Transaktion darüber hinaus als Verhaltensqualität beschrieben. Diese Qualitäten können mittels Exploration in Erfahrungshintergründen differenziert und der damit verbundenen Färbung sichtbar gemacht werden. Berne hat hierfür ein orientierungsgebendes Modell bestehend aus drei Ich-Zuständen entwickelt: Eltern-Ich (*EL*), Erwachsenen-Ich (*ER*), und Kind-Ich (*K*) (2001/1961, S. 27 ff.).

Die Spektren der Ich-Zustände konzeptualisiert Berne auf der Erfahrungs- und Ausdrucksebene. Er entwickelt damit zwei nebeneinanderstehende Ich-Zustandskonzepte. Das ‚Strukturmodell‘, welches aus Erfahrungen genährte Persönlichkeitsaspekte greifbar macht, und das ‚Funktionsmodell‘, das beobachtbares Verhalten und dessen Ausdrucksqualität beschreibt. Bedingt durch ähnelnde Darstellungen, gleiche Begriffe und Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen beobachtbarem Verhalten (Funktion) und Interpretation (Struktur) führen diese vermeintlich gleichen Modelle gelegentlich zu Irritationen. Im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung finden sie als Modelle zur Betrachtung innerpsychischer Prozesse und Analyse von Transaktionen Anwendung.

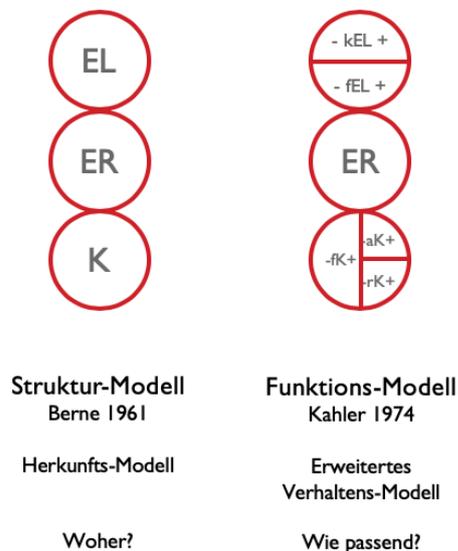


Abb. 4: Ich-Zustandsmodelle, nach Berne, ergänzt von Kahler

Der Gedanke eines inneren Teams von Ich-Zuständen, welche Wahrnehmung und Verhalten beeinflussen, geht auf Paul Federn zurück. Für ihn hat das ‚Ich‘ abgrenzend zu Freud einen Subjektcharakter, welcher aktiv, passiv und auch reflektiv agieren bzw. erlebt werden kann (Goddemeier, 2022, S. 77). Die Weiterentwicklung von Berne 1961 und die Ausdifferenzierung von Kahler 1974 (siehe Abbildung 4) bieten mit ihren sprechenden Bildern Ordnungsqualitäten mit Vorzeichen, die professionsunabhängig eine analytische Betrachtung ermöglichen: ‚Eltern‘ (*EL*), ‚kritisch‘ (*kEL*) und ‚führsorglich‘ (*fEL*); Erwachsene‘ (*ER*) sowie ‚Kind‘ (*K*), rebellisch‘ (*rK*), angepasst‘ (*aK*) oder ‚frei‘ (*fK*).

Die Vorzeichen als ergänzende Ordnungsqualität aus dem ‚Funktionsmodell‘ stehen für angemessene (positive) und unangemessen (negative) Ausdrucksqualitäten und dienen der analytischen Betrachtung. Ein positives Beispiel kann die nährende Fürsorge sein, während ein zu viel an Fürsorge erdrückend, einschränkend werden kann.

3.2 Konzeptionelle Einordnung der Transaktionsanalyse

In der konzeptionellen Verortung ist die Zeit der Entstehung immer auch ein Wirkungsfaktor. So erfolgt die konzeptionelle Einordnung der Transaktionsanalyse durch ein Oszillieren zwischen der Historie und dem Konzept selbst. Ziel ist es, die Facetten der humanistisch geprägten Wurzeln aufzuzeigen, da sich hier bereits das Herzstück der Transaktionsanalyse, die OK-Haltung herauskristallisieren lässt.

Ausgehend von der Psychotherapie entwickelte Eric Berne in den 1950er Jahren eigene Gedanken zur Psychologie und menschlichen Persönlichkeit. Diese konzeptualisierte er in der Transaktionsanalyse (Schlegel, 2011/1979, S. 20). Der Ursprung der Transaktionsanalyse lässt sich neben den Ansätzen von Rogers, Perls sowie Maslow in der humanistischen Psychologie verorten (Kriz, 2000); (Schmale-Riedel, 2016, S. 10). Der transaktionsanalytische Ansatz wurde und wird kontinuierlich durch Konzepte und Modelle erweitert und entwickelt. Ausgangspunkt war die Suche nach Neuerungen in der Psychoanalyse, um die Behandlungsdauer zu verkürzen, die Zielorientierung zu verstärken und damit verbunden eine neue Perspektive auf die Verantwortlichkeiten im Behandlungsprozess zu ermöglichen (Jecht et al., 2022, S. 16 f.).

Berne setzte damit Impulse für zwei revolutionäre Ideen, die auch für die Beraterlandschaft bedeutsam waren: die ‚Kurzzeitberatung‘ und ‚Transparenz‘. Die Kurzzeitberatung steht stellvertretend für eine geteilte Verantwortung, für den Fortschritt im Prozess der Klientinnen und Klienten. Diese werden somit nicht mehr als Objekte, sondern als Akteure gesehen. Den Anspruch nach Transparenz setzte Berne mit einer einfachen für Klienten verständlichen Sprache um, eine Voraussetzung, um die Klientin/den Klienten als Subjekt im und am Prozess zu beteiligen (Mohr, 2008, S. 23 f.).

In der humanistischen Psychologie richtet sich der Fokus der Betrachtung auf den gesunden Anteilen des Menschen (Ludwig-Körner, 1992, S. 70 f.). Die Transaktionsanalyse zielt auf Unterstützung zu einem möglichst selbstgestalteten und erfolgreichen Leben (Schmale-Riedel, 2016, S. 10). Die Grundannahme, dass jeder ‚Mensch im Grunde in Ordnung ist‘ und – entsprechend den physischen Möglichkeiten – ‚denken kann‘ sowie ‚Entscheidungen treffen kann‘, prägt nicht nur den therapeutischen Prozess, sondern auch die Entwicklung der Transaktionsanalyse insgesamt (Jecht et al., 2022, S. 18 f.). Anfangs getragen von Arbeitskreisen, in denen Vorträge und Aufsätze diskutiert wurden, konstituierte sich 1964 die internationale Gesellschaft für Transaktionsanalyse (ITAA) (Barnes et al., 1979/1977, S. 11 f.). Die Offenheit des Ansatzes führt zu einer

fortlaufenden Entwicklung von TA-Konzepten und der Verbindung anderer Denkrichtungen mit ihren Konzepten (Jecht et al., 2022, S. 17 ff.).

Mit der Institutionalisierung über die ITAA¹³ wurden Bernes Grundgedanken – verbunden mit ethischen Leitlinien – in einer ersten Rahmung für die Weiterentwicklung festgehalten. Parallel war damit die Entstehung verschiedener Strömungen vorinstalliert, welche damals Schulen genannt wurden. Widerstreitende Diskussionen wurden im Verbandsjournal veröffentlicht, um sich einer theoretischen und damals vor allem klinischen Selbstbeobachtung zu stellen. So wurde auch der Dialog verschiedener Schulen der Transaktionsanalyse gefördert (Barnes et al., 1979/1977, S. 11 f.). Nach dem frühen Tod Bernes war die erste Generation der Transaktionsanalytiker/innen, die sich in der ITAA organisierten, gefordert, für die TA-Entwicklung weitere förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, welche sich in Ausbildungsstandards etablierten. Mit dem Bestseller „Spiele der Erwachsenen“ wurde ab 1964 die Transaktionsanalyse in eine breite nichtfachliche Öffentlichkeit getragen (Barnes et al., 1979/1977, S. 11 f.). Die gut verständliche Sprache der Konzeptbeschreibungen öffnete bereits in dieser Zeit Laien sowie anderen Professionen den Zugang zur Transaktionsanalyse. Inzwischen haben sich neben der Psychotherapie auch die Anwendungsfelder der pädagogischen Arbeit, Beratung zu Lebensbereichen und Lebenshemen sowie Organisationsentwicklung und Coaching fest etabliert (Mohr, 2008, S. 24). Heute finden sich einige transaktionsanalytische Begriffe, wie beispielsweise die OK-Haltung, Spiele, Skript im alltagspsychologischen Sprachgebrauch (Jecht et al., 2022, S. 17).

3.3 Schlüsselemente aus der Transaktionsanalyse für die lernende Organisation

Im Folgenden werden ausgewählte Modelle der Transaktionsanalyse vorgestellt, um eine erste Annäherung an einzelne Disziplinen von Senge und das spätere Aufzeigen der Anschlussfähigkeit vorzubereiten. Mit der Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung wird das ‚Autonomiekonzept‘ als Weg und Ziel sowie das Modell ‚OK-Corral‘ dargestellt. Daran anschließend werden Transaktionen in Verbindung mit den Ich-Zuständen als Analysewerkzeug ergänzt und durch das Modell des ‚Drama-Dreiecks‘ beleuchtet. Ziel ist es, für die Beziehungsgestaltung grundlegende Analyseoptionen der Transaktionsanalyse darzustellen.

¹³ International Transactional Analysis Association

3.3.1 Persönlichkeitsentwicklung

Die Transaktionsanalyse steht für persönliches Wachstum im Sinne eines kongruenten Denkens, Fühlens und Verhaltens.

Ausgehend von den Grundannahmen

- Menschen sind in ihrer Ganzheit in Ordnung
- Menschen können fühlen, denken und entsprechend handeln
- Menschen treffen Entscheidungen und können diese widerrufen
- Menschen sind fähig, ihr Leben konstruktiv zu gestalten

hat die Transaktionsanalyse ein eigenes ‚Autonomiekonzept‘ entwickelt (Berne, 2016/1967, S. 287 ff.); (DGTA.de, DGTA-Broschüre Transaktionsanalyse, 2023). Dieses ähnelt dem Autonomieverständnis der Personenzentrierten Gesprächstherapie, die Begriffe wie ‚Selbstverwirklichung‘, ‚Selbstaktualisierung‘ und ‚Authentizität‘ nutzt (Schmale-Riedel, 2016, S. 10).

Autonomie im Sinne der Transaktionsanalyse steht für ein Streben nach menschlichem Wachstum und wird von Berne mit den Begriffen Bewusstheit, Spontaneität und Intimität beschrieben. Bewusstheit meint hier eine sinnliche Wachheit, die eine weitestgehend vorbehaltlose Haltung ermöglicht. Spontaneität beschreibt er als die Freiheit, aus dem Spektrum aller Optionen des Denkens, Fühlens und Handelns auswählen zu können. Mit Intimität beschreibt er eine spielfreie Offenheit, welche auf einer bewussten, situationsspiegelnden Wahrnehmung basiert (2016/1967, S. 287-291). Die Verbindung der Grundannahmen mit Bernes Verständnis von ‚Autonomie in Bezogenheit‘ beschreiben Weg und Ziel der Transaktionsanalyse gleichermaßen. Lebenslange Entwicklung wird somit bereits in den Grundannahmen mit dem Menschenbild der Transaktionsanalyse verbunden.

In der Transaktionsanalyse werden 4 Grundpositionen unterschieden, sie beschreiben mit welcher Haltung jemand auf sich und die Welt schaut.

Gesamtheit der grundlegenden Überzeugungen, die jemand über sich selbst und die anderen Menschen gewinnt und dann benutzt, um Entscheidungen und Verhalten zu rechtfertigen. (Stewart & Joines, 2010/1990, S. 180)

Diese Grundpositionen hat Ernst (1971) mit dem ‚OK-Corral‘ modellhaft visualisiert (Abbildung 5). Jeder der vier Positionen lässt sich wiederkehrendes Verhalten, Basisannahmen sowie bestimmte, meist familiäre Sozialisationseinflüsse zuschreiben, welche die Basis für das

-/+ ich bin nicht ok – du bist ok	+/ ich bin ok – du bist ok
-/- ich bin nicht ok – du bist nicht ok	+/- ich bin ok – du bist nicht ok

Abb. 5: OK Corral adaptiert von *Getting well with Transactional Analysis* (Ernst, 1971, S. 1)

Geworden-Sein und damit die Grundposition prägten.¹⁴

English hat die Grundpositionen charakterisiert als die Färbung der Brille, durch die bevorzugt die Welt betrachtet wird. Die ‚OK/OK-Haltung‘, in der Abbildung 5 oben rechts, ist nach English als anzustrebendes Ziel, welches in der Realität nur bedingt erreicht werden kann, zu betrachten. Daher etabliert sie (1976) eine fünfte Position: ‚OK/OK-realistisch‘ (English, 2011/1991, S. 78; 88).

Die Exploration von Denken, Fühlen und Handeln basierend auf den in Kapitel 3.1.3 vorgestellten Ordnungsqualitäten und Grundpositionen kann bereits assoziativ in der Eigenanalyse erste Entwicklungspotenziale freisetzen. Mentale Modelle werden aufgedeckt, ein ursprünglich in der Vergangenheit liegender Zusammenhang kann erkannt werden, was wiederum Neuentscheidungen ermöglicht. In transaktionsanalytisch begleiteten Prozessen fördert diese Exploration einerseits die Sensibilisierung der Wahrnehmung und lädt andererseits zu Erkenntnissen und Verantwortungsübernahme für das eigene Denken, Fühlen und Handeln im Sinne des ‚Autonomiekonzepts‘ ein (Stewart & Joines, 2010/1990, S. 27). Die hier eröffnete Reflexionstiefe bietet auch in organisationalen Kontexten einen besonderen persönlichen Gewinn, gemeint ist die Erkenntnis, dass individuelle Erfahrungen und Botschaften von gestern unser Handeln im Heute und damit mögliche Optionen von morgen beeinflussen. Berne spricht hier von Skript als Drehbuch oder unbewusstem Lebensplan (Schmale-Riedel, 2016, S. 31). Dieser unbewusste Lebensplan besteht aus dem individuell menschlichen Geworden-Sein welches Erkenntnisse aus Reflexionsschleifen integriert, teilweise mit unbewussten Annahmen verbindet und fortlaufend auf das Handeln Einfluss nimmt. Verhaltensänderungen bedeuten hier eine Neuentscheidung in reflektierte Bewusstheit, was einem Prozess des aktiven Verlernens entspricht.

3.3.2 Transaktionen in Verbindung mit Ich-Zuständen analysieren

Transaktion als die kleinste Einheit der Kommunikation hat sowohl für das Senden wie auch für das Empfangen immer mehrere Frequenzoptionen. Watzlawick hat diesen Tatbestand mit dem bekanntesten seiner Axiome ‚man kann nicht nicht kommunizieren‘ 1967 erstmals veröffentlicht. Er lenkt mit dieser Aussage den Fokus auf das Verhalten, welches keinen Gegensatz hat, denn auch Nicht-reagieren ist ein Verhalten und trägt zur Kommunikation bei (1980/1967, S. 51).

¹⁴ Siehe auch Anlage 1: Das OK-Gitter als Überblick der Grundeinstellungen (Glöckner, Kompa, & Geber, 2011/2002)

Die Suche nach Ordnung ist die Grundlage aller wissenschaftlichen Forschung – dieser Grundsatz gilt auch für die Erforschung zwischenmenschlicher Beziehungen. (Watzlawick et al., 1980/1967, S. 38)

Das muster- bzw. ordnungssuchende Erforschen ist jedoch kein ausschließlich wissenschaftliches Interesse, es kommt überall dort zum Einsatz, wo Erkenntnisse verarbeitet werden. So sind solche strukturgebenden Regeln, wie Bernes Kommunikationsregeln, Ordnungsangebote, die den Verstehensprozess des Selbst, des Anderen und des Miteinander unterstützen.

Mit den folgenden drei Kommunikationsregeln rahmt Berne seine konzeptionelle Verbindung zwischen der Analyse von Transaktionen und den Ich-Zuständen.

1. Parallele Transaktionen (die Antwort erfolgt immer aus dem adressierten Ich-Zustand) können ungehindert und dauerhaft fließen
2. Eine gekreuzte Transaktion liegt vor, wenn die Reaktion aus einem anderen Ich-Zustand erfolgt, als aus dem, der vom Sendenden adressiert wurde. Berne beschreibt, dass die Kommunikation in diesem Fall für einen Moment unterbrochen wird.
3. Die Transaktion hat immer eine offene Botschaft, das gesprochene Wort, und eine latente Botschaft, ein Rauschen. Letztes bildet die psychologische Ebene ab. Der latente Teil der Transaktion, eine Art verdecktes Beziehungsangebot, bestimmt das Ziel der Kommunikation (Jecht et al., 2022, S. 47 ff.).

Berne selbst hat den Fokus auf das Arbeiten in Gruppen gelegt, so werden Transaktionen schnell und deutlich sichtbar. Aus den konzeptionellen Gedanken der Transaktions-

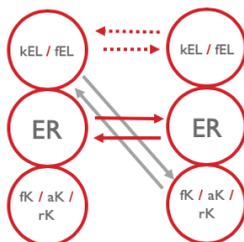


Abb. 6: Beispiel für Transaktion mit doppelter Botschaft

analyse können folgende Fragen analysiert werden: Aus welchem Ich-Zustand spricht die/der Sendende und antwortet das Gegenüber aus dem angesprochenen Ich-Zustand? Dann findet eine parallele Transaktionen statt. Antwortet das Gegenüber mit positiven Vorzeichen und aus einer ‚OK/OK-Haltung‘ heraus? Kann die Botschaft als kongruent, als stimmiges Gefüge aus Denken, Fühlen und Handeln

wahrgenommen werden? Jede Botschaft hat eine soziale und eine psychologische Komponente. Sind diese Komponenten als Einheit nicht stimmig, wird eine doppelte Botschaft, eine verdeckte Transaktion, gesendet. Berne beschreibt das Phänomen in seinem Facettenreichtum im Buch „Spiele der Erwachsenen, Psychologie der menschlichen Beziehungen“ erstmals erscheinen 1964/1969. Er definiert dort ‚Spiele‘ als wiederkehrende Abfolge verdeckter Transaktionen mit definiertem Spielgewinn (2016/1967,

S. 67), denen er später eine Spielformel¹⁵ zuordnet (Berne, 1995/1972, S. 40 f.). Transaktionen können auf der Sachebene komplementär sein. Ein Beispiel: „Hast du gesehen, wie dreckig schon wieder die Teeküche ist?“ – „Ja.“ Die erste Aussage mit einem vorwurfsvollen Ton kombiniert, könnte hier auf der psychologischen Ebene (dargestellt als graue Pfeile in Abbildung 6) das kritische Eltern-Ich (*kEL*) ebenso mitschwingen lassen, wie ein angepasstes Kind-Ich (*aK*) in der Antwort „Ja“. Die Kollegen könnten sich alternativ mit demselben Inhalt auch solidarisch von kritischem Eltern-Ich (*kEL*) zu kritischem Eltern-Ich (*kEL*) austauschen (dargestellt als rot gestrichelte Pfeile in Abbildung 6). Ein Austausch zwischen Erwachsenen-Ich (*ER*) und Erwachsenen-Ich (*ER*) könnte folgenden Wortlaut haben: „Ich finde die Küche war gestern sehr dreckig, wie denkst du darüber?“ – „Mir ging es ähnlich, ich werde bei der nächsten Besprechung einen Putzplan vorschlagen“ (dargestellt als roten Pfeile in Abbildung 6). Dieses Beispiel zeigt, dass parallel kommunizierende Ich-Zustände zwar eine fortlaufend störungsfreie Kommunikation ermöglichen, jedoch noch nicht eine entwicklungsorientierte Kommunikation sicherstellen. Die in Abbildung 6 in Grau dargestellte Transaktion könnte auch ein Köder – gemäß der Spielformel – und als eine Spieleinladung verstanden in ein ‚Drama-Dreieck‘ führen.

Wiederkehrende Kommunikationsmuster, mit deren Hilfe Menschen sich gegenseitig in unerquickliche Kommunikations- und Beziehungsmuster hinein manipulieren, werden in der Transaktionsanalyse Psychologische Spiele genannt. Wir bezeichnen sie wegen ihrer unbewussten manipulativen Dynamik als manipulative Spiele. (Gührs & Nowak, 2006/1991, S. 135)

Berne unterscheidet zwischen Ritual bzw. Zeitvertreib und Spielen. Die im Beispiel als rotgestrichelt skizzierte parallele Transaktion wäre Zeitvertreib. ‚Spiele‘ sind in seinem Verständnis Sozialaktivität, in denen offen und auch mittels verdeckter Botschaften die gültigen kulturellen, gesellschaftlich anerkannten Regeln verletzt werden (Berne, 2016/1967, S. 22 ff.).

