

## Anwendung Ericksonscher Sprachmuster als rhetorische Strategien in Lerngruppen<sup>1</sup>

Hans Riebensahm

**Zusammenfassung:** In Lern- und Therapiesituationen wird im allgemeinen von Klienten (Lernenden) erwartet, daß sie ihr Verhalten entsprechend dem jeweiligen Lern- oder Therapieziel ändern. Diese Erwartung impliziert eine Bedrohung der Freiheit des Klienten (des Lernenden), seine bisherigen Verhaltensweisen beizubehalten. Nach der Theorie der psychologischen Reaktanz (Brehm, 1966) ist in derartig strukturierten Situationen von seiten der Klienten/Lernenden psychischer Widerstand (Reaktanz) gegen die Einschränkung des Freiheitsspielraumes zu erwarten.

Eine Reihe Ericksonscher Sprachmuster sind gut geeignet, um das Ausmaß der erregten Reaktanz auf niedrigem Niveau zu halten oder konstruktiv umzudeuten.

Es wird gezeigt, wie diese Funktion auch in dem nichttherapeutischen und nichthypnotischen Kontext von Kursen genutzt werden kann. Grenzen der Übertragbarkeit therapeutischer Muster in diesen Kontext werden erörtert.

### 1. Einleitung

Was ich hier beschreiben möchte, sind Erfahrungen, die wir gemacht haben bei dem Versuch, Ericksonsche Sprachmuster anzuwenden in einem nichttherapeutischen und nicht hypnotischen Kontext, nämlich in Kursen der Erwachsenenbildung mit sprecherzieherischer und psychologischer Thematik. Darüber hinaus werde ich – allerdings nur andeutungsweise – diese Erfahrungen interpretieren im Licht der Reaktanztheorie von Brehm (1966).

### 2. Fragestellung

Damit Sie meine Erfahrungen leichter einordnen können, mag es sinnvoll sein zu beschreiben, in welchem institutionellen Rahmen und auf welche Weise ich sie gemacht habe.

Als einziger Psychologe im Arbeitsbereich „Sprecherziehung“ an der Uni Göttingen bin ich unter anderem zuständig für den psychologischen Teil der Ausbildung künftiger Sprecherzieher. Dazu biete ich Supervisionen und sogenannte Gruppenleiter-Trainings an, in denen fortgeschrittene (Sprecherzieher-)Studenten Lösungen erarbeiten können für Probleme, mit denen sie während ihrer Praktika als Behandler von Sprechstörungen und Leiter von sprecherzieherischen Kursen konfrontiert werden. Ein Problem, das die angehenden Sprecherzieher dabei immer wieder präsentieren, besteht darin, daß einzelne ihrer Klienten – oder Teilnehmer an ihren Kursen – gelegentlich nicht bereit (oder in der Lage?) sind, die vorgeschlagenen Übungen so zu realisieren, wie der jeweilige (studentische) Kursleiter das wünscht bzw. für richtig hält. In manchen Fällen verwickeln Kursteilnehmer den Leiter in theoretische Diskussionen über den Wert oder Unwert bestimmter Übungen, in anderen spüren sie nichts, in wieder anderen ergeben sich immer wieder überraschend neue Probleme,

1) Überarbeitete Fassung eines Vortrages, gehalten auf dem 1. Kongreß für Hypnose und Hypnotherapie nach M.H. Erickson, in München 1984.

so daß schließlich der jeweilige sprecherzieherische Behandler (Kursleiter) ärgerlich wird oder sich hilflos oder inkompetent fühlt. Die Vermutung liegt nahe, daß es sich bei dem problematisierten Teilnehmerverhalten um Widerstand handelt, den die noch relativ unerfahrenen Kursleiter unbewußt durch eine für diesen Kontext ungeeignete Ausdrucksweise erregt haben.

Für die angehenden Sprecherzieher ist es demnach wichtig, sich sprachliche Muster anzueignen, die nicht mehr als unbedingt notwendig den Widerstand der Teilnehmer provozieren.

Im einzelnen geht es darum, geeignete rhetorische Mittel zu finden,

- (1) um einen Kurs so zu eröffnen, daß die Teilnehmer von vornherein positive Einstellungen gegenüber dem Kurs und/oder dem Leiter entwickeln bzw. in bereits vorhandenen positiven Einstellungen bestätigt werden,
- (2) um die einzelnen notwendigen Übungen so anzukündigen und zu leiten, daß die Bereitschaft der Teilnehmer zum Mitmachen bestmöglich erhalten bleibt bzw. gefördert wird, und
- (3) um Gespräche in der Gruppe so zu führen, daß die einzelnen Teilnehmer eine größtmögliche Bereitschaft zu lernen aufrechterhalten bzw. entwickeln.

Im Zusammenhang mit diesen praktischen Fragen ergab sich die allgemeinere Frage nach den Bedingungen, die bei den Teilnehmern Widerstand provoziert haben könnten.

### 3. Psychologische Reaktanz

Eine Antwort auf diese Frage bietet die Theorie der psychologischen Reaktanz (Brehm, 1966). Sie postuliert einen „Reaktanz“ genannten motivationalen Zustand, in den ein Mensch gerät, wenn sein Entscheidungsspielraum in irgendeiner Weise eingengt oder mit Einengung bedroht wird. Erlebt ein Mensch eine Bedrohung oder tatsächliche Einschränkung bisheriger Freiheitsräume, so wird er – der Theorie zufolge – mehr oder weniger Energie darauf verwenden, seine Freiheit wieder herzustellen bzw. die Bedrohung seiner Freiheit aufzuheben.

Nach Brehm (1966) und Dickenberger (1979, S. 2f.) manifestiert sich das Reaktanzmotiv in (mindestens) einem der folgenden Effekte:

- (1) Die Person, deren Freiheit bedroht ist (etwa durch ein Verbot), tut genau das, was sie nicht tun soll.
- (2) Die Person findet genau die Alternative attraktiv, die ihr genommen werden soll und entwickelt zunehmend mehr das Gefühl, selbst entscheiden zu wollen und zu können.
- (3) Die Person demonstriert ihre Freiheit, indem sie etwas tut, was impliziert, daß sie auch die bedrohte Alternative wählen könnte.
- (4) Die Person greift die andere(n) Person(en) an, die ihre Freiheit bedroht bzw. bedrohen.

Die Stärke der Reaktanz ist abhängig davon,

- (1) wie wichtig dem Menschen die jeweils bedrohte oder schon beschnittene Freiheit ist,
- (2) in welchem Umfang die Freiheit eingeschränkt wird oder werden soll,

- (3) vom Druck, mit der die einschränkende oder bedrohende Instanz ihr Ziel verfolgt, und schließlich
- (4) von der Wahrscheinlichkeit, mit der die Bedrohung einer Freiheit die Bedrohung anderer Freiheiten nach sich zieht (Dickenberger, 1979, S. 2).

Dabei wird immer vorausgesetzt, daß der betroffene Mensch das Gefühl hat, in der fraglichen Sache überhaupt entscheiden zu können und zu wollen. Reaktanz wird ein Mensch also nur entwickeln, wenn er glaubt, daß seine Wahlfreiheit zur Diskussion steht. So dürfte etwa die Aufforderung, seinen Blutdruck zu verändern, einen Menschen eher zum Lachen reizen oder ihn zu einer erstaunten Gegenfrage veranlassen, als zu einer der beschriebenen Reaktanz-Reaktionen.

Sharon Brehm (1980) stellt dar, wie die Reaktanztheorie in