Mit dem Modell ‚Drama-Dreieck‘ hat Karpman (1968) eine Darstellungsform von psychologischen Spielen entwickelt, die das Erkennen von manipulativen Kommunikationsdynamiken erleichtert. Im ‚Drama-Dreieck‘ bewegen sich in der Regel zwei Individuen in wechselnden Positionen. Die Spieleinladung erfolgt über einen Manipulationsversuch, das mitspielende Individuum nimmt die Einladung meist aufgrund eines wunden Punktes an und das Spiel

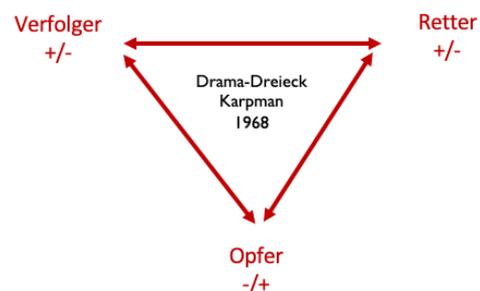


Abb. 7: Drama-Dreieck nach Karpman, 1968

¹⁵ Im Original: Con + Gimmick = Response >> Switch >> Crossup >> Payoff

startet. In jeder der Rolle (siehe Abbildung 7) werden die eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten aus einer überhöhten und unterbewerteten Position gedeutet. Kennzeichnend für das ‚Drama-Dreieck‘ und abgrenzend zum Zeitvertreib ist der überraschende Rollenwechsel (Jecht et al., 2022, S. 61 ff.). Beispielsweise wird das Opfer zum Verfolger, der Retter zum Opfer und am Ende des Spiels steht gemäß Spielformel die Auszahlung, ein mit dem Rollenwechsel verbundenes schlechtes Gefühl. Bereits mit Beginn des Spiels haben beide Beteiligten ihre +/+ Position verlassen. Das ‚Drama-Dreieck‘ dient der Analyse dysfunktionaler Kommunikation und Beziehungsgestaltung. Die Analyse, die bewusste Betrachtung der Dynamiken, bietet eine erste Ausstiegshilfe aus diesen Dynamiken. In Kapitel 5, *Wo die Transaktionsanalyse zur Navigationshilfe wird* wird mit dem Gewinner-Dreieck ein ressourcenorientiertes Ausstiegsmodell vorgestellt.

3.4 Transaktionsanalyse als Haltung verstehen – Die ethischen Prinzipien

In dieser Arbeit wird die Hypothese aufgestellt, dass die lernende Organisation mit der Transaktionsanalyse eine Navigationshilfe erhält. Mit ihrer Hilfe sollen vorhandene Wirklichkeitskonstruktionen analysiert, Lernhemmnisse aufgedeckt und Übungsfelder verankert werden, damit die Organisation und ihre Mitglieder sich entwickeln können.

Seit 2016 gibt es mit den ‚Sustainable Development Goals‘, ein Regelwerk mit 17 Zielen ‚SDGs‘ für nachhaltige Entwicklung (Global Policy Forum Europe e.V., 2023). Die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen lässt sich bis in die Haltung einzelner Organisationsmitglieder aufschlüsseln und kann in dem Handeln nach ethischen Prinzipien mit Leben gefüllt werden. Ethik dient der Entwicklung des Wertebewusstseins (Schischkoff, 1991/1961, S. 185). Vor diesem Hintergrund wird das Wertekonzept der Transaktionsanalyse mit seinen ethischen Prinzipien als handlungsleitende Parameter vorgestellt.

In der Transaktionsanalyse ist aus der positiven Haltung heraus das Streben nach Sinn und seelischer Reifung fest verankert (Kessel, 2022, S. 125). Die Ethikdiskussion der Transaktionsanalytischen Gesellschaften nimmt traditionell einen hohen Stellenwert in den internationalen und den nationalen Communities ein. Die ITAA hat ersten Richtlinien zur Ethik und Ausbildung in den siebziger Jahren veröffentlicht und seitdem mehrmals überarbeitet (Barnes et al., 1979/1977, S. 12). Andere Verbände, beispielsweise die

DGSF¹⁶ erst 2002, die SG¹⁷ erst 2011 (DGSF.org, Ethik-Richtlinien der DGSF, 2022); (Systemische-Gesellschaft.de, Ethik-Richtlinien der Systemischen Gesellschaft, 2017). Mit der Novelle 2007 sind die TA-Ethikrichtlinien europaweit verbindlich an den UN-Menschenrechtskonventionen angelehnt formuliert worden. Basierend auf grundlegenden

<p>Grundlegende Werte Würde des Menschen Selbstbestimmung Gesundheit Sicherheit Gegenseitigkeit</p>
<p>Ethische Prinzipien Respekt Befähigung (Empowerment) Schutz Verantwortlichkeit Verbindlichkeit in Beziehungen</p>
<p>Zielgruppen Klient/in / Kunde/Kundin Sich selbst als Praktiker/in Trainees Kollege/Kollegin Menschliche Umgebung Gemeinschaft</p>

Abb. 8: TA Werte, Ethik Prinzipien und Zielgruppen, Auszug aus Ethik und Professionalität (Kreuzburg et al., 2009), *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*

Werten (siehe Abbildung 8) werden die ethische Prinzipien: Respekt, Empowerment, Schutz, Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit in der Beziehung abgeleitet, die dann zielgruppenspezifische Anwendung finden. Die Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Transaktionsanalyse verfolgt u. a. das Ziel, durch Schulungsangebote und konstruktiv-kritische Auseinandersetzungen eine ‚in der Person integrierte ethische Haltung auszubilden‘ (Kreuzburg et al., 2009). Die ethischen Prinzipien begleiten die professionellen Transaktionsanalytikerinnen und Transaktionsanalytiker in ihrem Tun, bei Unterstützungsangeboten und korrespondieren mit dem Ziel der ‚Autonomie in Bezogenheit‘. Transaktionsanalytisch ausgebildete Menschen bieten sich somit in Organisationen als Modell und Sparringspartner gerade zu an. Ausgestattet mit Hilfestellungen zur Reflexion kann jedes Organisationsmitglied sein Handeln im Hinblick auf ethische Fragestellungen überprüfen.

Ein unmittelbarer persönlicher Gewinn liegt beispielsweise in einer veränderten Wahrnehmung von schwierigen Entscheidungssituationen. Entscheidungen, welche auf dem Fundament ethischer Prinzipien stehen, lösen weniger ambivalente Gefühle aus. Hinzu kommt, dass Betroffene die negativen Effekte der Entscheidung eher annehmen können (Seidenfus, 2022, S. 119 f.). Berne spricht hier vom Streben nach Verantwortlichkeit, Mut, Aufrichtigkeit und Verlässlichkeit (2001/1961, S. 73). Der respektvolle Umgang miteinander, ein gegenseitiges Empowerment, sowie die damit verbundene situationsangemessene Verantwortungsübernahme, bieten gleichzeitig Schutz vor Über- bzw. Unterforderung des Einzelnen.

Mit einem geweiteten Blick kann diese Perspektive der Verantwortungskultur auf den Schutz der Organisation in ihrer Umwelt und Lebenswelt insgesamt betrachtet werden. Ethik wird somit zur ‚reflektierten Verantwortlichkeit‘ und kann dem Gedanken folgend als ‚Risikoprävention‘ begriffen werden (Seidenfus, 2022, S. 120).

¹⁶ Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V.

¹⁷ Systemische Gesellschaft, Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V.

3.5 Die Wirkung transaktionsanalytischer Beziehungsgestaltung

Im Folgenden soll auf die Wirksamkeit der transaktionsanalytischen Beziehungsgestaltung eingegangen werden. Hierzu werden drei Studien vorgestellt: Die Studie von Erskine und Maisenbacher 'Effects of a TA Class on Socially Maladjusted High School Students', die Studie von Fine, Covell und Tracy 'The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior' sowie die Studie von Nykodym, Ruud und Liverpool 'Will Transactional Analysis Improve Their Effectiveness?'. Jede der drei Studien nimmt eine eigene Perspektive zur Erforschung der Wirksamkeit transaktionsanalytischer Konzepte und Modelle ein. Dabei soll aufgezeigt werden, dass die Einführung transaktionsanalytischer Modelle unabhängig vom Alter und Bildungsstand erfolgen kann und sich somit für alle Mitarbeitenden eignet. Darüber hinaus zeigen die Studien, dass transaktionsanalytische Trainings die persönliche Entwicklung fördern und die Qualität der Beziehungsgestaltung verändern. In zwei vorgestellten Studien, die von Erskine und Maisenbacher sowie die von Fine, Covell und Tracy wirkte sich ein Training der Grundpositionen auf das eigene Selbstbild der Teilnehmenden aus. In der Studie von Nykodym, Ruud und Liverpool konnte eine gesteigerte Wahrnehmung und ein verbessertes Problemlösungsverhalten gemessen werden. Anhand der Vorstellung dieser drei Studien soll die Beziehungsgestaltung unter transaktionsanalytischen Vorzeichen beleuchtet werden.

Die Studie von Erskine und Maisenbacher aus dem Jahr 1975 zeigt auf, welche Auswirkungen die Kenntnis und Anwendung der Transaktionsanalyse-Grundkonzepte auf sozial unangepasste High-School-Schüler hat. Verglichen wurden unter anderem die Disziplinarverweise vor und nachdem die Schüler ein Semester lang TA-Kurse zum Thema 'Persönliches Wachstum' besucht hatten. In der Studie wurde nachgewiesen, dass verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche ihre Kommunikation und damit ihr Verhalten dahingehend veränderten, dass signifikant weniger Disziplinarmaßnahmen ausgesprochen wurden (Erskine & Maisenbacher, 1975, S. 253). Diese Studie zeigt anhand der Zielgruppe Schülerinnen und Schüler besonders deutlich, dass transaktionsanalytische Konzepte ohne psychologische Vorbildung geschult und wirksam werden können. Ausgehend von den Grundpositionen liegt die messbare Veränderung auf der Verhaltensebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Wirkung auf das System Klasse. Es ist davon auszugehen, dass der Rückgang von sozial unangepassten Störungen das Klima bzw. die Lernarrangements positiv verändert.

Eine weitere Studie aus dem Schulbereich von Fine, Covell und Tracy (1978) untersucht Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Eigenwahrnehmung vor und nach dem Erwerb von TA-Kenntnissen. Die Kompetenzerweiterung wird mittels Vorträge und Übungen neben dem

Schulbetrieb angeboten. Untersuchungsgegenstand sind die Grundpositionen, entsprechend dem ‚OK-Corral‘ von Ernst und mit ihnen die Entwicklung der Haltung durch den Aufbau erster TA-Kompetenz. Hier konnten signifikante Veränderungen in Einstellung und Verhalten durch deutlich steigende ‚ok-ness‘, gemeint ist eine ‚OK/OK-Haltungen‘ und eine Verringerung der erlebten ‚ich bin nicht Ok/du bist OK-Haltung‘ in Bezug auf das Kollegium ermittelt werden. Trotz Kontrollgruppe und unterschiedlichen Messverfahren ist die untersuchte Gruppengröße sowie eine gleich große Kontrollgruppe noch nicht repräsentativ. Dennoch zeichnet sich die Wirkung der TA-Schulung auf die Haltung im Sinne von Selbstbild und Selbstwert, dem ersten OK, der ‚OK/OK-Haltung‘ ab. Gleichsam bedeutend in dieser Studie ist die Reduzierung der ‚ich bin OK/du bist nicht OK-Haltung‘ in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler, die eine Abwertung der Schülerinnen und Schülern darstellt. Diese Reduktion wirkte sich unmittelbar auf das Lehrerverhalten in der Kommunikation aus (Fine, Covell, & Tracy, 1978).

Nykodym, der 1976 im Rahmen seiner Dissertation die Transaktionsanalyse als Strategie der Organisationsentwicklung¹⁸ untersuchte, hat in verschiedenen späteren Studien die Wirkung der Transaktionsanalyse auf die Wahrnehmung und die Kommunikation analysiert. 1986 hat er zusammen mit Ruud und Liverpool erforscht, inwieweit die Transaktionsanalyse die Effektivität von Qualitätszirkeln verbessern kann. In der Untersuchung zu den Qualitätszirkeln werden frühere Untersuchungsergebnisse, in denen die TA die Wahrnehmung der Mitarbeitenden stärkt, bestätigt. Parallel stellen sie fest, dass transaktionsanalytisch-geschulte Mitarbeitende durch ein verändertes Kommunikationsverhalten gemeinsame Problemlösungen und damit die Leistungsstandards in der Arbeitsgruppe fördern (Nykodym, Ruud, & Liverpool, 1986).

Mit Rückgriff auf die ethischen Prinzipien als handlungsleitende Parameter ist an dieser Stelle deutlich anzuzeigen, dass transaktionsanalytische Modelle zwar als Tool angewendet werden können, ihre Wirkung jedoch in Abhängigkeit zum Grad des Reflexionsvermögens der Akteure steht. Erst die Verbindlichkeit in Beziehungen trägt mit Aufrichtigkeit und Verlässlichkeit zu einer offenen und damit bestmöglichen Entwicklungsorientierung in der Kommunikation bei.

¹⁸ Titel der Dissertation: AN EVALUATION OF TRANSACTIONAL ANALYSIS AS A STRATEGY OF ORGANIZATION DEVELOPMENT

Die Skizzen der drei Studien legen nahe, dass die Verbindung zwischen Kommunikation und Haltung als wechselseitige Bezogenheit beschrieben werden kann. Die psychologische Ebene, wie Berne das Rauschen in der Kommunikation nennt, wird von Watzlawick et al. im zweiten Axiom als Beziehungsaspekt beschrieben (1980/1967, S. 53 ff.). Beide Auslegungen schreiben diesem Teil der Botschaft einen entscheidenden Einfluss auf eine von Verständigung getragene, gelungene Kommunikation zu. Die Beziehung der Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmer wird auf der psychologischen Ebene mit allen Aspekten des menschlichen Geworden-Seins ausgestaltet. So hat die Haltung – mit bewussten und unbewussten Anteilen – jeweils abhängig vom Reifegrad der Teilnehmenden eine erhebliche Gestaltungskraft in der Kommunikation.

Die wechselseitige Bezogenheit sowie Einflussnahme wirkt von der Kommunikation aus betrachtet konstruktivistisch. Die Kommunikation wird von Watzlawick et al. als zirkulär, ohne eine für alle Beteiligten eindeutige Ursache und Wirkung beschrieben (1980/1967, S. 57 ff.). Sowohl die inhaltliche Sachebene als auch die psychologische Ebene sind entsprechend der individuellen Interpunktion wirklichkeitskonstruktiv. Diese Wirklichkeitskonstruktion steht bei Menschen mit TA-Kompetenz unter dem Einfluss der Grundannahmen und dem Streben nach ‚Wachstum in Bezogenheit‘ entsprechend dem ‚Autonomiekonzept‘. Diesen Schluss lassen in ihrer Unterschiedlichkeit alle drei Studien zu.

4 Spannungsfelder im Bezugsrahmen der lernenden Organisation

Organisationen als Systeme mit Dynamiken müssen drei grundlegenden Systemprozesse meistern: Kommunikation, Problemlösung und Erfolg (Mohr, 2006, S. 21). Getragen von unternehmensspezifischen Herausforderungen werden hierfür unternehmensinterne Muster etabliert. Das Geflecht aus diesen Mustern und Strukturen, handlungsleitenden Theorien, Organisationsgedächtnis und sozialen Wirklichkeiten der Mitglieder bilden hier den Bezugsrahmen.

Sowohl Veränderungen als auch Beziehungen werden durch Kommunikation gestaltet. Damit sind auch die Problemlösungsmuster und Erfolgsdynamiken an die Kommunikation gekoppelt (Mohr, 2006, S. 21). Je nach unternehmensspezifischer Umsetzung der Prozesse ‚Problemlösung‘ und ‚Erfolg‘ entstehen hier Spannungsfelder welche auch systembedingte Amivalenzen zwischen Stabilität und Flexibilität innerhalb der Organisation bewirken. Vom Ausgangspunkt ‚Beziehungsgestaltung‘ sollen hier die Spannungsfelder ‚Kommunikation als Wirkungsfaktor‘, ‚Kompetenz als Herausforderung‘ und ‚Organisationskultur‘ beleuchtet werden. Abschließend wird über den ‚Dilemma-Zirkel‘ ein erster ressourcenorientierter Brückenschlag skizziert und angeboten.

4.1 Der Bezugsrahmen – Eine Annäherung vom Meta-Standpunkt aus

In diesem Abschnitt wird das Phänomen der lernenden Organisation als Netzwerk systembedingter Ambivalenzen diskutiert. Dabei wird eine erste Annäherung an die Kommunikation, an das Lernen und implizit auch an die Kultur vorgenommen.

Der Bezugsrahmen wird im transaktionsanalytischen Kontext definiert als eine ‚allgemeine strukturelle und funktionale Matrix‘, welche dem „Individuum allgemeine Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, ... und Handlungsschemata“ (Schiff, Schiff, & Schiff, 1977, S. 128) liefert. Die bisherigen Ausführungen zur lernenden Organisation lassen die Prämisse zu, dass das Konzept des Bezugsrahmens eines Individuums auch auf Systeme und Organisationen übertragbar ist. Dies wird durch die hier folgenden Ausführungen zu Kommunikation und Kultur unterstrichen, somit wird von einem Bezugsrahmen der Organisation gesprochen.

Die für den Lernerfolg wichtigen Aspekte ‚Lerninstrumente‘ (Wissenserschließung) und ‚Lernfähigkeit‘ (Können) sowie ‚Lernbereitschaft‘ (Wollen) stehen nach Büchel und Probst im Dreiklang zueinander und spiegeln sich in dem Reifegrad der Organisation. Sie betrachten die Lerninstrumente aus der Gestaltungsperspektive der Prozesse, somit richten sie den Blick auf Struktur, Strategie, Kultur und Human Resources (1994, S. 177 ff.). Gestaltet wird hier in Form von und durch Kommunikation.

Die Lernfähigkeit zielt nach Büchel und Probst auf Selbstprozesse ab, welche in entsprechenden Lernarrangements mittels Kommunikation ausgestaltet werden können. Die Lernbereitschaft basiert auf einem Willensakt zur Veränderung, welcher eine sinngebende und ethische Grundlage braucht (1994, S. 177 ff.) und ebenfalls der Kommunikation bzw. entsprechenden Aushandlungsprozessen unterliegt. Das skizzierte Zusammenspiel aus Können, Wissen und Wollen beeinflusst den Lernerfolg, und gleichzeitig ist dieses Zusammenspiel Teil des organisationalen Bezugsrahmens.

Für den Bezugsrahmen sei hier noch einmal auf die Wesensmerkmale des institutionellen Organisationsbegriffs hingewiesen. Organisationen verfolgen eine spezifische Zweckgebundenheit. Sie bestehen aus Menschen, deren Handeln in Aufgabenteilung mit verknüpften Handlungsmustern verbunden ist, darüber hinaus markieren Grenzen ein Innen und ein Außen (Schreyögg & Geiger, 2016/1996, S. 9 f.). Organisationen sind somit immer auch soziale Systeme, die von Menschen geschaffen, entwickelt und erhalten werden.

Kommunikation ist dabei der Wirkstoff, der Organisation möglich macht. Die Kommunikation zeichnet die Geschichten der Vergangenheit, das Handeln des Moments sowie die Bilder der Zukunft für die/den Einzelnen und das System als Kollektiv.

In Kapitel 2, *Lernende Organisation* wurden mit der ‚Fünften Disziplin‘ nach Senge, ergänzt durch die Schlüsselemente nach Argyris und Schön, Rahmenbedingungen für eine lernende Organisation skizziert. Organisationales Lernen braucht eine reflektiv lernende Haltung der Organisationsmitglieder. Gleichzeitig steht nicht jedes individuelle Lernen innerhalb der Organisation dem Kollektiv zur Verfügung bzw. geht in das organisationale Gedächtnis ein. Welche Voraussetzungen fordert die lernende Organisation für die Ausschöpfung individueller und kollektiver Entwicklungspotenziale?

Bereits beim exploitativen Lernen im Sinne von anpassenden Verbesserungen braucht die/der Einzelne eine Umgebung, die es ermöglicht, die eigenen Ressourcen voll auszuschöpfen. Noch wichtiger wird ein ressourcenorientierte Lernarrangement bei explorativem Lernen, in dem Neuland ohne Rückgriff auf Bekanntes betreten wird.

Ausgelöst von der Wahrnehmung, dass der Gestaltungsbedarf die Gestaltungsfähigkeiten übersteigt, kann als Folge der emotionalen Spannung der Zugriff auf die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen eingeschränkt sein (Schmid, 2004/2003, S. 171). Es kann zu Dilemma-Erleben kommen. Der Begriff Dilemma, wird in Anlehnung an Schmid (1986), als ein Problemverständnis, innerhalb dessen keine Lösung möglich scheint, verwendet (Schmid, 2004/2003, S. 171 f.). Die Spannungsfelder innerhalb des Bezugsrahmens der lernenden Organisation haben das Potenzial, das Zusammenspiel von Lerninstrumente, die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft aus dem Gleichgewicht zu bringen und in ein Dilemma-Erleben zu führen.

4.2 Kommunikation als Wirkungsfaktor auf das Denken, Fühlen und Handeln

In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf den Nebenwirkungen der Kommunikation. Es soll aufgezeigt werden, wie die in Kapitel 3, *Transaktionsanalyse* vorgestellte psychologische Ebene der Kommunikation, das ‚Rauschen‘ einer lernenden Organisation dienlich und auch hinderlich sein kann. Hiermit wird bereits ein möglicher Aspekt für Abwehrmechanismen diskutiert.

„Kommunikation beginnt im Körper nicht im Kopf“ lautet der Untertitel eines Buches von Storch und Tschacher (2014) und unterstreicht damit Watzlawicks Axiom ‚Man kann nicht nicht kommunizieren‘. Auch Berne beschreibt in seinen Artikel ‚Concerning the Nature of Communication‘ (1953), dass jede Freisetzung von Energie, welche einen Organismus beeinflusst, eine Transaktion ist (1991, S. 90). Ausgehend von der mathematisch-technischen Betrachtung der Kommunikation, sowie der von Shannon (Abbildung 3) vorgenommen Differenzierung von Information und Rauschen, betrachtet Berne das Rauschen zwar als gelegentlich ungewollt gesendet, nicht jedoch als inhaltsneutral. Im

Falle einer Maschine könnte das Rauschen für den Empfänger die Information bereithalten, dass die Maschine geölt werden muss (Berne, 1991, S. 85).

Im Kontext zwischenmenschlicher Kommunikation unterscheidet Berne zwischen manifester Kommunikation, der sozialen Informationsebene und dem Rauschen als latenten Kommunikation auf der psychologischen Ebene. Darüber hinaus legt er den Fokus auf das Rauschen sowohl beim Senden als auch beim Empfangen. Diese Fokusverschiebung kann das Rauschen zur Information werden lassen und umgekehrt. Die/der Sendende bietet mit dem Rauschen zusätzliche Informationen über den eigenen Zustand an (Berne, 1991, S. 84 ff.).

Es gilt, diese Informationen ins Bewusstsein der Beteiligten zu heben, und wie es Kahnemann¹⁹ beschreiben würde, im ‚kognitiven System 2‘ (2012, S. 57 ff.) teilweise erneut zu verarbeiten.

Die informative Verarbeitung der Botschaft als Ganzes liegt bei der empfangenden Person und ihres geschichtlichen Geworden-Seins, welches Berne auch als Skript bezeichnet (1991, S. 84 ff.). Sowohl der gesendete Informationsteil des Rauschens als auch das unter dem eigenen Rauschen Empfangene, unterliegen jeweils den in der Person verankerten mentalen Modellen. Mit Rückgriff auf bekannte Muster wird wahrgenommen, interpretiert, reagiert und die mentalen Modelle meist unbewusst gefestigt. In dieser Zirkularität entfaltet die Kommunikation ihre Wirkung für das Individuum mit seinen persönlichen wie organisationalen Rollen (Schmid, 2014, S. 12). Jedes Organisationsmitglied mit seinem geschichtlichen Geworden-Sein (Skript) bringt sich auf seine entsprechende Art ein. Damit zeigen sich auch Kommunikationsstrategien, welche von defensivem Denken getragen werden. Argyris und Schön beschreiben dies als eine dem Lernen abgewandte Kommunikation, in der einer dogmatischen Logik folgend Prämissen und Schlussfolgerungen nicht zur Diskussion und damit zur Überprüfung bzw. nur eingeschränkt innerhalb einer selbstreferenziellen Logik zur Verfügung stehen. Der Auslöser für defensives Denken kann persönlichen oder organisationalen Ursprungs sein. Bisher möglicherweise erfolgreich gebrauchte Kausalitätsbewertungen führen zu einschränkenden Schlussfolgerungen (2008/1996, S. 118 ff.). Für das Individuum kann eine erfolgreiche Strategie im aktiven wie auch im unbewussten Ausblenden von Tatbeständen liegen, um Angst und Unsicherheit zu reduzieren. Als Teil eines Systems wirkt die Strategie der Einzelnen auf die Beziehungsgestaltung und Dynamik der Gruppe.

¹⁹ Kahnemann beschreibt zwei Arten des Denkens: System1: arbeitet automatisiert ohne willentliche Steuerung; System 2: lenkt die Aufmerksamkeit konzentriert auf kognitive Operationen (2012, S. 33)

Die Abwesenheit von psychologischer Sicherheit²⁰ am Arbeitsplatz erschwert das Aufzeigen von Bedenken aus Angst von Beschämung. Ohne dass Edmondson es explizit benennt, ließe sich vermutlich eine Analogie für das zur Verfügung stellen der eigenen Intuition²¹ ausmachen, da diese in der Regel nicht genau begründet werden kann. In der Folge beider Auslöseaspekte prägt Zurückhaltung die Kommunikation. Der Möglichkeitsraum für wertvolles konstruktiv kritisches Hinterfragen und ganz neue Lösungswege wird eingeeengt (Edmondson, 2020, S. XVI ff.).

Als tragende Elemente der Transformationsbrücke von individuellem zu organisationalem Lernen beschreiben Probst und Büchel die ‚Kommunikation‘ sowie die ‚Transparenz‘. Die beiden Elemente stellen den wechselseitigen Austausch sicher. Als weiteres Element beschreiben sie die ‚Integration‘, die durch kollektive Aushandlungsprozesse neue organisationale Handlungssysteme etabliert (1994, S. 22). Zur Gestaltung einer kollektiven Wirklichkeit braucht es eine offene Kommunikation, die auch Raum für Intuitionen gibt, um nicht nur ein geteiltes Verständnis komplexer Sachverhalte auszuhandeln, sondern diese auch wachsen zu lassen.

Ein über Jahrzehnte von Wettbewerb geprägter Arbeitsmarkt, der heute noch eine weite Verbreitung befristeter und unsicherer Arbeitsverhältnisse mit sich bringt, wirkt der offenen Kommunikation entgegen. So stehen lernende Organisationen vor der Herausforderung, möglichst angstfreie Handlungsräume zu schaffen, in denen ein Austausch über individuelle und kollektive mentale Modelle stattfinden kann.

4.3 Die Kompetenz als Herausforderung für explorative Lernfelder

In diesem Abschnitt wird die Ambivalenz zwischen der Kompetenz und der Innovation aufgezeigt, damit wird parallel das Spannungsfeld zwischen Struktur und Flexibilität aufgedeckt. Dieses Spannungsfeld wirkt innerpsychisch ebenso wie organisational und stellt die Organisation vor Herausforderungen. Skizziert werden Rahmenbedingungen und Dynamiken welche sich auf die Prozesse des Lernens und Verlernens auswirken.

Das Agieren im Möglichkeitsraum des (Noch-) Nichtwissen, beschreibt Senge als kreative Spannung die ihren Treiber in der Anziehungskraft der Vision findet (2017/2006,

²⁰ „Psychologische Sicherheit wird allgemein als eine Arbeitsatmosphäre bezeichnet, in der sich die Menschen ausdrücken und sie selbst sein können.“ (Edmondson, 2020, S. XVI)

²¹ „Intuition ist Wissen, das auf Erfahrung beruht und durch direkten Kontakt mit dem Wahrgenommenen erworben wird, ohne dass der intuitiv Wahrnehmende sich oder anderen genau erklären kann, wie er zu der Schlussfolgerung gekommen ist.“ (Berne, 1991, S. 36)

S. 165 f.). Dies ist das Spannungsfeld, welches hier beleuchtet werden soll. Die lernende Organisation baut Wissen auf und Wissen um, welches dann als Kompetenz in der Organisation Anwendung finden soll. Kompetenzen können als ‚erfolgreiche mustergesteuerte Reproduktionen‘ somit als Handlungsrouninen verstanden werden, die in einem Lernprozess auf bestimmte Herausforderungen hin entwickelt wurden (Schreyögg & Geiger, 2016/1996, S. 414). Kompetenz basiert auf Musterbildung; organisationale Kompetenz lässt sich als kollektive Wissensselektion und Ressourcenverknüpfung in geteilten Handlungsmustern beschreiben. Wesensmerkmal der organisationalen Kompetenz ist neben Komplexität eben genau diese Reproduzierbarkeit und damit das Zurückgreifen auf geteilte Muster (Schreyögg & Geiger, 2016/1996, S. 312 ff.).

Ausgehend von den in Kapitel 2, *Lernende Organisation* vorgestellten Definitionsangeboten des Lernens als fortlaufende reflektierte Auseinandersetzung mit Impulsen und Aufgaben zur Verfeinerung der kognitiven Strukturen, lässt sich hier ein Spannungsfeld ausmachen. Der Gebrauch von Mustern als mentales Modell des Einzelnen, wie auch als kollektive Routine, impliziert den Verzicht von zeitintensiven Suchprozessen.

Der Nutzen im organisationalen Kontext zeigt sich in Stabilitätsaspekten. Sie werden unter anderem sichtbar in einheitlich hohen Qualitätsstandards, vergleichbar Problemlösungsansätzen und mittels optimierter Abläufe in schnellarbeitenden Serviceabteilungen. Für das Individuum bedeuten Routinen die Sicherheit zu wissen, was zu tun ist. Dieser Rückgriff auf Bekanntes birgt parallel das Risiko der Pfadabhängigkeit und fortschreitenden Verfestigung von Handlungsmustern.

Festigung aus der organisationalen Sicht etabliert sich in personenunabhängigem, organisationalem Wissen, was wiederum bedeutet, dass Handlungsmuster zu Routinen in Handbüchern oder Richtlinien werden (Kühl, 2015/2000, S. 148).

Als zwei Pole betrachtet, kann die auf Mustern basierende Kompetenz der Flexibilität gegenübergestellt werden. Damit entsteht ein Spannungsbogen zwischen gelernten Routinen und dem explorativen Lernfeld im Möglichkeitsraum des Nichtwissens.

Auf der organisationalen Ebene bieten sich drei Gestaltungsvarianten der Ambidextrie²² als mögliche Bewältigungsoptionen an. Bei der ‚strukturellen Ambidextrie‘ wird das routinefolgende sehr strukturierte Arbeiten bzw. exploitative Lernen in einem anderen Organisationsbereich verortet, als das flexibel arbeitende und explorativ lernende Team. Bei der Form der ‚sequenzielle Ambidextrie‘ wechselt das gesamte Unternehmen zwischen kreativen und effizienten Phasen. Die Form der ‚kontextuellen Ambidextrie‘ ist die

²² Duncan hat 1976 den Begriff in den organisationalen Kontext eingeführt und beschreibt damit die Fähigkeit sowohl flexibel als auch strukturiert effizient zu sein (Haberstock, 2021).

anspruchsvollste, da hier kontextabhängig flexibel explorativ und routiniert exploitativ gleichzeitig gearbeitet und gelernt werden soll (Creusen, Gall, & Hackl, 2017, S. 136).

Klimecki et al. beschreiben den Widerspruch zwischen Flexibilität und Struktur als ‚Balanceproblem‘ bzw. Herausforderung und stellen die Frage, wie viel Flexibilität verträgt das System, ohne die eigene Identität zu gefährden. Die ‚Überflexibilisierung‘ drückt sich in der Auflösung gemeinsamer Bezugs- und Handlungsmuster und der damit einhergehenden Verunsicherung aus (Klimecki et al., 1994, S. 14 f.).

Wo erfolgreiche Handlungsmuster der Vergangenheit vorliegen, braucht es Motivation, um in einem hochflexiblen Rahmen explorativ im Möglichkeitsraum des Nichtwissens zu experimentieren. Die Frage nach der Motivation wird bei Senge mit der kreativen Spannung der gemeinsamen Vision beantwortet (siehe Kapitel 2.4.2). Das ‚Balanceproblem‘ sowie der kommunikative Aushandlungsprozess gemeinsamer Zielbilder, wächst mit der Größe des Teams als Herausforderung. Die Zugkraft die notwendig ist, um engagiert im Prozess zu bleiben, erfordert ein Bewusstsein über die eigenen mentalen Modelle und möglichen Abwehrmechanismen. Zur Verfügung gestellte mentale Modelle der Einzelnen können dann vom Team und der Organisation als Lernfeld genutzt werden. Trotz Spannungsfeld werden so konstruktive Handlungsoptionen gezeichnet, die eine Basis für geteilte Sinnsysteme darstellen.

In geteilten ‚Sinnsysteme‘ können Organisationen nach innen und nach außen lernen, und somit Wandel gestalten (Nonaka & Takeuchi, 2012/1995, S. 63).

4.4 Die Organisationskultur — Die Ambivalenz, die der Kultur einer lernenden Organisation innewohnt

Die hier diskutierte Ambivalenz, soll aus der Kulturperspektive der lernenden Organisation ausgeleuchtet werden, die ebenfalls das Spannungsfeld zwischen Struktur und Flexibilität bestimmt.

Organisationskultur lässt sich nach Schein beschreiben, als die Gesamtheit an gemeinsamen Prämissen und bewährten Mustern, die eine Gruppe zur Bewältigung externer Herausforderungen und interner Integration etabliert hat.

Die Summe von Gelerntem stellt ein Muster oder System von Überzeugungen dar, von Werten und Verhaltensregeln, die als so grundlegend empfunden werden, dass sie schließlich aus der Bewusstheit verschwinden. (Schein & Schein, 2018/1983, S. 5)

Dieser dynamischen Definition folgend, wird die Organisationskultur zu einem Netzwerk aus geteilten mentalen Modellen. Somit kann Kultur auch aus erlebten Lernerfahrungen

im Sinne von Anpassen der Einzelnen an die jeweilige Organisationskultur und auch kollektive Anpassung an veränderte Umweltbedingungen betrachtet werden.

Das erste gemeinsame Lernen in einer Gruppe bezeichnen Schein und Schein als ‚kulturelle DNA‘. Es wirkt identitätsstiftend und schafft Stabilität, indem erst Muster und dann Werte und Normen über das gelernte erfolgreiche Handeln entstehen (2018/1983, S. 6). Innerhalb der Kultur als erlerntes Phänomen schwingen vier Aspekte mit.

- Die ‚strukturelle Stabilität‘ als Aspekt beschreibt die stabilisierende Wirkung der Gruppenidentität: Je stärker das Gruppengefühl desto stabiler die Außengrenze, wie auch die innere Organisation.
- Der Aspekt der ‚Tiefe‘ meint grundlegende Annahmen innerhalb einer Kultur, welche im Laufe der Gruppenzugehörigkeit selbstverständlich und unbewusst mit- bzw. weitergetragen werden.
- Der Aspekt der ‚Breite‘ ist Ausdruck der Allgegenwärtigkeit. Getragen von erfolgreichem Lernen festigt sich die Kultur und beeinflusst die Wahrnehmung der Gruppenmitglieder, und in der Folge auch ihre Wirklichkeitskonstruktion.
- Als weitere Aspekt ist das menschliche Bedürfnis nach ‚Musterbildung‘ oder ‚Integration‘ aufzuzeigen (Schein & Schein, 2018/1983, S. 9 ff.).

Dieses Bedürfnis lässt sich anschaulich an Kahnemans Modell der zwei kognitiven Systeme, dem schnellen und dem langsamen Denken, verdeutlichen. Musterbildung und Integrationen ebnet den Weg, um automatisch und schnell ohne Mühe oder willentliche Steuerung zu agieren bzw. reagieren. Kahneman nennt dies das schnelle Denken des kognitiven Systems 1. Diese kognitive Leistung kann als teilweise unbewusstes Abrufen ritualisierter Handlungen, verinnerlichter Werte und Muster verstanden werden. Auch erlernte Handlungen, wie Autofahren mit entsprechender Routine, werden von System 1 gesteuert. Es bindet wenig Energie und hält Ressourcen für die Aufmerksamkeit und die damit an anderer Stelle benötigte Energie des sogenannten langsamen Denkens des kognitiven Systems 2 frei. Im Beispiel des Autofahrens wird das langsame Denken für ein enges Überholmanöver nötig, welches Konzentration erfordert. In effizienter Arbeitsteilung kooperieren beide kognitiven Systeme und bringen optimierte Leistung mit minimalem Aufwand hervor (2012, S. 33 ff.).

Der Begriff ‚Kulturelle DNA‘ einer Organisation korrespondiert mit dem kognitiven System 1, hier wird Handeln innerhalb des organisationalen Wertesystems so selbstverständlich, regelrecht mit einem Automatismus verbunden, dass dieses Handeln nicht mehr bewusst wahrgenommen oder hinterfragt wird bzw. werden muss.

Alle vier Aspekte der Kultur als erlerntes Phänomen für erfolgreiches Handeln wirken selbstreferenziell festigend, leisten ihren Beitrag zur Stabilisierung und führen zur

Verankerung stabiler Strukturen. Je stärker die Kultur, vielleicht auch durch eine erfolgreich überwundene Krisensituation, desto mehr Energie wird gebraucht, um bewährte Lösungsroutinen wieder flexibel für Veränderung zu machen.

Es liegt in der Natur der Kultur als gefestigtes Gefüge, geteilte Muster bereit zu halten, die Abgrenzung und Zugehörigkeit bieten. Das Denken, Fühlen und Handeln entlang der geteilten kulturellen Muster bringt somit Sicherheit für die Einzelnen und Gruppen. Gleichzeitig läuft diese Musterbildung dem Dynamikgedanken der fortlaufenden Veränderung in einer lernenden Organisation entgegen. Ein Dilemma, welches im System verankert ist.

4.5 Exkurs: Von den Dilemmata der lernenden Organisation aus weiterdenken
Das Ausleuchten der oben beschriebenen Spannungsfelder und mit ihnen die im System angelegten strukturellen Ambivalenzen zeigen Wirkungsmechanismen mit Herausforderungen für einzelne Individuen. Wird die systembedingte Ambivalenz zum persönlich empfundenen Dilemma, kann das auch für die Organisation selbstreferenzielle Ambivalenzverstärkungen hervorbringen. Vor diesem Hintergrund ist ein Exkurs zur Ausdifferenzierung der Dilemmadynamik sinnvoll. Im Anschluss richtet sich der Blick auf mögliche Ressourcen. Im Folgenden werden die Modelle ‚Dilemma-Zirkel‘ und ‚Sinn-Zirkel‘ von Schmid, dem Begründer der systemischen Transaktionsanalyse, vorgestellt, wenngleich mit diesen Modellen die Transaktionsanalyse nur tangential erläutert wird.

Mögliche Auslöser von Dilemmata lassen sich wie folgt beschreiben: Werden Realitäten nicht zur Kenntnis genommen, Wechselwirkungen nicht beachtet oder aufgedeckt, besteht für die Organisation die Gefahr, dass vormals lösbare Probleme zu Dilemmata werden. Schmid sieht hier sowohl persönliche Beiträge Einzelner als auch Organisationsbeiträge, die Kompliziertheit und Verwirrung steigern (2022, S. 34).

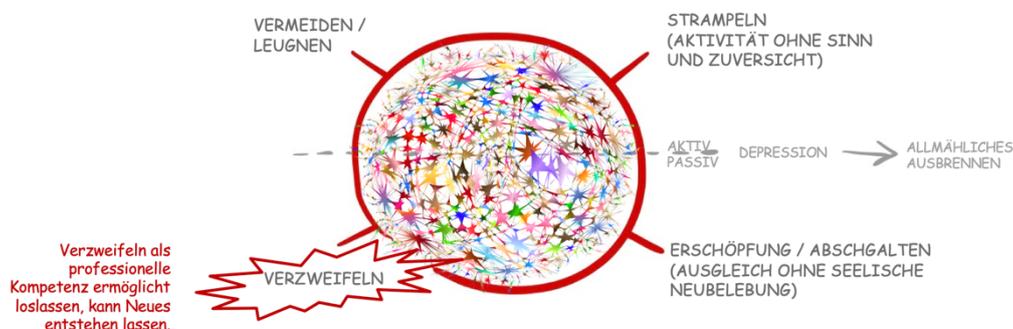


Abb. 9: Dilemma-Zirkel adaptiert von *Zwickmühlen und der Dilemma-Zirkel* (Schmid, 2022, S. 14)

Schmid veranschaulicht ein Dilemma als das Erleben eines Problemverständnisses, innerhalb dessen keine Lösung möglich scheint und stellt dies als Zirkel dar (siehe Abbildung 9).

Nach Schmid bleiben der einzelne Mensch und auch eine Organisation so lange innerhalb des Dilemma-Zirkels, bis die Ausweglosigkeit anerkannt und gewürdigt wird. Diese Akzeptanz, als professionelles Verzweifeln verstanden, bezeichnet Schmid als die Kompetenz, die ein Loslassen bislang bewährter Strategien zulässt, (2004, S. 171 f.), um sich in kreativer Spannung neue Möglichkeitsräume zu erschließen. Erst dann kann Neues entstehen. Bewährte Strategien sind sowohl bewusste wie auch unbewusst in den mentalen Modellen verankerte Handlungsmuster.

Es ist der Bezugsrahmen, die Wirklichkeitskonstruktion der Betrachtenden, innerhalb dessen keine Lösung möglich ist. Die Betroffenen bewegen sich anfangs zwischen Leugnen und Strampeln, beides Aspekte die als Form der Abwertung beschrieben werden können. Das Leugnen kann auf verschiedenen Ebenen stehen, beispielsweise den Sachverhalt an sich leugnen oder die Bedeutung des Sachverhaltes für das Individuum oder das Team leugnen. Das Strampeln beschreibt eine Agitation: Es wird viel getan, ohne einen wirksamen Hebel zu finden oder nutzen. Der Zirkel als Modell skizziert auch die Wechsellmöglichkeiten zwischen den Positionen. Das Pendeln zwischen Strampeln und Erschöpfung hat einerseits ein hohes Burnout Potenzial und ist gleichzeitig eine Vermeidungsstrategie, um die Verzweigung nicht zuzulassen (Schmid, Bitte Verzweifeln!, 2016).

Die Basis für ein systemisches Organisationsdilemma sind unvereinbare Ziele und Positionen innerhalb eines bestimmten Bezugsrahmens. Beispielsweise zwei unvereinbare Aufträge, gegenläufige Zielvorgaben oder ein außergewöhnlicher Flexibilitätsanspruch in einer Organisation mit einer starken Kultur. Nicht selten sind es die mit der Umsetzung betrauten Führungskräfte, die in das ‚Hamsterrad der Unlösbarkeit‘ geraten und die Folgen als persönliche Unzulänglichkeit erleben (Schmid, 2022, S. 47).

Schmid bietet für jedes Stadium des ‚Dilemma-Zirkels‘ einen Sinnaspekt an (siehe Abbildung 10).

Dem *Strampeln* steht das *Ringen* gegenüber, welches mit einer positiven Haltung verknüpft wird. Der *Erschöpfung* steht das *sich Erholen* gegenüber, hier geht es um die Erlaubnis des Pausierens, um Kraft zu sammeln und Raum für Reife-



Abb. 10: Sinn-Zirkel übernommen von *Zwickmühlen und der Dilemma-Zirkel* (Schmid, 2022, S. 35)

prozesse zu ermöglichen. Dem *Verzweifeln* steht das *Loslassen* als konstruktives Aufgeben gegenüber, um damit Leere zuzulassen. Dann kann aus dem *Vermeiden* über die Sinnfrage ein neuer Weg gefunden werden. Im Zentrum dieses so entstehenden ‚Sinn-Zirkels‘ steht der Gewinn an Integration und Integrität als Person und als Organisation. Schmid skizziert mit dem ‚Sinn-Zirkel‘ hilfreiche Haltungen für den Umgang mit Komplexität - getragen von der Idee, dass so auch für unlösbar bleibende Tatbestände eine konstruktive sinnfähige Dimension des Umgangs zu finden ist (Schmid, 2022, S. 35 ff.). Die Haltung der Einzelnen wie auch des Kollektivs sind geprägt durch die Kultur, mentale Modelle und weitere Anteile des persönlichen Geworden-Seins. Das führt zu einer heterogenen Wahrnehmung von Dilemma-Situationen. Auch Betrachtungsweisen des ‚Sinn-Zirkels‘ können eine unterschiedliche Wirkungsweise entfalten. Angebote für eine hilfreiche Haltung des ‚Sinn-Zirkels‘ können leichter aus einer distanzierten Außenposition zur Verfügung gestellt werden, beispielsweise durch professionelle Unterstützerinnen und Unterstützer. Die Außenperspektive ist in Organisationen, in denen Verantwortung verschoben wird, besonders bedeutsam, um zu erkennen wo strukturelle Probleme zu individuellen Problemen werden.

Je weiter der persönliche Reifegrad entwickelt ist, desto eher können die Betroffenen selbst aus der ‚Zuschauerperspektive‘ auf ihre eigene Situation sehen, um mögliche hilfreiche Haltungen zu kreieren.

Von dem Erleben des ‚Dilemma-Zirkels‘ lässt sich eine Brücke zum ‚Handlungsstrategie Modell I‘ von Argyris und Schön herstellen. Wenn Handeln, möglicherweise unter Stress, zum Auslöser von einschränkendem Einschleifen-Lernen wird, kann eine Spirale in Gang gesetzt werden, die unter dem Einfluss von Abwehrmechanismen in ein Dilemma-Erleben führt. Eine solche Dynamik kann mit dem ‚Dilemma-Zirkel‘ erkannt und bearbeitbar gemacht werden.

Abhängig vom organisationalen Reifegrad sowohl in den fünf Disziplinen als auch im Umgang mit TA-Modellen kann die Organisation Lernbedingungen bieten, systembedingte Dilemmata gemeinsam mit den Betroffenen zu bearbeiten.

5 Wo die Transaktionsanalyse zur Navigationshilfe werden kann

In diesem Kapitel soll die lernende Organisation mit der Transaktionsanalyse zusammengebracht werden. Senge sieht seine Disziplinen als Kompetenzrahmen, welcher für jede Organisation nach individuellen Lösungswegen verlangt (siehe Kapitel 2). Die Transaktionsanalyse ist von ihren Grundelementen und Grundannahmen ebenfalls auf Entwicklung ausgelegt (siehe Kapitel 3). Die lernende Organisation sucht nach

geeigneten Lösungswegen, welche die kontinuierliche Anpassung und somit wechselseitige Entwicklung an die für sie relevante Umweltfaktoren ermöglicht. Die Transaktionsanalyse bietet Modelle und Konzepte, mit Hilfe derer die Einzelnen ebenso wie ein Kollektiv Erkenntnisse über das eigene Verhalten, die Kommunikation und mögliche dahinter liegende Muster aufdecken können.

Abhängig vom Bezugsrahmen, aus dem heraus organisationale Lernprozesse betrachtet werden, können die kollektive Informationsverarbeitung, die Weiterentwicklung der organisationalen Wirklichkeitskonstruktion und die Produktion organisationalen Wissens im Fokus stehen. In allen drei Perspektiven beruht das organisationale Lernen auf kollektiven Interpretationsmustern (Klimecki et al., 1999), welche mittels Kommunikation ausgehandelt werden.

Die Anschlussfähigkeit der Transaktionsanalyse an organisationale Lernprozesse wird hier exemplarisch mit der Vorstellung von sieben ressourcenorientierten Modellen diskutiert. Ausgehend von Senges systemisch gedachter Vernetzung der fünf Disziplinen werden auch die transaktionsanalytischen Modelle jeweils vernetzt betrachtet.

5.1 Systemdenken trifft Transaktionsanalyse – Eine Annäherung

In diesem Abschnitt wird eine allgemeine Verbindung zwischen der Transaktionsanalyse und der lernenden Organisation hergestellt. Hierbei wird vom ‚Systemdenken‘ ausgegangen, welches bei Senge die umklammernde Disziplin darstellt. Mit dem Verlassen der zweiwertigen Logik wird die Betrachtung auch auf die Intuition gelenkt.

Das ‚Systemdenken‘ ist heute aus keinem Kontext mehr wegzudenken, systemische Qualifikationen sind für Führungskräfte nahezu Pflicht. Hauptanliegen der systemischen Perspektive ist der Abschied von einer linearen Ursache-Wirkung-Logik hin zu Betrachtung von Sachverhalten als komplexen, meist un stetigen Wirkungsmechanismen, welche durch Ambiguität den Umgang mit Unsicherheiten fordern. Mit dem Verlassen der zweiwertigen Logik ‚wahr oder falsch‘ werden Ambivalenzen und Paradoxien zu selbstverständlichen Phänomenen in der Systembetrachtung. Gleichzeitig liegt hier der Schlüssel zur Intuition, damit stellt sich die Frage der Beziehung von Intuition und Systemdenken (Senge, 2017/2006, S. 185 ff.). Intuitive Erkenntnisprozesse sind trainierbar, indem Sicherheiten, die uns die Realität vermittelt, losgelassen werden (Jecht et al., 2022, S. 24). Bauer beschreibt Intuition als Ergebnis gespeicherter Informationen von Handlungsneuronen. Die teilweise auch unbewusst registrierten Informationen werden von unseren Spiegelneuronen auf der Grundlage bereits gemachter Erfahrungen zusammengesetzt und bilden so intuitives jedoch nicht erklärbares Wissen (2014/2005,

S. 30). Gemeint ist jenes Wissen, welches möglicherweise früher in anderen Kontexten stand und heute nicht über eine lineare Logik erklärbar ist (Senge, 2017/2006, S. 185 f.). Auch in der Transaktionsanalyse wird der Intuition, also dem nicht linearen Denken, ein großes Gewicht zugeschrieben. Intuition kann schöpferisch Kreativität fördern, jedoch auch falsche Gewissheiten bestätigen (Jecht et al., 2022, S. 22).

Ein Gegengewicht zur Intuition bilden rationale Modelle, letztere werden von Senge als Nutzen der Vernunft beschrieben. Das ‚Systemdenken‘ bietet rational überprüfbare Modelle. Mit den Systemarchetypen und der in ihnen angelehnten Systemsprache werden Beschreibungshilfen für den Umgang mit Komplexität zur Verfügung gestellt.

Das ‚Systemdenken‘ lädt vor dem Hintergrund der Mustererkennung zu einer eher mechanischen Perspektive und der Assoziation statischer Ordnung ein, wobei zu unterstreichen ist, dass der flüchtige Faktor Zeit ein relevanter Aspekt für die Betrachtung der Festigkeit von Strukturen ist (Kriz, 2003, S. 189). Die mechanische Perspektive ermöglicht eine Reduzierung der Komplexität ohne das auf die zweiwertige Logik zurückgegriffen werden muss. Die Mustererkennung von zirkulären Wirkungsweisen wird erleichtert und dem Faktor Zeit kann als Momentaufnahme Rechnung getragen werden.

Auch die Transaktionsanalyse stellt nützliche Modelle für das Ordnen von Erfahrungen und die Informationsverarbeitung bei der Anwendung bereit. Die Konzepte eignen sich, in Verbindung mit der übergeordneten systemischen Betrachtungsweise als hilfreiche Musterdarstellung (Schmid, 1988, S. 75). Schmid gilt als der Begründer der systemischen Transaktionsanalyse. Er skizziert, das Besondere der Transaktionsanalyse ist die Möglichkeit ‚ein Geschehen, im Erleben, im Verhalten und in Beziehung anhand von Transaktionen‘ aufzudecken. Die stark vereinfachte Darstellung der Konzepte birgt jedoch das Risiko einer verkürzten Schematisierung. Er formuliert weiter:

Je komplexer wir uns die Wirklichkeit zu begreifen erlauben, um so weniger ist es möglich, alle Spielarten dieser Wirklichkeit in schablonenhaften, transaktionsanalytischen Konzepten abzubilden. (1988, S. 76)

Seinen Gedanken folgend, liegt ein besonderer Gewinn in der Verbindung der individualpsychologischen Erklärungsmodelle der Transaktionsanalyse mit systemtheoretischen Prämissen. Bereits das Erkennen und Rekonstruieren von relevanten Mustern unterliegt einer Selektion der Beobachtung, somit bereits der selektiven Wahrnehmung, der Unterschiedsbildung und der darauffolgenden Bedeutungsgebung.

Beobachtet wird das wahrnehmbare Verhalten, welches immer auch eine Form von Kommunikation ist, somit das Wesen des Systems abbildet. Obgleich Beobachtungen nie frei von Interpretation sein können, ist die bewusste Trennung zwischen Beobachtung und Interpretation ein wesentlicher Aspekt der systemischen Haltung (König & Vollmer, 2008/1993, S. 276).

Nach der Mustererkennung folgt im ‚Systemdenken‘, wie in der Transaktionsanalyse die Überprüfung auf Tauglichkeit der Erkenntnis. Dies setzt konstruktiv-kritische Kommunikationsprozesse voraus. In diesem erfolgt die Verständigung über geteilte Beobachtungen und Interpretationen mit möglichen Aushandlungs- und Anpassungsprozessen (siehe Kapitel 2.3). Die Ausgestaltung des Umgangs mit den erkannten Mustern ist stark geprägt von der Organisationskultur und der gelebten Kommunikation.

Ihr Gelingen fordert eine aufmerksame, unvoreingenommene sowie interessierte Grundhaltung, die Ungewissheit als Chance begreift und Widersprüche als Herausforderung annimmt. Die Transaktionsanalyse kann, wie im Folgenden gezeigt wird, die Entwicklung dieser Grundhaltung mittels konkreter Modelle und Übungen unterstützen.

5.2 Antriebsfaktoren für die Disziplin Personal Mastery

Die lernende Organisation braucht, wie in Kapitel 2, *Lernende Organisation* gezeigt, lernende Individuen. Lernen wie es Senge definiert, ist die fortwährende Bereitschaft sich zu entwickeln und das Streben, die von intrinsischen Bedürfnissen gesteuerten Zielbilder zu überprüfen. Als zweite maßgebliche Verhaltensweise beschreibt Senge die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen (2017/2006, S. 156). Diese Wesenselemente der Disziplin ‚Personal Mastery‘ zielen auf Achtsamkeit ab, um Wechselwirkungen auf der persönlichen und der kollektiven Ebenen zu erkennen.

In den folgenden Abschnitten werden zwei gegenläufige Wirkungskräfte als Impulsgeber für individuelles Denken, Fühlen und Handeln vorgestellt. Die differenzierte Betrachtung der ‚Hunger-Arten‘ als natürliche Impulsgeber sowie die ‚Antreiber‘ als unreflektierte Impulsgeber und der mit ihnen verbundene Gewinn für die Disziplin ‚Personal Mastery‘ soll herausgearbeitet werden.

5.2.1 Hunger-Arten als Wirkungsfaktor im Feld der kreativen Spannung

Als lebensbegleitende Disziplin bildet ‚Personal Mastery‘ das Selbstverständnis, ‚leben um zu lernen‘ (Senge, 2017/2006, S. 157). In der kreativen Spannung liegt, wie in Kapitel 2.4.1 beschrieben, das Delta zwischen heute und dem Bild der Zukunft. Die Attraktivität des Zukunftsbildes dient als Triebfeder für die individuelle Entwicklung sowie die Verfolgung individueller bzw. kollektiver Visionen. Den Visionen räumt Senge innerhalb der Disziplin ‚Personal Mastery‘ einen gewichtigen Platz ein. Dabei nimmt er eine Differenzierung zwischen Zielen und Perspektiven gebenden Visionen vor. In beiden Fällen kann das jeweilige Delta zwischen heute und morgen als Triebfeder wirken (Senge, 2017/2006, S. 162 ff.). Der Unterschied liegt vermutlich in der nachhaltigen

Zufriedenheit, die beim Erreichen einsetzt. Fraglich bleibt, wie Zwischenziele beim Anstreben der Vision in Senges Konzept zu bewerten sind. Er selbst trifft dazu keine Aussage.

Die Transaktionsanalyse bietet hier einen alternativen Betrachtungsansatz (siehe Abbildung 11). Mit dem Konzept der ‚psychologischen Grundbedürfnisse‘ als Antriebsfaktoren, auch Arten von Hunger genannt, wird der Fokus auf die Bedürfnisse als Triebfeder

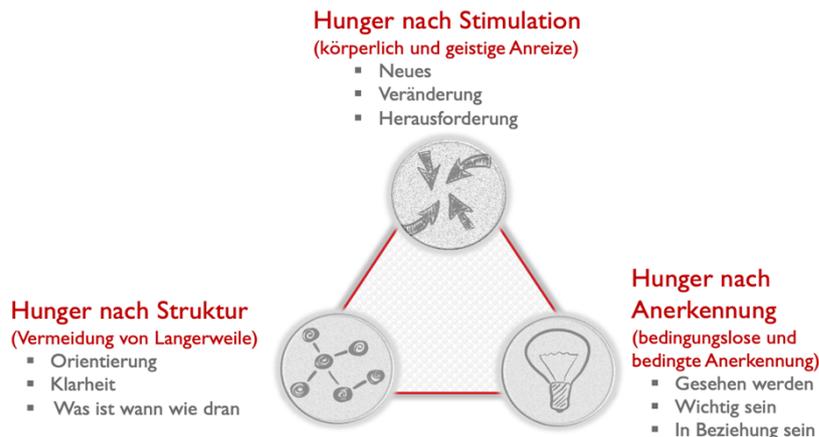


Abb. 11: Psychologische Grundbedürfnisse / Hunger-Arten nach Berne

des Denkens, Fühlens und Handelns gelenkt. Im Folgenden werden die drei ‚Hunger-Arten‘ im Einzelnen vorgestellt: Berne beschreibt den Reiz-Hunger, als das Bedürfnis nach Stimulation jeglicher Art. Das Individuum

möchte angeregt und herausgefordert werden. Im Organisationskontext könnte dieser Hunger mit der Teilnahme an einem Entwicklungsprojekt oder einer Fortbildung gedeckt werden. Der Hunger nach Anerkennung beschreibt das Streben nach zugewandter, wertschätzender Stimulation, beispielsweise gesehen zu werden oder anerkennende Worte zu hören. Mit dem dritten Antriebsfaktor, dem Struktur-Hunger, beschreibt Berne das Bedürfnis nach Orientierung innerhalb eines Raum-Zeitgefüges oder auch in Gruppen (1995/1972, S. 38). Die Ausdifferenzierung bietet über achtsames Ergründen einen veränderten Zugang zu den Antriebsfaktoren und ermöglicht so eine neue Bewusstheit. Antriebsfaktoren, die dem ersten Anschein nach kritisch interpretiert werden, lassen sich so nutzen und ermöglichen die Entwicklung persönlicher Visionen. Diese können dann als kongruente Ziele konkretisiert werden.

Damit bietet die Transaktionsanalyse unterschiedliche Aspekte der Motivation innerhalb des Strebens nach individuellen und kollektiven Visionen. Während der Hunger nach Stimulation auch diffuse Impulse hervorbringen kann, tragen der Hunger nach Anerkennung wie auch der Struktur-Hunger eine Zielorientierung in sich, welche jedoch nicht zwingend visionsförderlich sein müssen.

Senge setzt bei der Verfolgung der Visionen auf ein kontinuierliches Prüfen der Vision sowie das Hinterfragen und Prüfen der Wirklichkeitskonstruktionen, um „Selbst-

täuschung und Beschränkungen zu durchbrechen“ (2017/2006, S. 176). Senge lässt neben der kontinuierlichen Prüfung jedoch offen, wie auf Bedürfnisse eingegangen bzw. wie diese überhaupt bewusst gemacht und integriert werden können. Sind die Bedürfnisse bewusst, ist ein neuer Möglichkeitsraum für die eigenen innerpsychischen und auch kollektiven Aushandlungsprozess geöffnet. Ein ausgeprägtes Strukturbedürfnis beispielsweise kann der kreativen Spannung massiv entgegenwirken. Mögliche Optionen der kreativen Spannung müssten erneut ausgehandelt werden, bis der Grad an strukturgebenden Rahmen die Sicherheit gibt, um konstruktive Entwicklungsimpulse auf dem Weg zur Vision zu zulassen.

Die Ausprägung des individuellen Strukturbedürfnis ist abhängig von dem persönlichen Geworden-Sein. Einflussfaktoren sind dabei persönliche Erfahrungen, welche durch die Sozialisation in der Kindheit eine Grundprägung erfahren und später, so beispielsweise in der betrieblichen Sozialisation, kontinuierlich weitergeschrieben werden (Elbe, 1997) zitiert in (Elbe, 2016, S. 62).

Wird das Strukturbedürfnis nicht ausreichend versorgt, kann die Spannung zwischen der aktuellen Situation und der Vision so groß werden, dass Spannungsregulierung erforderlich wird. Eine mögliche Regulierung kann durch die Neujustierung der Vision in Form des Archetyps ‚erodierende Ziele‘ erfolgen. Nicht jede Neujustierung führt zu ‚erodierenden Zielen‘, sondern eröffnet erst einmal nur Möglichkeitsräume. Eine ausgewogene Sättigung der Hunger-Arten bildet die Basis für den Freiheitsgrad in der individuellen und auch kollektiven Entscheidung und so das Potenzial der kreativen Ausgestaltung dieser Möglichkeitsräume.

5.2.2 Innere Antreiber nutzbar machen

Der Ansatz Senges, ein ständig tiefergehendes Verständnis für die Strukturen innerhalb der aktuellen Ereignisse aufzubauen, erfordert die Wahrnehmung selbst zu hinterfragen. Um die eigene Wahrnehmung ständig zu erweitern, müssen Beschränkungen im Denken, Fühlen und Handeln aufgedeckt werden (Senge, 2017/2006, S. 176). Der Blick nach innen ist somit bedeutsam für den Blick nach außen. In den mentalen Modellen über uns und die Welt finden sich beschränkende Annahmen, die fest verankert sind und bereits unsere Wahrnehmung entsprechend filtern (siehe auch Kapitel 2.4.5; Kapitel 3.3.1). Mit der Nutzung des Konzeptes ‚Antreiber‘ von Kahler (1971) lassen sich diese unbewussten Mechanismen ins Bewusstsein heben. Darüber hinaus können die persönlichkeitsprägenden Aspekte der ‚Antreiber‘ konstruktiv in die Entwicklung der ‚Personal Mastery‘ eingebunden werden.

Kahler hat im Rahmen einer Studie Verhaltenssequenzen geclustert und fünf wiederkehrende Muster bei einer Vielzahl von Klientinnen und Klienten beobachtet. Diesen Verhaltensmustern gab er den Namen ‚Antreiber‘ (Stewart & Joines, 2010/1990, S. 228). ‚Antreiber‘, so Kahler, lassen sich von Sekunde zu Sekunde feststellen und sind laut seiner Studien, an eine bedingte OK-Haltung gekoppelt, welche einen Aufforderungscharakter hat (2010, S. 5 ff.):

‚Erst wenn ich perfekt bin, bin ich ok‘

‚Nur wenn ich mich anstrenge, bin ich ok‘

‚Nur wenn ich mich beeile, bin ich ok ‘

‚Nur wenn ich stark bin, bin ich ok‘

‚Erst wenn ich es Anderen recht mache, bin ich OK‘ (Kahler, 2010, S. 7).

Hervorgegangen aus meist elterlichen Botschaften, lassen sich individuelle Zusammensetzungen von Antreiberdynamiken bei jedem Menschen beobachten. Sie finden Ausdruck in der Wortwahl, Gestik und Mimik. Mit entsprechender Achtsamkeit gegebenenfalls auch unter Zuhilfenahme von Antreibertests²³ kann für die eigenen bevorzugten ‚Antreiber‘ Bewusstheit entwickelt werden. Die in der Regel nicht reflektierten ‚Antreiber‘ sind an ein automatisiertes Denken, Fühlen, Handeln gekoppelt, das insbesondere in Stresssituationen aktiviert wird (Hay, 2013). Gleichzeitig wirken ‚Antreiber‘ stressverstärkend, da sie in transaktionsanalytischer Sprache ausgedrückt, strukturell den Kind-Ich-Anteil mobilisieren. Dies hat zur Folge, dass nur eingeschränkte Lösungsoptionen gesehen werden können (Kreyenberg, 2023, S. 123). Daraus resultiert ein Verhalten mit persönlichkeitsprägendem Potenzial, welches in der Vergangenheit gut und nützlich war, im Hier und Jetzt jedoch durch passendere Verhaltensweisen abgelöst werden kann (Stewart & Joines, 2010/1990, S. 229 ff.). Hay lenkt wie einige andere Autorinnen und Autoren den Fokus auf die Ressourcenorientierung. Sie beschreibt ‚bewusste‘ Arbeitsstile, die mit den ‚unbewussten‘ ‚Antreibern‘ verbunden sind (2013). So erfolgt eine Auf-fächerung, die der Bewusstwerdung der Antreiberqualitäten dient und gleichzeitig aktiv in der Organisation eingesetzt und genutzt werden kann. Wie Hay mit der Gegenüberstellung zeigt, eröffnen sich mit sensibilisierter Wahrnehmung Chancen, und Risiken können erkannt werden.

²³ Entwickelt von Kälin & Müri (2000/1991)

<https://www.studentenwerk-oldenburg.de/de/beratung/psychologischer-beratungsservice/themen-und-materialien/dokumente-zum-download/349-selbsttest-innere-antreiber/file.html>

Antreiber	Chancen des Arbeitsstils	Risiken des Arbeitsstils
 Sei perfekt	Präzise und zuverlässige Arbeit; gut organisiert; Hoher moralischer Standard Handlungsfeld: Technik	Zu viele Informationen / Überdetaillierung verwirren; kann nicht delegieren; Fehler führen zum Gefühl der Wertlosigkeit
 Streng sich an	Initiativ; sorgfältiges Prüfen aller Möglichkeiten; Durchhaltevermögen; Handlungsfeld: Kraft	Hang zum Ausufern; Hat immer viel zu tun; Wird nie fertig;
 Beeil dich	Energiespitze bei Zeitdruck; Arbeitet schnell und effizient; Gutes Raum-Zeit-Gefühl; Handlungsfeld: Geschwindigkeit	Hohe Termin- und Arbeitsdichte macht fehleranfällig; Wirkt schnell ungeduldig;
 Sei stark	Selbstständig; Ruhepol; Zuverlässig; Konstruktiv; Handlungsfeld: Beziehung zur Umwelt	Zeigt keine Gefühle; Fragt nicht nach Hilfe; Überlastet sich;
 Mach's recht	Teampayer; Gute Intuition für Zwischen- menschliches; Handlungsfeld: Beziehung zu sich selbst	Fehlende Abgrenzung sowie Selbst- schutz; Keine eigenen Standpunkte;

Tab. 3: Chancen und Risiken von Antreibern, adaptiert aus *Drivers & Working Styles* (Hay, 2013); adaptiert aus *Das dynamische Handlungspentagon* (Schneider, 2006)

Schneider nennt seine ressourcenorientierte Betrachtung ‚Dynamisches Handlungspentagon‘. In der Tabelle 3 sind die von Schneider beschriebenen Handlungsfelder ergänzt (Schneider, 2006, S. 20). Antreiberqualitäten können für die Entwicklung von Fertigkeiten, sowie für die Analyse von Abwehrrouninen genutzt werden und somit für mögliche Lösungswege erschlossen werden. Dieses Konzept bietet damit eine wirkungsvolle Ergänzung für die Selbstreflexion in der Disziplin ‚Personal Mastery‘. Darüber hinaus kann das kollektive Lernen durch gezielte Nutzung der jeweils präferierten Arbeitsstile profitieren.

5.3 Das Vertragskonstrukt der Transaktionsanalyse wirksam nutzen

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, welchen Gewinn die Vertragsorientierung der Transaktionsanalyse für die Beziehungsgestaltung in der lernenden Organisation hat.

Hinter dem Begriff Vertrag stehen eine Vielzahl von Varianten und Ausprägungen. Jede institutionelle Organisation beruht auf Vereinbarungen. Juristische Verträge regeln die Gesellschaftsform, Geschäftsordnungen und Mitgliedschaften. Daneben gibt es psychologische Verträge, welche in therapeutischen sowie Beratungskontext zu verorten sind. In der Transaktionsanalyse geht die Vertragsarbeit aus der Grundannahme hervor, dass jeder Mensch denken und entscheiden kann (siehe Kapitel 3.2.1).

So geschlossene Verträge beruhen dann auf Freiwilligkeit, in beidseitiger Verantwortung und fokussiert auf das Hier und Jetzt (Gührs & Nowak, 2006/1991, S. 58). Sie bieten den Beteiligten Klarheit und Struktur. Auch jenseits von Begleitungsprozessen dient die Vertragsorientierung der Beziehungsgestaltung in der lernenden Organisation.

Ein Vertrag in der Transaktionsanalyse ist beidseitig bzw. mehrseitig orientiert. Verträge bzw. Vertragselemente werden nach ‚formalen Bedingungen der Zusammenarbeit‘, ‚längerfristigen, inhaltlichen Zielen‘, ‚Ziele für das aktuelle Zusammentreffen‘ und die ‚angewandten Methode‘ ausdifferenziert. Die Vertragskonstruktion basiert auf einen gemeinsamen Findungsprozess, wird kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls im gegenseitigen Einverständnis angepasst (Jecht et al., 2022, S. 130 f.). Hier lassen sich Parallelen zur lernenden Organisation nach Senge ziehen. Für die Beziehungsgestaltung in der lernenden Organisation und das Entwickeln gemeinsamer Möglichkeitsräume für tragende Visionen sind gemeinsame Findungsprozesse (siehe Kapitel 2.4.3), kontinuierliches Überprüfen der Ziele (siehe Kapitel 2.4.2) sowie Anpassung im gegenseitigen Einverständnis (siehe Kapitel 4.2 und 4.3.) notwendig.

Die positiven Aspekte einer vertraglichen Vereinbarung, die von Autorinnen/Autoren Jecht et al. für Klienten-Berater-Beziehung definiert werden, können bei der Ausgestaltung der fünf Disziplinen in die lernende Organisation integriert werden. Eine Wertschätzende Beziehungsgestaltung wird aus der OK-Haltung vereinbart.

Im Folgenden werden diese Vorteile entsprechend der Auflistung von Jecht et al. (2022, S. 139) aufgegriffen, für die Beziehungsgestaltung in Organisationen angepasst und mit Nutzenaspekten ergänzt.

- Die ‚Klarheit der Beteiligten‘ verringert den Interpretationsspielraum und damit Missverständnisse.

- Das ‚Erfolgserebnis beim Erreichen des Ziels‘ stärkt das Gruppenerleben und die Motivation.
- Die ‚Vermeidung von Endlosschleifen‘ trägt zur Fokussierung der Zielsetzung oder Vereinbarung bei.
- Die ‚Schaffung einer Basis für die Zusammenarbeit‘ durch ein ausnahmslos wertschätzendes Miteinander ermöglicht eine tiefe konstruktive Zusammenarbeit.
- Die ‚Möglichkeit der Konfrontation‘ schafft Lernerfahrungen und Möglichkeitsräume.
- Die ‚Eingrenzung von Psychologischen Spielen‘ verringert Irritationen und Vertrauenseinbußen in der Kommunikation.

Ausgehend von der bereits aufgeführten Definition des Lernens nach Arnold, findet Lernen in der Auseinandersetzung mit und in der jeweils ‚relevanten Kontextkonstellation‘ statt. Die emotionale Komponente der Beziehungsgestaltung ist ein relevanter Wirkungsfaktor beim Organisieren von Wissen und Gestalten von Lernprozessen (Roehl, 2002, S. 204). Überall dort, wo Menschen entsprechend den vorstehenden Vertragsaspekte Beziehungen gestalten, werden die ethischen Prinzipien aus Kapitel 3.4: Respekt, Empowerment, Schutz, Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit in Beziehung zu handlungsleitenden Parametern. Diese achtsame, wertschätzende Beziehungsgestaltung fördert die Entwicklung der eigenen ‚Personal Mastery‘ und kann parallel als Entwicklungsweg der zugewandten Autonomie im Sinne der Transaktionsanalyse beschrieben werden. Berne hat ‚Autonomie in Bezogenheit‘ unter anderem mit Intimität und echter Zugewandtheit beschrieben, was weitest gehende Spielfreiheit voraussetzt (siehe Kapitel 3.3.1).

5.4 Ausstiegsoptionen aus psychologischen Dynamiken und Spielen

Unter den Nutzenaspekten vertragsorientierter Beziehungsgestaltung benennen Jecht et al. die Vermeidung bzw. Einschränkung von psychologischen Spielen (2022, S. 139). Die Dynamik von psychologischen Spielen und manipulativen Spielen wurden in Kapitel 3.3.2 vorgestellt.

Hier soll nun ein Beispiel skizziert werden, um den Wirkungsmechanismus aufzuzeigen. Daran anschließend wird das ‚Gewinner-Dreieck‘ als Umsetzungsmodell für den Ausstieg vorgestellt.

Eine Kollegin sieht, dass ein älterer Kollege mit der digitalen Dokumentenverwaltung kämpft. Hilfsbereit schaltet sich die Kollegin (Retter) mit den Worten ein: „Komm ich helfe dir schnell“, und ohne eine Antwort abzuwarten, sitzt sie am PC des Kollegen. Der ältere Kollege (Opfer) kommentiert: „Ja, du bist da einfach versierter.“ In den folgenden fünf Minuten schaut der ältere Kollege seiner Kollegin über die Schulter und brüllt plötzlich

los: „Was machst du, du bringst mir ja alles durcheinander!“ (Verfolger). Die Kollegin ist verwirrt. Sie wollte doch nur helfen und hat gleich das gesamte Ablagesystem angepasst. Nun fühlt sie sich schlecht (Opfer). Was ist passiert?

In der skizzierten Situation schließen beide Beteiligten Potenziale von sich selbst, der/dem Anderen oder der Situation aus. Es fehlt die gemeinsame Definition (transaktionsanalytisch: ein Vertrag), wie genau und in welchem Rahmen Hilfe angemessen ist. Das Ausagieren dieser Interaktionssequenz, transaktionsanalytisch als ‚psychologisches Spiel‘ benannt, schafft somit weder eine Lernerfahrung noch einen Möglichkeitsraum.

Würde es beiden Parteien gelingen, die Situation im Nachhinein miteinander zu analysieren und wertschätzend aus der ‚OK/OK-Haltung‘ heraus zurückzuschauen, kann die Kollegin ihre Unterstützung zukünftig sorgsam prüfen, sich gegebenenfalls abgrenzen oder ihr Hilfsangebot konkret formulieren. Der ältere Kollege könnte zukünftig prüfen wo, bzw. wie weit er gerne Unterstützung hätte und was er für sich selbst lösen kann.

Hagehülsmann und Hagehülsmann empfehlen folgende Fragen, um sich selbst zu reflektieren und den eigenen Präferenzen für Positionen im ‚Drama-Dreieck‘ auf die Spur zu kommen: Retter: ‚Helfe ich auch dort, wo keine Hilfe gebraucht wird?‘ Verfolger: ‚Kritisiere ich Leute, die keine Kritik brauchen?‘ Opfer: ‚Mache ich mich hilflos oder abhängig, wo ich auf eigenen Füßen stehen könnte?‘ (2007, S. 176).

Im Rahmen des ‚Personal Mastery‘ und einem möglichst spielfreien Umgang ist es entwicklungsförderlich, aus einer ‚OK/OK-Haltung‘ in Beziehung zu treten (siehe Kapitel 3.3.1). Teil dieser Haltung ist es, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen und möglichst realistisch zu diesen zu stehen. Auf dieser Basis kann bei Auseinandersetzungen statt in Gegnerschaft in Partnerschaft gedacht werden, um die Chancen nutzen zu können und als Teil des Systems mit positiven Rückmeldungen zur einer wertschätzenden Unternehmenskultur beizutragen (Hagehülsmann & Hagehülsmann, 2007, S. 176 f.).

Die vorstehende ‚OK/OK-Haltung‘ trägt unmittelbar zu einer Ressourcenorientierung bei und schafft so Möglichkeitsräume. Choy hat aus einer ressourcenorientierten Perspektive das Modell des ‚Gewinner-Dreiecks‘ entwickelt (Choy, 1990). Sie greift die Annahme von Cowper Johnson auf, dass jede/jeder der Spielerin/Spieler zwei bevorzugte Rollen einnimmt: Wechsel zwischen Opfer und Retter, zwischen Retter und Verfolger oder Verfolger und Opfer. Jeweils eine Rolle wird selten bis gar nicht eingenommen (Choy, 1990, S. 40).

Für die individuelle Entwicklung und um im Sinne der Disziplin ‚Personal Mastery‘ spielfrei zu agieren, ist das Bewusstsein über die eigenen bevorzugten Rollen wichtig.

Ergänzt wird dieses Bewusstsein, wie in der Abbildung 12 aufgezeigt, durch die möglichen positiven Aspekte aller drei Rollen. Der Ausstieg führt dann über die positiven Qualitäten der jeweils ungewohnten dritten Rolle. Initiiert werden kann dieser Ausstieg von beiden Beteiligten aus jeder Position heraus (Choy, 1990, S. 43 f.).

Individuen mit weit entwickelter ‚Personal Mastery‘ haben eine gut entwickelte Problemlösungskompetenz, sind achtsame Zuhörer, sich selbst und Anderen gegenüber, haben darüber hinaus

eine ausgewogene Durchsetzungsfähigkeit und sind in der Lage diese Fähigkeiten integrativ einzusetzen (Senge, 2017/2006, S. 173; 177; 179 ff.). Diese Fähigkeiten entsprechen dem transakti-

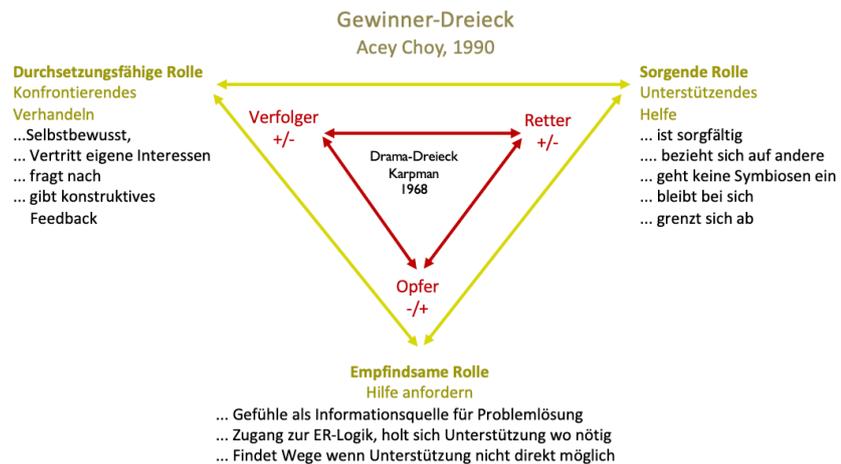


Abb. 12: Gewinnerdreieck, in Anlehnung an *The Winner's Traingle* (Choy, 1990)

onsanalytischen Konzept der ‚bezogenen Autonomie‘ (siehe Kapitel 3.3.1) und beschreiben handlungsleitende Parameter der in Kapitel 3.4 dargestellten ethischen Prinzipien. Choy beschreibt diese Fähigkeiten im ‚Gewinner-Dreieck‘ als Ausstieghilfe aus psychologischen Spielen, gleichzeitig fördert das ‚Gewinner-Dreieck‘ die persönliche Entwicklung (Choy, 1990, S. 43 f.).

5.5 Dynamiken im Prozess des Team-Lernens

Im Folgenden soll das TA-Modell ‚Steps to Success‘ als Navigationshilfe im Umgang mit möglichen dysfunktionalen Dynamiken innerhalb des ‚Team-Lernens‘ diskutiert werden. Das Modell unterstützt die Wahrnehmung von Abwehrmechanismen, indem automatische, meist einschränkende Kognitionen aufgedeckt und damit umgedeutet werden können. Mit der Einführung des Begriffs ‚Redefinition‘ werden Aspekte des Umdeutens diskutiert.

Das Potenzial des ‚Team-Lernens‘ liegt im kollektiven Denken, welches als Kompetenz aufgebaut aus der Gesprächstechnik des Dialoges in die Diskussion Einzug hält (Senge, 2017/2006, S. 270). Gemeint ist die Erkundungs- und Reflexionsfähigkeit, die einerseits Basis für das Gelingen eines Dialoges, andererseits ein Resultat des Dialoges ist. Die Teilnehmenden eines Dialoges bringen auf der kommunikationspsychologischen Seite

eine soziale und eine psychologische Ebene ein. Die psychologische Ebene, das Rauschen in der Kommunikation, stellt einen bedeutsamen Inhalt für den Aufbau von Vertrauen sowie dem daran anschließenden Sicherheitsgefühl dar. Wird in dem Rauschen Wohlwollen und Wertschätzung gesendet? Kann die Empfängerin/der Empfänger diese Wertschätzung hören? Ergänzend stellt sich die Frage, ob die/der Empfangende die gehörte Wertschätzung annehmen kann oder möglicherweise abwertet. Hier liegt eine besondere Stärke der Transaktionsanalyse. Sie ermöglicht den zusätzlichen Blick auf die individualpsychologische Seite, um Störungen in der Kommunikation und damit im ‚Team-Lernen‘ aufzudecken. Eine für alle Beteiligten verständliche Sprache erleichtert unmittelbare Erkenntnisgewinne. Diese Betrachtungsebene bietet sich zum Aufdecken von Störungen vor allen dann an, wenn Abwehrmechanismen trotz Erkunden und Reflexion ihre Energie behalten und der Entwicklung entgegenstehen.

Im Teamgeschehen kann auch das individuelle Geworden-Sein der Einzelnen selbstreferenzielle Gruppendynamiken befeuern. Die aus Abwertungen hervorgehenden Störfeuer in der Kommunikation können auf verschiedenen Ebenen liegen. Abwerten meint ein nicht Sehen, bzw. nicht Anerkennen. Hay hat die ursprünglich mehrdimensionale

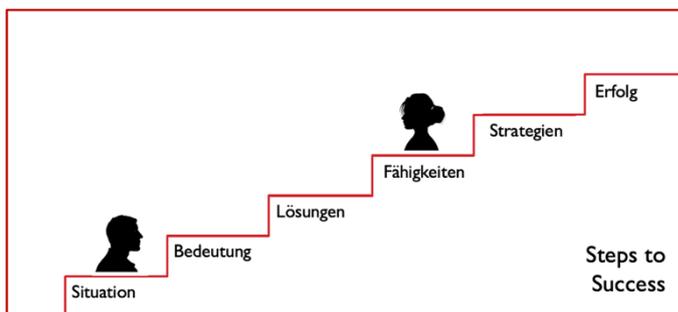


Abb. 13: Steps of Success adaptiert von Julie Hay's Ideas Blogs (Hay, 2020, S. 17)

Discount-Matrix²⁴ mit ihren ‚Steps to Success‘ in sechs Abwertungstufen für den organisationalen Kontext greifbar gemacht.

Wird auf die Abwertung von einer höheren Stufe her reagiert, ist ein gemeinsames Erkunden

nicht möglich. Erst wenn der ‚Sachverhalt‘ (die Situation) gesehen wird, kann ihm ‚Bedeutung‘ beigemessen werden. Nur wenn dem ‚Sachverhalt‘ (der Situation) ‚Bedeutung‘ oder Relevanz zugesprochen wird, kann nach ‚Lösungen‘ gesucht werden. Nur wenn ein Bewusstsein über die ‚Fähigkeit‘ besteht, können die Kompetenzen aktiviert werden. Erst wenn die Erkenntnis zugelassen wird, dass es einer ‚Strategie‘ bedarf, werden Strategien entwickelt. Nur wenn an den ‚Erfolg‘ geglaubt wird, werden die notwendigen Schritte dafür getan (2020, S. 15 ff.). Wertvoll für die Kommunikation ist die Erkenntnis, dass auf dem Weg nach oben (entsprechend der Abbildung 13) keine Stufe ausgelassen

²⁴ Das ursprüngliche Modell stammt aus dem klinischen Kontext der Cathexis-Schule, der Schiffs. (Kouwenhoven, Kiltz, & Elbing, 2002, S. 66 ff.)

werden kann, jedoch jederzeit der Schritt zurück möglich ist, um mit der/dem Anderen dann gemeinsam die nächste Stufe zu begehen.

Geht ein Teammitglied die Stufen zurück, um ein anderes Teammitglied zu erreichen, spiegelt sich hier Verbindlichkeit in der Beziehung, Respekt gegenüber der anderen Person mit ihrer Position wieder. Der Austausch über die jeweiligen Bezugsrahmen bietet den Beteiligten zudem Wachstumspotenzial durch das Erschließen neuer Perspektiven. Dies entspricht dem transaktionsanalytischen Menschenbild und bildet ihre ethischen Prinzipien deutlich ab (siehe Kapitel 3.3 und 3.4).

Die ‚Steps of Success‘ bieten sich ebenso für die Betrachtung von Dilemmata an. Mittels Fragen, auf welcher Stufe die Beteiligten abwerten und den Sachverhalt nicht sehen, wird ein Prozess des Verstehens initiiert, welche gegebenenfalls systemimmanente Dilemmata sichtbar machen. Auch die Entwicklung hilfreicher Haltungen des ‚Sinn-Zirkels‘ (siehe Kapitel 4.5) können über das Aufdecken von Abwertungen zu Neuentscheidungen und so in einen kreativen Möglichkeitsraum führen. Aus der zugewandten ‚OK/OK-Haltung‘ heraus bietet jede höhere Stufe des Modells eine weiterführende Ebene des Betrachtens und Verstehens.

Redefinitionen sind ein weiteres Phänomen, welches beim ‚Team-Lernen‘ auftritt und mit dem Modell ‚Steps of Success‘ korrespondiert. Redefinitionen als kognitive Umstrukturierung wurde von verschiedenen Autorinnen/Autoren konzeptualisiert und beschreiben einen Sachverhalt oder eine Gefühlslage, in der es zu einer neuen Rahmung kommt (König & Vollmer, 2008/1993, S. 150 f.). In der Neurolinguistischen Programmierung wird Redefinieren als Reframing, also als ein positives Umdeuten, und somit als wirkungsvolle Intervention in Gruppenprozessen verstanden (O'Connor & Seymour, 2000/1990, S. 199, ff.). Reframing kann auch mittels Überraschungsmoment den Umbruch in individuelle und kollektive Denkprozessen initiieren. In der Transaktionsanalyse wird zwischen Reframing als ressourcenorientiertes Umdeuten und Redefinition unterschieden. Der Ursprung der Redefinition innerhalb der Transaktionsanalyse liegt in der Cathexis-Schule und steht in enger Verbindung zu dem ‚Discount- bzw. Abwertungskonzept‘. Redefinitionen sind Wirklichkeitsverzerrungen, in denen Wahrnehmungen und Kompetenzen abgewertet werden (Stewart & Joines, 2010/1990, S. 276). Hierbei handelt es sich um ein inneres Muster, durch das eine Konfrontation abgewehrt wird. Der eigene Bezugsrahmen, bestehend aus Annahmen bzw. mentalen Modellen, wird erhalten, indem die Auseinandersetzung mit alternativen Sichtweisen verhindert wird (Schmid, 1994, S. 92 f.). Dieses individualpsychologische Phänomen wird in Abwertungen, Kommunikationsstörungen und AbwehrROUTINEN sichtbar. Für das ‚Team-Lernen‘ ist jede Form von AbwehrROUTINEN eine besondere Herausforderung, die sich auf das gemeinsame Lernen

und Wachsen schädlich auswirken (Senge, 2017/2006, S. 279). Gelingt es, in der Beziehungsgestaltung Redefinitionen und unreflektierte Annahmen aus der ressourcenorientierten Perspektive der ‚Steps of Success‘ anzusprechen, ermöglicht dies für den Betroffenen den Zugang zu bisher ausgeblendeten und damit abgewerteten Aspekten. Das Team gewinnt so die Basis für neue Aushandlungsprozesse in denen neue geteilte Bezugsrahmen entstehen.

5.6 Functional Fluency ein Modell für wertschätzende Kommunikation

In diesem Abschnitt wird das Modell ‚Functional Fluency‘ vorgestellt. Es basiert auf einer Zusammenführung der Ich-Zustandsmodelle, dem ‚Struktur‘- und ‚Funktionsmodell‘. Ursprünglich für den pädagogischen Bereich hat Temple (1999) damit auch für den organisationalen Bereich eine mehrfach ausgezeichnete Modellentwicklung²⁵ zur Verfügung gestellt. Ein besonderer Aufforderungscharakter liegt in der aktiven Gestaltung der Kommunikation aus den von Temple skizzierten positiven Modi heraus. Gekoppelt mit dem Modell ‚OK-Corral‘ impliziert das Modell ‚Functional Fluency‘ dann fünf Varianten der ‚OK/OK-Haltung‘.

Das Modell kann für wirkungsvolle Kommunikation in der lernenden Organisation genutzt werden. Dies geschieht, indem sich die/der Einzelne und das Team bewusst innerhalb des in Abbildung 14 dargestellten Kreises bewegen. Temple selbst beschreibt ihr Modell als Prozess, der eigene Bewusstheit, Spontaneität und die Fähigkeit zur Bezo-genheit fördert (Temple, Functional Fluency, 2002, S. 251).

‘Functional Fluency‘ meint zunehmende Bewusstheit und die Freiheit, Verhaltensweisen, die aus Trübungen^[26] vom Eltern- oder Kind-Ichzustand herrühren, zu vermeiden und stattdessen mit positiven Optionen zu reagieren, die mit größerer Wahrscheinlichkeit zu ähnlich positiven Reaktionen einladen. (Temple, Functional Fluency, 2002, S. 252)

In der ersten Annäherung bietet das Modell ‚Functional Fluency‘ die Möglichkeit, Verhalten sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene zu analysieren. Temple spricht von Modi, sie unterstreicht damit die Abgrenzung zu den Ich-Zuständen, so erleichtert sie den Zugang, das eigene Verhalten zu verstehen (2002, S. 257). Neben dem Auflösen der Abgrenzung von Struktur (Ursprung) und Funktion (Verhalten), birgt

²⁵ Susannah Temple erhielt für ihren Beitrag zur Transaktionsanalyse u. a. dem Modell Functional Fluency 2003 die EATA Silbermedaille und 2014 den Eric-Berne Memorial Award

²⁶ Trübung meint eine eingeschränkte Wirklichkeitskonstruktion, die auf einem Teilausschluss der vorhandenen Kompetenzen beruhen.

der Begriff Modi Assoziationspotenzial für mehr Beweglichkeit und damit für Veränderbarkeit. Die Verhaltensmodi basieren auf den von Kahler eingebrachten Verhaltensqualitäten (siehe Kapitel 3.1.3). Obgleich aus transaktionsanalytischer Sicht die Verbindung so nicht hergestellt wird, kann ein Abstraktionssprung von der Analyse des Verhaltens zu dem korrespondieren Grundpositionen, aus den heraus das beobachtete Verhalten erfolgt, vorgenommen werden.

Temple beschreibt neun Verhaltensmodi, denen sich die Ich-Zustände mit ihren Verhaltensqualitäten zuordnen lassen. Die Ich-Zustände aus Ursprung und Funktion werden in die Dimensionen ‚Soziale Verantwortung‘ (Eltern-Ich-Zustand (EL)), ‚Realitätseinschätzung‘ (Erwachsenen-Ich-Zustand (ER)) und ‚Selbstverwirklichung‘ (Kind-Ich-Zustand, (K)) ausgedrückt (siehe Abbildung 14). Die Elemente Steuerung, Fürsorge, solidarisches Selbst sowie natürliches Selbst können jeweils mit positiven und negativen Vorzeichen in Denken, Fühlen und Handeln ausgedrückt werden. In der sozialen Verantwortung sind die Elemente Steuerung und Fürsorge angesiedelt (Temple, Functional Fluency, 2002, S. 258).

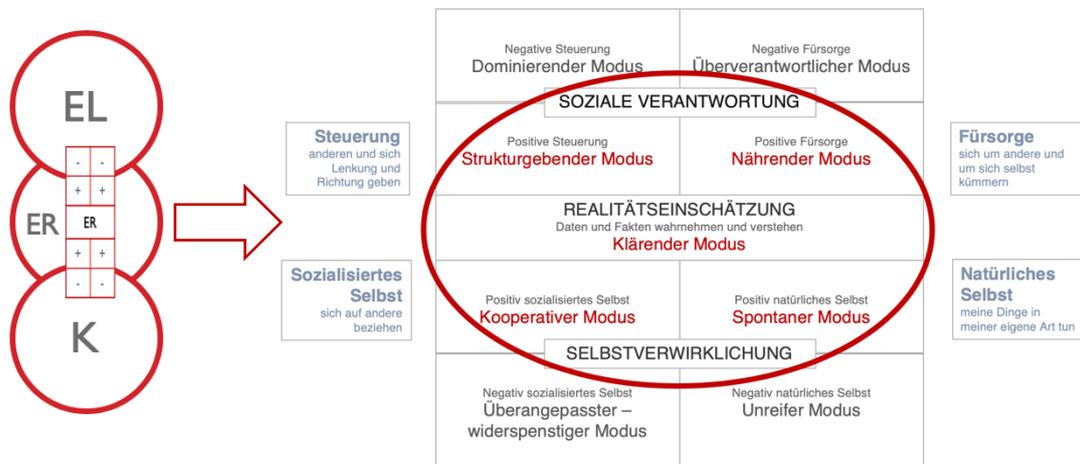


Abb. 14: Functional Fluency, in Anlehnung an Temple, 2002

Die fünf im Kreis (siehe Abbildung 14) dargestellten Verhaltensmodi wirken positiv auf die Beziehungsgestaltung (Temple, 2007, S. 86). Das lässt den Schritt zu, die Verhaltensmodi mit der ‚OK/OK-Haltung‘ der Grundpositionen zu verbinden.

Im Folgenden werden die einzelnen Modi mit den jeweils korrespondierenden Grundhaltungen skizziert und mittels Vorzeichen (ich/du) des ‚OK-Corrals‘, dargestellt (siehe Kapitel 3.3.1 und 3.3.2). Der ‚klärende Modus‘, der in Ursprung und Verhalten dem Erwachsenen-Ich (ER) entspringt, nimmt Daten bzw. Fakten wahr, integriert Emotionen und verarbeitet diese. Die Qualität hier besteht in der Besitznahme aller eigenen, zur Verfügung stehenden Ressourcen (+/+). Dieser Modus hat keine weitere Differenzierung.

Steuerung: Eine achtsam, zugewandt positive Steuerung gibt Struktur (+/+), schwingt hingegen Abwertung des Gegenübers (+/-) im Denken, Fühlen Handeln mit, folgt eine negative Steuerung, die sich im Dominierenden Modus ausdrückt.

Fürsorge: Innerhalb dieses Elementes liegt die positive Qualität in der Ausgewogenheit zwischen Selbst- und Fremdfürsorge (+/+). Ein Zuviel an Fremdfürsorge entfaltet sich negativ und führt in den Modus Überverantwortung (+/-) oder der Selbstabwertung (-/+).

Sozialisiertes Selbst: Dieses Element beschreibt die Qualitäten, wie sich das Individuum auf das Umfeld bezieht. In der positiven Bezogenheit entfaltet sich konstruktiv kooperatives Verhalten (+/+), übersteigt die Bezogenheit die Bedürfnisse der Selbstverwirklichung, führt dies in einen überangepassten (-/+) oder in einen widerspenstigen Modus (+/-).

Natürliches Selbst: In der positiven Ausprägung steht dieses Element für freies, spontanes, mit Neugier und Kreativität angereichertes Verhalten (+/+). Die Negative Ausprägung des natürlichen Selbst steht für ein der Situation nicht angemessenes Verhalten aus einem unreifen Modus (+/-) oder (-/+).

Das Modell ermöglicht dem einzelnen Individuum und dem Team ein Aufspüren und Beschreiben der aktuell wirkenden Beziehungsdynamiken. So werden funktionale und dysfunktionale Verhaltensmuster sichtbar und ansprechbar. Ein Bewusstsein darüber, wann unter welchen Umständen oder auch in welchen Gruppenkonstellationen der Rückgriff auf einen der negativen Modi erfolgt, bietet Wachstumspotenzial (Temple, 2007, S. 86). Es sensibilisiert die Beteiligten für Verhaltensweisen und die Auswirkungen aus den fünf positiven ‚Verhaltens-Modi‘, die ausgehend von dem oben angezeigten Abstraktionssprung auch ‚OK/OK-Modi‘ genannt werden könnten. Unabhängig von der Perspektive Verhaltensqualitäten und Grundpositionen ermöglicht ihr Einsatz eine spielfreie, auf Wachstum ausgerichtete Beziehungsgestaltung. Das Modell trägt somit als weitere Bausteine zu den gelebten ethischen Prinzipien der Transaktionsanalyse bei.

Organisationsmitglieder, die sich achtsam auf eigene wie auch externe Impulse einstellen (Klärender Modus), werden mit Mitgefühl und Verständnis aus dem nährenden Modus agieren und, wo es angezeigt ist, angemessen strukturieren sowie die eigene Kreativität (Spontaner Modus) ausdrücken und ein kooperatives Miteinander gestalten (Temple, Functional Fluency, 2002, S. 261). Diese Verhaltensmodi beschreiben sowohl den Weg und das Ziel der bezogenen Autonomie im Sinne der Transaktionsanalyse, (siehe Kapitel 3.3.1) als auch „die Fähigkeit, sich auf die tiefsten intrinsischen Bedürfnisse zu konzentrieren“ (Senge, 2017/2006, S. 162) und entspricht somit einem der Eckpfeiler der Disziplin ‚Personal Mastery‘. Als visualisiertes Modell kann ‚Functional Fluency‘ in der Organisationskultur verankert und als kontinuierliches Lernfeld des

einzelnen Individuums wie auch als integrativer Bestandteil des ‚Team-Lernens‘ sowohl im Dialog als auch in der Diskussion gewinnbringend eingesetzt werden.

5.7 Überlegungen zu dem Modell Organisations-Skript

In diesen Abschnitt soll mit dem Modell des ‚Organisations-Skriptes‘ von Krausz (1993) aufgezeigt werden, wie sich das Denken, Fühlen und Handeln von Individuen in den Funktionsmustern der Organisation widerspiegelt. Das Modell eignet sich, um unbewusste Aspekte der Organisationskultur und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder zu analysieren und ein neues Verständnis für dysfunktionale Aspekte zu entwickeln (Krausz, 1993, S. 77). Für diese Betrachtung wird auf das Skript selbst und die Wechselwirkung zwischen Individuum und Organisation eingegangen.

In der Transaktionsanalyse kann das Skript als unbewusster Lebensplan umschrieben werden. Berne definiert Skript als „ein kontinuierliches (fortlaufendes) Programm, das in der Zeit der frühen Kindheit unter elterlichem Einfluss entwickelt wird und das Verhalten eines Individuums in den wichtigsten Aspekten seines Lebens bestimmt“ (1995/1972, S. 472). Auch Organisationen lassen sich aus der Perspektive der Lebensphase betrachten. Als mögliche Konzeptualisierungen sei hier das Wachstumsmodell von Greiner (1998/1972) und das Phasenmodell der Unternehmensentwicklung von Bleicher (1991) genannt. Während Greiner Entwicklungsanstöße aus dem Inneren der Organisation erklärt, beschreibt Bleichers Modell innere und von außen eindringende Entwicklungen (Vahs, 2019/1997, S. 312;316 ff.).

Krausz merkt an, dass Organisationen aus Ideen mit daraus folgenden Handlungen von Menschen überhaupt erst entstehen. Folglich prägen die Ideen und Handlungen der Gründenden die Entstehung und die Lebensplanung der Organisation. Letzteres nennt sie ‚Organisations-Skript‘ (1993, S. 78).

In einer Abhandlung über Gruppendynamik beschreibt Berne einen Anpassungsprozess des individuellen Skriptes neuer Gruppenmitglieder an ein ‚provisorisches Gruppenbild‘. Den Begriff provisorisch nutzt er, um der Dynamik im Gruppenprozess Rechnung zu tragen. Der Anpassungsprozess des Individuums erfolgt zunächst über ein ‚angepasstes Manuskript‘, dann über ein ‚operatives Manuskript‘ bis schließlich eine sekundäre Anpassung folgt (Berne, 1979/1963, S. 251). Hieraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen.

1. Das Skript kann angepasst und somit weiterentwickelt werden.
2. In dynamischen Prozessen erhält die ‚verborgene Gruppenstruktur‘ als Summe der individuellen Gruppenbilder (Berne, 1979/1963, S. 29) Impulse, die entwicklungsförderlich oder strukturfestigend sein können.

In Anlehnung an Schein kann der Beginn einer Organisation und ihrer Kultur mit den Wirklichkeitskonstruktionen der Gründenden skizziert werden (1983, S. 14). Als juristisches Gefüge hat die Organisation eine lebendige soziale Seite, die in ihren ersten Regeln, Werten und Mustern auf dem ‚Glaubenssystem‘ der Gründenden basiert (Krausz, 1993, S. 78). Nicht alle zugrunde gelegten Glaubenssätze sind bewusst, auch mentalen Modelle und persönliche Skriptanteile mischen sich in diese erste Organisationskultur, die Schein kulturelle DNA nennt (siehe Kapitel 4.4). Mit der Organisationsgründung treten Mitglieder in die Organisation, die mit ihrem eigenen Geworden-Sein anschlussfähige Skriptelemente haben und im Rahmen der betrieblichen Sozialisation Anpassungsprozesse durchlaufen. Darüber hinaus ist eine Organisation als offenes System Umwelteinflüssen ausgesetzt. Krausz bietet mit ihrem Modell des ‚Organisations-Skripts‘ eine mehrschichtige Typologisierung, die das organisationskulturelle Geworden-Sein anhand von Denken, Fühlen und Handeln aufzeigt. Auf Basis der vier identifizierten organisationalen Funktionsweisen ‚Arbeit‘, ‚Zeit‘, ‚Mensch‘ und ‚Geld‘, konstruiert sie aus einer Ansammlung von Überzeugungen über die Geschäftswelt die Ideologien ihres Modells. Auf der ersten Ebene wird nach der Gewichtung der vier Funktionsfelder unterschieden. Für die Analyse lässt sich ein Bild von vier nebeneinanderstehenden Reglern zeichnen (siehe Abbildung 15), welches für jedes Unternehmen eine individuelle Gewichtung aufzeigen. Die in den Funktionsfeldern entstandenen Ideologien lassen sich in Denken, Fühlen und Handeln nach vorherrschenden Grundposition differenzieren (Krausz, 1993, S. 79 ff.), sodass diese sich in ihrer Gesamtheit einer Position im ‚Organization Script Guide‘ zuordnen lässt. Als Arbeitsmittel hat Krausz einen tabellarischen

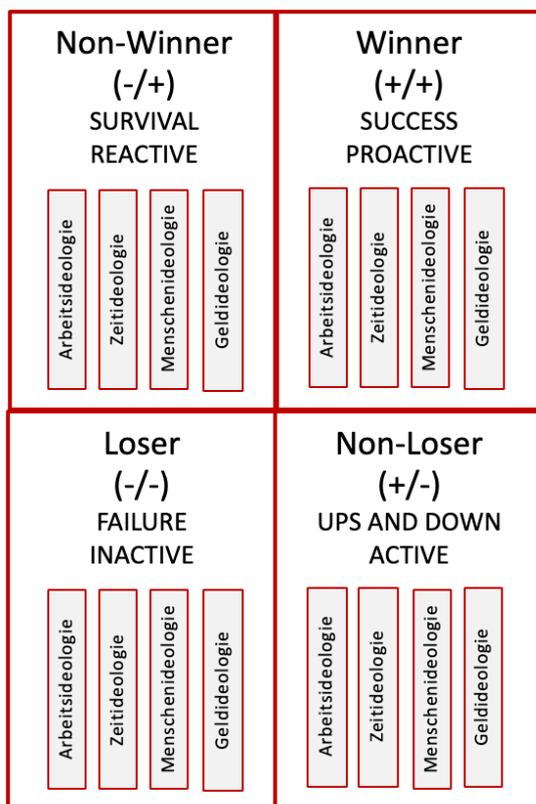


Abb. 15: Organisations-Skript Guide adaptiert von *Organizational Scripts* (Krausz, 1993, S. 83) in *Transactional Analysis Journal*

nationalen Funktionsweisen ‚Arbeit‘, ‚Zeit‘, ‚Mensch‘ und ‚Geld‘, konstruiert sie aus einer Ansammlung von Überzeugungen über die Geschäftswelt die Ideologien ihres Modells. Auf der ersten Ebene wird nach der Gewichtung der vier Funktionsfelder unterschieden. Für die Analyse lässt sich ein Bild von vier nebeneinanderstehenden Reglern zeichnen (siehe Abbildung 15), welches für jedes Unternehmen eine individuelle Gewichtung aufzeigen. Die in den Funktionsfeldern entstandenen Ideologien lassen sich in Denken, Fühlen und Handeln nach vorherrschenden Grundposition differenzieren (Krausz, 1993, S. 79 ff.), sodass diese sich in ihrer Gesamtheit einer Position im ‚Organization Script Guide‘ zuordnen lässt. Als Arbeitsmittel hat Krausz einen tabellarischen

Guide zusammengestellt (siehe Anlage 2). Im Folgenden wird ein Ausschnitt der von Krausz zur Verfügung gestellten Sammlung skizziert.

□ **Arbeitsideologie – Arbeit ist ergebnisorientiert (+/+ Position):** Diese Position wird getragen von dem Respekt vor den Bedürfnissen aller Stakeholder, Offenheit und Lernbereitschaft stehen im Vordergrund. Arbeit führt gleichermaßen zu persönlichem und organisatorischem Erfolg (Krausz, 1993, S. 79). Hier lässt sich das Potenzial für die Entwicklung „einer systemischen Weltanschauung, das Aufdecken verborgener Annahmen, das Klären der eigenen Vision und das aufrichtige Interesse an den Visionen sowie das gemeinsame Erforschen unterschiedlicher Betrachtungsweisen“ (Senge, 2017/2006, S. 190) des ‚Personal Mastery‘ verorten. Gleichzeitig bietet ein lernbereiter offener Umgang die Basis für das ‚Team-Lernen‘. Die Verbindung zwischen persönlichem Erfolg und dem Erfolg der Organisation gekoppelt an einen Gewinn für alle Beteiligte lädt zu der Assoziation einer ‚höheren ganzheitlichen Vision‘ (Senge, 2017/2006, S. 433 ff.) ein.

Arbeit ist aufgabenorientiert (+/- Position): Dieser Arbeitsansatz ähnelt der Theorie X von McGregor (1960) strikte Kontrolle und Hierarchien führen zu bedingt guten Ergebnissen, Problemlösungskompetenz ist nur partiell vorhanden, Belohnungssysteme konterkarieren eine offene Fehlerkultur.

Arbeit ist überlebensorientiert (-/+ Position): In diesem Ansatz dient die Arbeit als Möglichkeit Interaktion sicher zu stellen, persönliche und organisatorische Interesse werden vernachlässigt, hohe Fehlerquote werden hingenommen, Probleme werden nur teilweise gelöst. Insgesamt besteht ein Klima der Verunsicherung.

Arbeit ist fehlerorientiert (-/- Position): Dieser Arbeitsansatz basiert auf dem Bedürfnis nach Isolation und Entfremdung. Arbeit ist eher bedeutungslos, es werden falsche und destruktive Entscheidungen getroffen (Krausz, 1993, S. 79).

□ **Zeitideologie – Zeit ist eine wertvolle Ressource (+/+ Position):** Hier findet eine konstruktive Zeitgestaltung statt.

Zeit ist eine Ressource (+/- Position): Die Zeitgestaltung ist manipulativ, wird genutzt, um beschäftigt zu wirken und kritische Situationen für den eigenen Gewinn zu schaffen.

Zeit ist keine wichtige Ressource (-/+ Position): Die Zeitgestaltung basiert auf geplante Routinen, Arbeitszeit verstreicht mit und ohne klare Ziele.

Zeit ist keine Ressource (-/- Position): Zeit und Ziele werden außer Acht gelassen, Menschen schwanken ohne Realitätsbezug zwischen ungesteuerter Aktivität und Passivität (Krausz, 1993, S. 79, f.).

□ **Menschenideologie –** Diese Ideologien korrespondieren im Modell von Krausz mit den Kategorien aus der Modellvariante ‚Zeit im OK-Corral‘ nach Ernst 1971, in dem dynamisch, soziale Abläufe skizziert werden.

Get-on-with (+/+ Position): Die Dynamik sozialer Abläufe fördert in der Zusammenarbeit die Beteiligung mit der Erlaubnis für Veränderung und damit für persönliche und organisationale Entwicklung. Es wird unterstützt, sich der inneren und äußeren Realität bewusst zu sein, im Hier und Jetzt zu arbeiten, zu fühlen, zu denken und zu handeln.

Get-rid-of (+/- Position): Diese Dynamik ist wettbewerbsorientiert. Mit Win-/Los-Rankings wird Zielorientierung und ausbeuterisches Verhalten gefördert.

Get-away-from (-/+ Position): Diese Dynamik ist von abhängigen Beziehungen und Selbstabwertung geprägt. Fähigkeiten zur Problemlösung und Entscheidungsfindung werden nicht gesehen.

Get-nowhere-with (-/- Position): Diese Dynamik zeichnet sich durch mangelndes Interesse an Anderen und am Sinn des Lebens aus (Krausz, 1993, S. 80).

□ Geldideologie – Geld als Mittel zum Zweck (+/+ Position): Geld ist kein Selbstzweck.

Geld als Selbstzweck (+/- Position): Geld ist kein Mittel zum Zweck.

Mal so mal so (-/+ Position): Geld ist mal Mittel zum Zweck und auch mal Selbstzweck.

Weder noch (-/- Position): Geld ist weder Mittel noch Selbstzweck.

(Krausz, 1993, S. 80, f.).

Die ideologischen Aspekte könnten in einen Leitfaden der Organisationsdiagnose fließen. Und wären vermutlich auch im Rahmen eines Sozialisationsprozesses neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Form von Organisationsgeschichten und Mythen aufspürbar (Krausz, 1993, S. 81); (Grote & Hering, 2012, S. 4, ff.).

Ein Skript ist, immer weiter entwickelbar und kann sich auch aus gruppendynamischen Impulsen heraus anpassen, gleichzeitig basiert es jedoch meist auf gefestigten Mustern. Für die lernende Organisation, so zeigt die Skriptbetrachtung, gibt es Muster, die Flexibilität mehr oder weniger gut zulassen aber auch konterkarieren können, wie bei der *Loser* (-/- Position) beschrieben.

Auch in Organisationen, in denen die Position *Non-Winner* (-/+) vorherrschend vertreten ist, bietet in der Unbeständigkeit zwar eine Form von Flexibilität, die jedoch von Verunsicherung und reaktivem Handeln geprägt ist. Krausz verortet dieses ‚Organisations-Skript‘ häufiger in öffentlichen Organisationen als in anderen Kontexten (Krausz, 1993, S. 80). Aus der Perspektive der lernenden Organisation stellt die Position *Non-Loser* (+/-) eine ähnliche Herausforderung dar. Hier herrscht unter hierarchischen Bedingungen zwar Klarheit, durch den Wettbewerbsdruck liegt jedoch eine Instabilität vor, die wenig Potenzial hat, um aus den formalen Strukturen heraus produktive Entwicklungen zu initiieren.

Will sich eine Organisation aus einer dieser beiden Skripte heraus auf dem Weg zur lernenden Organisation begeben, braucht es Neuentscheidungen sowie Prozesse des

aktiven Verlernens auf mehreren Ebenen. Hier braucht es ein behutsames Ausleuchten neuer Ziele und deren möglichem Nutzen sowie einen achtsamen Umgang mit korrigierenden Lernerfahrungen in der Gruppe, welche vermutlich professionell begleitet werden sollten. In einem solchen Veränderungsprozess können individuelle Coachings für die Organisationsmitglieder nützlich sein, um eigene Skriptdynamiken zu verstehen und Neuentscheidungen mit jeweils diesen Anteilen des persönlichen Geworden-Seins zu treffen.

Das Konzept ‚Organisations-Skript‘ bietet eine weitere Ausdifferenzierung im Hinblick auf die Machtstrukturen in der Organisation, welche besonders für die Analyse von *Non-Loser* Skripten nützlich sind. Es werden ‚Regieanweisungen‘ skizziert, wie sie in der Organisation zwischen hierarchische Vorgesetzten und Untergebenen anzutreffen sind. Auf diese wird im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des gewählten Fokus jenseits der Führung jedoch nicht weiter eingegangen.

Ein kontinuierlicher Weg des Lernens in der Organisation und damit auch der Weg als lernende Organisation ist in dem ‚Organisations-Skript *Winner*‘ (+/+ Position) bereits angelegt. Mittels partizipativer Unternehmensphilosophie wird ein respektvolles Klima geschaffen. Organisationspositionen haben wenig Relevanz, da in einer kollaborativen Beziehungsgestaltung eine gesunde Verantwortungskultur angelegt ist (Krausz, 1993, S. 84). Von hier aus ist der Start auf dem Weg in die lernende Organisation bereits in dem gemeinsamen Geworden-Sein verwurzelt. Für Organisationen mit einem *Winner* Skript, gilt es, achtsam Möglichkeitsräume der lernenden Organisation offen zu halten, da auch gesellschaftliche und kulturelle Determinanten Einfluss auf das Ideologiegeflecht haben und das Risiko besteht, dass sich das Skript der Organisation wandelt. Auch neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bringen ihren Teil des persönlichen Geworden-Seins ein, was die Dynamiken in einem Team und in der Organisation mal mehr mal weniger in Bewegung bringt.

5.8 Nutzenbetrachtung aus Organisationaler Sicht

Die hier vorgestellten Modelle der Transaktionsanalyse bieten durch die bildhafte Sprache einen einfachen Zugang und Assoziationsangebote, die neue Perspektiven auf Beziehungsdynamiken ermöglichen. Aus diesem veränderten Bezugsrahmen heraus können mittels ressourcenorientierter Modelle sowie aus einer neugewonnenen ‚OK/OK-Haltung‘ veränderte Handlungsstrategien entwickelt werden. Das Konzept der ‚Fünften Disziplin‘ zielt durch den Aspekt der ‚wahren Vision‘ auf ein ähnlich achtsames, wertschätzendes Menschenbild ab (2017/2006, S. 163, f.). Für die angestrebten Kompetenzen innerhalb der Disziplinen werden in Teilen Werkzeuge angeboten. Aus der Idee des

individuellen Weges für jede Organisation, geht ein großer individueller Gestaltungsraum hervor. Hier kann die Transaktionsanalyse mit ihren konkreten Grundannahmen über Menschenbild und ethische Beziehungsgestaltung Handlungsmodelle bereitstellen, die den Übergang von wettbewerbsorientiertem Denken zum kooperativen Gelingen möglich machen.

Die Transaktionsanalyse als Navigationshilfe für die Beziehungsgestaltung bietet mit ihren Modellen und Konzepten verschiedene Zugangstüren für die Analyse des eigenen Verhaltens ebenso wie für die Analyse der Beziehungsdynamiken. Diese Analyse findet im organisationalen Kontext in der Regel auf der kommunikativen Ebene statt. Die Kommunikation über die Kommunikation würden Argyris und Schön das ‚Aufdecken der Verhaltenswelt‘ nennen und als Lernen zweiter Ordnung beschreiben (Argyris & Schön, 2008/1996, S. 44). Roehl beschreibt Lernen zweiter Ordnung als das Infrage stellen von Metaregeln, Kulturen, Mythen oder andere grundlegende Strukturen (2002, S. 207). Die eigenen und kollektiven mentalen Modelle können als solche grundlegenden Strukturen bezeichnet werden. Die besondere Herausforderung, auch in Konflikt- und Stress-Situationen eine ‚OK/OK-Haltung‘ anzustreben, wird durch die von English eingeführte 5. Position ‚OK/OK-realistisch‘ erleichtert. Da diese Grundposition dem Phänomen Rechnung trägt, dass trotz grundsätzlich wertschätzender Haltung eine Frustration den Rückfall in Abwehr-Positionen bewirken kann und nicht zu einer zusätzlichen Abwertung führen muss (English, 2011/1991, S. 89). Diese fünfte Grundposition lädt dazu ein, auch den eigenen Entwicklungsfeldern wohlwollend konstruktiv zu begegnen.

Obgleich der Gewinn der Transaktionsanalyse in der individualpsychologischen Perspektive liegt, gilt es bei der Modellauswahl und dem Umgang mit persönlichen Skriptthemen behutsam umzugehen. Entsprechend der ethischen Prinzipien, die als Richtlinien auszulegen sind, muss Schutz, Respekt, Verantwortung, Empowerment sowie Verbindlichkeit in Beziehungen immer sichergestellt sein. Hier braucht die lernende Organisation, die mittels Transaktionsanalyse navigieren will, entsprechende Strukturen, die dem Schutzaspekt gegebenenfalls durch Einzelsetting in Kontext von Coaching, Beratung und die Abgrenzung zur Psychotherapie gewährleisten.

6 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, mittels Literaturrecherche den Nutzen aufzuzeigen, den die Transaktionsanalyse als Navigationshilfe in der lernende Organisation bieten kann. Senoges Konzept der ‚Fünften Disziplin‘ stellvertretend für die lernende Organisation zu diskutieren, bietet sich in mehrfacher Hinsicht an. Das Konzept gehört zu den

prominentesten Konzepten der lernenden Organisation. Das Konzept ist praxisorientiert an das Management adressiert. Als Teil des Konzeptes wird die konkrete Ausgestaltung der ‚Fünften Disziplin‘ organisationspezifisch gedacht.

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit zielte auf diesen Nutzen, den die lernende Organisation nach Senge durch die Einbindung von TA-Theorien und der Verflechtung mit TA-Modellen hat. Dafür wurden in einem ersten Schritt relevante Forschungsansätze der lernenden Organisation dargestellt. Neben Senges Konzept lag dabei ein besonderes Augenmerk auf den Schlüsselementen des Grundlagenwerkes ‚Organizational Learning‘ von Argyris und Schön. In einem weiteren Schritt wurden Spannungsfelder in lernenden Organisationen herausgearbeitet, um dann exemplarisch an den fünf Disziplinen die Nutzenaspekte der Transaktionsanalyse in der lernenden Organisation aufzuzeigen. Im Zentrum der Betrachtung standen die Beziehungsgestaltung und mit ihr die Kommunikation.

Die Darstellung der relevanten Forschungsansätze zeigen, dass die lernende Organisation immer auch individuelles Lernen braucht, wobei die Gewichtung des individuellen Teils in den Forschungsansätzen differiert. Die lernende Organisation nach Senge als Vertreter des ‚interpretationsorientierten Ansatzes‘ stellt das individuelle Lernen in den Mittelpunkt seines auf fünf Disziplinen aufbauenden Ansatzes.

Die Transaktionsanalyse als Theorie und Methode verfolgt Persönlichkeitsentwicklung und Gestaltung von Sozialverhalten. Von der Kommunikation ausgehend bietet sie Modelle, mit denen die kognitive und emotionale Ebene gleichermaßen angesprochen werden. Damit bietet sie wirkungsvolle Instrumente für die entwicklungsorientierte, partnerschaftliche Beziehungsgestaltung.

Mit der Betrachtung des Bezugsrahmen der lernenden Organisation wurden Dynamiken aufgedeckt, die in der Organisation dysfunktional wirken können und damit die Beziehungsgestaltung beeinflussen. Ein systembedingtes Spannungsfeld stellen die diametral laufenden Aspekte Struktur versus Flexibilität dar. Die Ambivalenz zeigt sich besonders deutlich im Umfeld des Lernens. Sowohl Kompetenzentwicklung als auch Organisationskultur basieren auf Mustern, im Sinne von strukturgebenden Routinen. Musterbildung auf der Grundlage rationaler Beweisführung bringt Modelle wie das der Systemarchetypen und die der Transaktionsanalyse hervor. Während die Archetypen Systemdynamiken aufdecken, helfen die hier vorgestellten TA-Modelle, Beziehungsdynamiken sichtbar zu machen. In der Verbindung von intuitivem Erkennen und rationalem Analysieren können die ‚Fünfte Disziplin‘ wie auch die Transaktionsanalyse ihre Wirkungskraft entwickeln.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage soll hier zusammenfassend auf die Hypothese eingegangen werden, dass die Transaktionsanalyse mit ihren ethischen Prinzipien und unter Anwendung verschiedener Modelle die Kommunikation in Organisationen erheblich beeinflusst. Die Beziehungsgestaltung unter Zuhilfenahme transaktionsanalytischer Modelle fördert Respekt und Verbindlichkeit, als Basis für eine schutzgebende vertrauensvolle Zusammenarbeit. Die Konstante in der fortlaufenden Veränderung der lernenden Organisation wird eine von Verantwortung getragene verbindliche Beziehungsgestaltung. Der Unsicherheit des Nichtwissens in der Veränderung wird das Wissen um Verbundenheit, Klarheit durch Transparenz und Respekt mit Verantwortungskultur zur Seite gestellt. Im Schutz dieser Rahmenbedingungen können sich jene Möglichkeitsräume öffnen, in denen sich Einzelne, Teams und Organisationen mit jeweils individuell genährten Bedürfnissen der kontinuierlichen Veränderung stellen. Die Transaktionsanalyse bietet durch die Vertragsorientierung klare Vereinbarungen und damit auch Verbindlichkeit für sicherheitsstiftende Aspekte. Diese werden in der Kommunikation, beispielsweise durch Aushandlungsprozesse und Zielformulierungen, wertschätzende Konfrontation als Lernerfahrung und eine weitestgehend spielfreie Begegnung sichtbar. So wird es den Mitarbeitenden unter anderem möglich, eigene dysfunktionale Verhaltensanteile konstruktiv zu beleuchten, diese zu würdigen, gegebenenfalls nutzenorientiert einzusetzen oder Neuentscheidungen zu treffen und Altes aktiv zu verlernen. Die Summe der sicherheitsstiftenden Aspekte ergibt sich aus der wertschätzenden, achtsamen OK-Haltung miteinander, sie sind in das humanistische Menschenbild der Transaktionsanalyse eingebunden. So fördert die Transaktionsanalyse die Bereitschaft, das individuelle Entwicklungspotenzial auch für kollektive Lernsituationen und damit der lernenden Organisation zur Verfügung zu stellen. Wenn die Bedürfnisse in individueller Gewichtung, wie durch die Hunger-Arten beschrieben, versorgt sind, können sich die Potenziale der Einzelnen und der Teams bestmöglich entfalten.

Die Einflechtung von transaktionsanalytischen Modellen in das Konzept der ‚Fünften Disziplin‘ bietet in jeder einzelnen Disziplin mittels Kommunikation konkrete Handlungsstrategien. Die vertragsorientierte Beziehungsgestaltung ermöglicht über den vorstehenden sicherheitsstiftenden Aspekt hinaus eine entschleunigte Begegnung, indem vor der Aufnahme eines Fach- und Sachgespräches der Fokus auf den Gesprächsrahmen, die Zielsetzung und die Verständigung gelegt wird.

Unabhängig davon, ob es gilt, Informationen dialogisch zu erheben, oder eine Entscheidungsfindung diskutiert werden soll, unterstützt beispielsweise das Modell ‚Functional Fluency‘ dabei, in einem konstruktiven Gespräch zu bleiben. Mit dem Modell ‚Gewinner-Dreieck‘ haben Beteiligte die Möglichkeit, aus einer dysfunktionalen Kommunikation in

eine funktionale Kommunikation zu wechseln und psychologische Spieleinladungen zu vermeiden. Das Modell ‚Organisations-Skript‘ bietet sich als Arbeitsmittel an, um als Team und Organisation wiederkehrende, dysfunktionale Prozesse zu beleuchten und in Gruppenprozessen alternative Handlungsstrategien über aktives Verlernen zu initiieren. Trotz der in dieser Arbeit aufgezeigten Nutzenaspekten kann die Frage nach dem Gewinn für die lernende Organisation durch die Einbindung von TA-Theorien und der Verflechtung mit TA-Modellen nicht erschöpfend betrachtet werden. Dies liegt auch daran, dass die TA viele Perspektiven für die Analyse der Kommunikation anbietet. Als wertvoller Nebeneffekt dieser Perspektivenvielfalt können verschiedene Persönlichkeitstypen ihren eigenen, kontextpassenden Zugang zu einer transaktionsanalytischen Beziehungsgestaltung finden.

Mit der schlüssig konstruierten Verbindung zwischen Verhaltensqualität aus dem Funktionsmodell und den Grundpositionen, aus denen heraus Verhalten erfolgt, kann das Modell ‚Functional Fluency‘ im organisationalen Alltag mit der wertschätzenden ‚OK/OK-Haltung‘ eine weitere Ebene der partnerschaftlichen Beziehungsgestaltung bereithalten.

Gleichzeitig bleibt auch für den Fokus Beziehungsgestaltung die Feststellung, dass die Nutzenbetrachtung der Transaktionsanalyse als Navigationshilfe nicht erschöpfend diskutiert werden konnte. Die Transaktionsanalyse hält für die organisationale Betrachtung weitere explizit für diesen Bereich entwickelte Modelle bereit, die dann beispielsweise für die Betrachtung von Führungsthemen und Konfliktmanagement genutzt werden könnten.

Ob die beiden Konzepte als Verbund von Gestaltungselementen das organisationale Lernen hinreichend beeinflussen, um in angemessener Flexibilität auf Umweltbedingungen reagieren zu können, kann auf Basis dieser theoretischen Diskussion allein nicht beurteilt werden. Die Konzeption einer entsprechenden Studienreihe scheint insofern herausfordernd, da die Anwendung der Konzepte zwar Muster für Teilaspekte bereithält, in der Gesamtheit jedoch jede Organisation kontextabhängig ihren ganz eigenen Weg als lernende Organisation mit der Transaktionsanalyse als Navigationshilfe finden muss. Diese Arbeit kann als Impulsgeber für organisationsindividuell konzipierte Lernwege genutzt werden. Darüber hinaus bietet sie inspirierende Modellverflechtungen, für eine individuell und kollektiv reflektierte Weiterentwicklung in und von Organisationen.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C., & Schön, D. (2008/1996). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Arnold, R. (2018/2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Barnes, G., et al. (1979/1977). *Transaktionsanalyse seit Eric Berne. Schulen der Transaktionsanalyse, Theorie und Praxis* (Bd. 1). Berlin: Institut für Kommunikationstherapie.
- Bateson, G. (1999/1972). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (7. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bauer, J. (2014/2005). *Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen* (21. Aufl.). München: Heyne.
- Berne, E. (1979/1963). *Struktur und Dynamik von Organisationen und Gruppen* (o. D. Aufl.). München: Kindler.
- Berne, E. (1991). *Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie*. Paderborn: Junfermann.
- Berne, E. (1995/1972). *Was sagen Sie nachdem Sie 'Guten Tag' gesagt haben?. Psychologie des menschlichen Verhaltens* (o. D. Aufl.). Fischer Taschenbuch.
- Berne, E. (2001/1961). *Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozial-Psychiatrie*. Paderborn: Junfermann.
- Berne, E. (2016/1967). *Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen* (17. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Bleicher, K. (1991/1981). *Organisation. Strategien - Strukturen - Kulture* (2. Überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Bohm, D. (2021/1998). *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Choy, A. (1990). The Winner's Traingle. *Transactional Analysis Journal*, S. 40-46.
- Creusen, U., Gall, B., & Hackl, O. (2017). *Digital Leadership. Führen in Zeitendes digitalen Wandels*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Cyert, R., & March, J. (1963). *A behavioral Theory of Firm*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Daft, R. L., & Huber, J. G. (1987, Vol. 5). *How Organisations learn: A Communication Framework*. (N. Di Tomaso, & S. Bacharach, Hrsg.) London: JAI Press.

- Dehnbostel, P. (2001/1998). Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte in lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In P. Dehnbostel, H. H. Erbe, & H. Novak, *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung* (2. Aufl., S. 175-194). Berlin: Ed. Sigma.
- DGSF.org. (2022, 07. Juni). *Ethik-Richtlinien der DGSF*. Abgerufen am 24. April 2023 von <https://www.dgsf.org/service/download-bereich/dgsf-rili-ethik.END.pdf/view>
- DGTA.de. (2023). *Broschüre Transaktionsanalyse*. (DGTA, Hrsg.) Abgerufen am 14. April 2023 von <https://dgta.de>.
- Duncan, R., & Weiss, A. (1979). Organizational learning - Implications for Organizational Design. *Research in Organizational Behavior*, S. 75-123.
- EATA.org. (kein Datum). *EATANews*. Abgerufen am 01. Juli 2023 von <https://eatanews.org/>.
- Edmondson, A. (2020). *Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen*. München: Franz Vahlen.
- Elbe, M. (1997). *Betriebliche Sozialisation. Grundlagen der Gestaltung personaler und organisationaler Anpassungsprozesse*. Sinzheim: Pro-Universitate.
- Elbe, M. (2016). *Sozialpsychologie der Organisation Verhalten und Intervention in sozialen Systemen*. Berlin Heidelberg: Springer Gabler.
- English, F. (2011/1991). *Transaktionsanalyse. Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen* (9. Aufl.). Hamburg: ISKO-Press.
- Ernst, F. (1971). *Getting well with Transactional Analysis*. Vallejo, California: Addressco/Set Publications.
- Erskine, R., & Maisenbacher, J. (1975, July). Effects of a TA Class on Socially Maladjusted High School Students. *Transactional Analysis Journal*, S. 252-254. DOI: 10.1177/036215377500500309.
- Faulstich, P. (2007). Jenseits der „Lernenden Organisation“. Menschliches Lernen als Entwicklungsimpuls der Weiterbildung. In K. Dollhausen, & E. Nussl von Tein, *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung* (S. 57-74). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Fine, M., Covell, G., & Tracy, D. (1978, July). The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior. *Transactional Analysis Journal*, S. 236-239. DOI: 10.1177/036215377800800322.
- French, W., & Bell, C. (1994/1977). *Organisationsentwicklung* (4. Aufl.). Bern; Stuttgart; Wien: UTB für Wissenschaft.

-
- Fritz, R. (1989). *The Path of Least Resistance*. New York: Facett-Columbine.
- Gührs, M., & Nowak, C. (2006/1991). *Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse* (6. Aufl.). Meezen: Limmer.
- Gülderberg, S. (2003). *Wissensmanagement und Wissenscontrolling in der lernenden Organisation*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsbuch.
- Gansmeier, D., & Forsthofer, R. (2019). Studie zur Rezeption des Modells der 'Lernenden Organisation' nach Senge bei Mitarbeitern und Führungskräften in einem Unternehmen des öffentlichen Dienstes. In SRH Fernhochschule (Hrsg.), *Nachhaltigkeit im interdisziplinären Kontext* (S. 51-68). Wiesbaden: Springer.
- Geißler, H. (1994). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Glöckner, A., Kompa, A., & Geber, P. (Februar 2011/2002). *Grundeinstellungen in der TA: das OK-Konzept*. <https://angelika-gloeckner.de/>. Abgerufen am 10. Juli 2023 von <https://angelika-gloeckner.de/>.
- Global Policy Forum Europe e.V. (2023). *2030Agenda.de*. Abgerufen 12. Juni 2023 von <https://www.2030agenda.de>.
- Goddemeier, C. (2022, Februar). Pionier einer psychoanalytischen Ich-Psychologie. *Deutsches Ärzteblatt*, S. 77-78.
- Greiner, L. (1998/1972). Evolution and Revolution as Organizations Grow. 37-46.
- Grote, S., & Hering, V. W. (2012). Mythen der Führung. In S. Grote, *Zukunft der Führung* (S. 1-24). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Haberstock, P. (2021, 12. August). *Gabler Wirtschaftslexikon*. Abgerufen am 15. Juli 2023 von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/ambidextrie-123472/version-384720>.
- Hagehülsmann, H., & Hagehülsmann, U. (2007). *Beratung zu professionellem Wachstum. Die Kunst transaktionsanalytischer Beratung. Vielfalt in Theorie & Praxis* (Bd. 1). Paderborn: Junfermann.
- Hagehülsmann, H., & Hagehülsmann, U. (2007). *Der Mensch im Spannungsfeld seiner Organisation*. Paderborn: Junfermann.
- Hay, J. (2013). *Drivers & Working Styles*. Abgerufen am 31. Mai 2023 von juliehay.org: <https://juliehay.org/blog/article-download/drivers-working-styles/>.
- Hay, J. (2020). *Julie Hay's Ideas Blogs*. Hertford: Shaewood Publishing.
- Hedberg, B. (1981). How can organizations learn and unlearn. In P. Nystrom, & W. Strabuck, *Handbook of Organizational Design*. New York.
- Jecht, G., Pelz, G., et al. (2022). *Transaktionsanalyse*. Weinheim: Beltz.

-
- König, E., & Vollmer, G. (2008/1993). *Handbuch der systemischen Organisationsberatung* (o. D. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kühl, S. (2015/2000). *Das Regenmacher-Phänomen, Widersprüche im Konzept der lernenden Organisation* (2. Überarb. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Kälin, K., & Müri, P. (2000/1991). *Sich und andere führen. Psychologie für Führungskräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* (13. Aufl.). Thun: Ott.
- Kahler, T. (2010). *Process Model Persönlichkeitstypen, Miniskripts und Anpassungsformen*. Weilheim: Kahler Communication - KCG.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken* (17. Aufl.). Hamburg: Penguin.
- Kessel, B. (2022). Über neue Auslandsprozesse zwischen Gesellschaft, Politik und Wirtschaft - eine Standortbestimmung. In J. Endruweit, & G. Marx, *Wirtschaftsethik, soziale Verantwortung, zukunftsfähiges Wirtschaften. Ein transaktionsanalytischer Baukasten zur ethischen Orientierung für Organisationen* (S. 123-141). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kessel, B., Raack, H., & Verres, D. (2021). *Ressourcenorientierte Transaktionsanalyse. Impulse für eine inspirierte Coaching- und Beratungspraxis*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht.
- Klimecki, R., & Thomae, M. (1995). *Zwischen Differenzierung und Internationalisierung*. Abgerufen am 18. April 2023 von Universität Konstanz KOPS: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-3536>.
- Klimecki, R., & Thomae, M. (1997). *Organisationales Lernen: Eine Bestandsaufnahme der Forschung*. Diskussionspapier Universität Konstanz Nr. 18.
- Klimecki, R., Laßleben, H., & Thomae, M. (1999). *Organisationales Lernen Ein Ansatz zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung*. Diskussionsbeitrag, Universität Konstanz, Management Forschung und Praxis.
- Klimecki, R., Probst, G., & Eberl, P. (1994). *Entwicklungsorientiertes Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kouwenhoven, M., Kiltz, R., & Elbing, U. (2002). *Schwere Persönlichkeitsstörungen. Transaktionsanalyse nach dem Cathexis-Ansatz*. Wien: Springer.
- Krausz, R. (1993, April). Organizational Scripts. *Transactional Analysis Journal*, S. 77-88. DOI: 10.1177/036215379302300205.
- Kreuzburg, B., Klingenberg, S., Hallstein, G. & Risto, K.-H. (2009). Ethik und Professionalität. *ZTA, Zeitschrift für Transaktionsanalyse*(1), S. 55-62.

-
- Kreyenberg, J. (2023). Die "richtige" Zeit. In C. Seidenfus, *Es ist an der Zeit. Reader zum 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Transaktionsanalyse* (S. 119-127). Lengerich: Pabst.
- Kriz, J. (2000). Humanistische Psychologie. *Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 04. Mai 2023 von <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/humanistische-psychologie/6752>.
- Kriz, J. (2003). Selbstorganisationsprozesse in Organisationen. In K.-C. Hamborg, & H. Holling, *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 186-210). Göttingen: Hogrefe.
- Ludwig-Körner, C. (1992). Der Selbstbegriff in der Humanistischen Psychologie. In *Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Mohr, G. (2006). *Systemische Organisationsanalyse, Dynamiken und Grundlagen der Organisationsentwicklung*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Mohr, G. (2008). *Coaching und Selbstcoaching mit Transaktionsanalyse: Professionelle Beratung mit integrativer Transaktionsanalyse*. Bergisch-Gladbach: EHP.
- Moldaschl, M. (2009). Erkenntnisbarrieren und Erkenntnisverhütungsmittel. Warum siebzig Prozent der Changeprojekte scheitern. In F. von Ameln, J. Kramer, & H. Stark, *Organisationsberatung beobachtet Hidden Agendas und Blinde Flecke* (S. 301-312). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2012/1995). *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen* (2. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Nykodym, N., Ruud, W., & Liverpool, P. (1986, July). Quality Circles: Will Transactional Analysis Improve Their Effectiveness? *Transactional Analysis Journal*, S. 182-186. DOI: 10.1177/036215378601600307.
- O'Connor, J., & Seymour, J. (2000/1990). *Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung* (10. Überarb. Aufl.). Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1991). Auf dem Weg zum Lernenden Unternehmen. In T. Sattelberger, *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung* (S. 57-65). Wiesbaden: Gabler.
- Probst, G., & Büchel, B. (1994). *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteile der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.

-
- Probst, G., & Büchel, B. (2018). Organisationales Lernen. Theoretische Entwicklungen und praktische Umsetzungen. In M. Sulzberger, & R. Zaugg, *Management Wissen. Was Leader erfolgreich macht* (S. 307-316). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Pundt, A., & Nerdinger, F. (2012). Transformationale Führung - Führung für den Wandel? In S. Grote, *Die Zukunft der Führung* (S. 27-46). Berlin Heidelberg: Springer Gabler.
- Ringshausen, H. (2000). *Die Bedeutung von Organisationstheorien für die betriebliche Weiterbildung*. München: Rainer Hampp.
- Roehl, H. (2002). *Organisation des Wissens. Anleitung zur Gestaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sattelberger, T. (1991). *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schein, E. (1983). *Massachusetts Institute of Technology*. Abgerufen am 10. Juni 2023 von <http://dspace.mit.edu>.
- Schein, E. (1992). *How can Organizations learn faster? The problem of Entering the green room*. Abgerufen am 23. Mai 2023 von Core: <https://core.ac.uk>.
- Schein, E., & Schein, P. (2018/1983). *Organisationskultur und Leadership* (5. Überarb. Aufl.). München: Franz Vahlen.
- Schiff, J., Schiff, A., & Schiff, E. (1977, Juni). Bezugsrahmen. *ZTA Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, S. 128-132.
- Schischkoff, G. (1991/1961). *Philosophisches Wörterbuch* (22. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Schlegel, L. (2011/1979). *Die Transaktionsanalyse* (5. Überarb. Aufl.). Zürich: Deutschschweizer Gesellschaft für Transaktionsanalyse.
- Schmale-Riedel, A. (2016). *Der unbewusste Lebensplan, Das Skript in der Transaktionsanalyse* (2. Aufl.). München: Kösel.
- Schmid, B. (1988). Ortsbestimmung Überlegungen zur Identität als Transaktions-Analytiker. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, S. 75-77.
- Schmid, B. (1994). *Wo ist der Wind, wenn er nicht weht?* Paderborn: Junfermann.
- Schmid, B. (2004/2003). *Systemische Professionalität und Transaktionsanalyse. Mit einem Gespräch mit Fanita English* (2. Aufl.). Bergisch-Gladbach: EHP.
- Schmid, B. (2014). *Systemische Organisationsentwicklung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schmid, B. (2016). Bitte Verzweifeln! *Konflikt Dynamik*, 1, S. 1.
- Schmid, B. (2022). *Zwickmühlen und der Dilemma-Zirkel*. Hamburg: Tredition.

-
- Schmid, B., & Jäger, K. (1986). Zwickmühlen oder: Wege aus dem Dilemma-Zirkel. *ZTA Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, S. 5-16.
- Schneider, J. (2006). Das dynamische Handlungspentagon. *ZTA - Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, S. 15-35.
- Schreyögg, G., & Geiger, D. (2016/1996). *Organisation, Grundlagen moderner Organisations* (6. Überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Seidenfus, C. (2022). Ethik und Wirtschaft - Gedanken zu einem Spannungsfeld. In J. Endruweit, & G. Marx, *Wirtschaftsethik, soziale Verantwortung, zukunftsfähiges Wirtschaften. Ein transaktionsanalytischer Baukasten zur ethischen Orientierung für Organisationen* (S. 113-122). Weinheim: Beltz Juventa.
- Senge, P. M. (2017/2006). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11. Überarb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Shannon, C. (1948, July/October). *A Mathematical Theory of Communication*. In *The Bell System Technical Journal*. Abgerufen am 30. April 2023 von Harvard University:
<https://people.math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf>.
- Stewart, I., & Joines, V. (2010/1990). *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung* (23. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Storch, M., & Tschacher, W. (2014). *Embodied Communiation, Kommunikation beginnt im Körper nicht im Kopf*. Bern: Hans Huber.
- Systemische-Gesellschaft.de. (2017, August). *Ethik-Richtlinien der Systemischen Gesellschaft*. Abgerufen am 24. April 2023 von <https://systemische-gesellschaft.de/verband/position/ethik-richtlinien/>.
- Temple, S. (2002). Functional Fluency. *ZTA - Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, S. 251-269.
- Temple, S. (2007). Das Functional-Fluency-Modell in der Pädagogik – der neueste Stand. *ZTA - Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, S. 76 - 88.
- Ulrich, P. (1998). *Organisationales Lernen durch Benchmarking*. Wiesbaden: Gabler.
- Vahs, D. (2019/1997). *Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch* (10. Überarb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1980/1967). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (5. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Wiegand, M. (1998). *Prozesse Organisationalen Lernens*. Wiesbaden: Gabler.
- Willke, H. (2001/1998). *Systemisches Wissensmanagement* (2. Überarb. Aufl.). Stuttgart: Lucius und Lucius.

Zinth, C. P. (2008). *Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Theorie und Praxis*. München: Rainer Hampp.

Anlage 1: Das OK-Gitter

Das OK-Gitter

- Grundeinstellungen im Überblick – nach Glöckner 2011

- In Zusammenarbeit mit Kompa auf der Basis einer Ausarbeitung von Geber 2002-

<p style="text-align: center;">ICH BIN NICHT O.K., DU BIST O.K. (DEPRESSIVE GRUNDEINSTELLUNG)</p> <p>Verhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sich zurückziehen, von anderen die Lösung erhoffen ▪ Unterlegenheits- und Minderwertigkeitsgefühle ▪ Opferverhalten, Verliererverhalten ▪ leicht Schuld auf sich nehmen <p>Basisannahmen: „Natürlich passiert das wieder mir! Sie können das besser, ich bin dem Leben nicht gewachsen. Ich werde niemals liebenswert sein.“</p> <p>Entstehung: Hier ist die Erfahrung des Kleinseins, der Ohnmacht und Abhängigkeit von anderen generalisiert. Werden dem Kind wesentliche Bedürfnisse nicht erfüllt, sieht es häufig in sich selbst die Ursache für die Benachteiligung. Es interpretiert sich als unattraktiv oder minderwertig.</p>	<p style="text-align: center;">ICH BIN O.K., DU BIST O.K. (GRUNDEINSTELLUNG DER MENSCHLICHKEIT)</p> <p>Verhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sich aktiv zuwenden ▪ konstruktiver Umgang mit Problemen ▪ Gewinnerverhalten <p>Basisannahmen: „Alle Menschen sind wertvoll. Ich bejahe das Leben. Alle Menschen sind gleichwertig.“</p> <p>Entstehung: Kinder erleben immer wieder, dass sie einen eigenen Wert haben und werden so erzogen, dass sie auch andere wertvoll finden. ⇒ Diese Haltung dient dazu, menschliche Probleme zu lösen. Es ist die einzige Grundeinstellung, die sich auf die Realität stützt. Es existieren weder Unter- noch Überlegenheitsgefühle.</p>
<p style="text-align: center;">ICH BIN NICHT O.K., DU BIST NICHT O.K. (GRUNDEINSTELLUNG DER SINNLOSIGKEIT)</p> <p>Verhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ stecken bleiben, destruktiv agieren, aufgeben ▪ Verliererverhalten, Sinnlosigkeitsgefühle, Verzweiflung ▪ Inszenierung von Ablehnung und Zurückgewiesenwerden ▪ Neigung, sich aus der Gesellschaft auszugrenzen <p>Basisannahmen: „Mir kann niemand helfen. Was soll das nützen? Jeder ist sich selbst der Nächste.“</p> <p>Entstehung: wird entwickelt, wenn Kinder schlecht behandelt werden und sie weder sich noch die anderen als wertvoll erleben. Sie haben die Hoffnung auf eigene Lebensgestaltung aufgegeben. Grundstimmung ist Verzweiflung und Hass und das Gefühl, ein Verlierer zu sein.</p>	<p style="text-align: center;">ICH BIN O.K., DU BIST NICHT O.K. (WAHNHAFT GRUNDEINSTELLUNG)</p> <p>Verhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ den anderen oder das Problem loswerden wollen ▪ überlegen sein wollen, ständiger Kampf ▪ ggf. arrogantes, unsensibles, aggressives Verhalten ▪ Schuld bei anderen suchen /helfen, ohne dass es andere wünschen <p>Basisannahmen: „Komm, lass mich das machen. Ich kann es am besten. Wenn man nicht alles selbst macht, wird es ja nix. Ich mache keine Fehler.“</p> <p>Entstehung: wird entwickelt, wenn Kinder die Umgebung als feindselig erleben, z.B. von Eltern ausgenutzt oder missbraucht werden. Meist lebt ein Elternteil diese Haltung vor. Position wird angenommen, um sich zu wehren gegen das schmerzliche Bewusstsein, seinen Eltern gegenüber unterlegen und machtlos zu sein (= rebellischer Kampf gegen das Gefühl, selbst nicht o.k. zu sein, bzw. Abwehr gg. Position -/+)</p>

Anlage 2: Ideologien u. Funktionsweisen des Organisations-Skript

Rosa Kausz

Ideologien und Funktionsweisen des Organisations-Skript Grid

	Winner // Gewinner	Non-Loser // Nicht Verlierer	Non-Winner // Nicht Gewinner	Losser // Verlierer
Aspekte	Erfolg, Entwicklung, Respekt	Instabilität, Misstrauen, ups and downs	Überleben, Mittelmäßigkeit, Mitgeföhl	Scheitern, Rückgang, Ablehnung
Life line	Respekt	ups and downs	Mitgeföhl	Ablehnung
Führungsstil	Demokratisch, partizipativ	Autokratisch, paternalistisch	Ambiguität, unbeständig	Laissesfair, entfremdet
Ergebnisse	Hohe Produktivität/ Qualität, geringe Kosten	Mittlere Produktivität, / schwankende Qualität, mittlere Kosten	Mittlere bis niedrige Produktivität / Qualität, mittlere bis hohe Kosten	Geringe Produktivität / Qualität, hohe Kosten
Organisationsklima	gesund, motiviert, kreativ, respektvoll, partizipativ	Gestresst, gelegentlich, motiviert, wettbewerbsorientiert, manipulativ	Ängstlich, unsicher, verwirrt	Apathisch, passiv, unangenehm, giftig
Organisationsstruktur	Flach, flexibel. Positionen sind nicht relevant, die Menschen schon	Pyramidenförmig, unflexibel, formell. Positionen sind relevant	Unklar, ändert sich ständig. Personen/Positionen können gelegentlich wichtig sein	Nicht definiert. Weder Personen noch Positionen scheinen wichtig zu sein
Probleme lösen	Proaktiv im Konsens	Aktiv, einseitig, individuell	Reaktiv, manchmal in Gruppen, manchmal einzeln	Inaktiv, keine Problemlösung
Intergruppenbeziehung	Partnerschaften, kollaborativ	Wettbewerber	Akkommodierend	Vermeidung, gegenseitige Ablehnung
Arbeitsideologien	Ergebnisorientiert	Aufgabenorientiert (theory x)	Überlebensorientiert	Misserfolgsorientiert
Zeitideologien	Eine Ressource zur Erreichung persönlicher und organisatorischer Ziele	Wird verwendet, um persönliche Gegenstände zu treffen	Ohne klare Ziele/Prioritäten auszugeben	Sinnlos verschwendet werden
Menschenideologien	Die Menschen sind so gut wie ich, obwohl sie anders sind als ich	Menschen sind schlimmer als ich, weil sie anders sind als ich	Die Menschen sind besser als ich, weil ich anders bin als sie	Die Leute sind genauso schlecht wie ich
Geldideologie	Geld ist ein Mittel, Kohärenz	Geld ist ein Selbstzweck, Voracity	Geld ist manchmal Mittel, manchmal Selbstzweck, Mehrdeutigkeit	Geld ist weder Mittel noch Zweck. Gleichgültigkeit
Organisationsleben und Organisationserleben	Get-on-with; kommen sie mit	Get-rid-of; beseitigen, abschütteln	Get-away-from; wegkommen von	Get-nowhere-with; kommt nirgendwohin
Untereinander / miteinander	+ / +	+ / -	- / +	- / -

Krausz, R. (1993). Organizational Scripts. *Transactional Analysis Journal*, S. 77-88. Eigene Übersetzung

Erklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Stuttgart, 05.09.2023

Doris Reuter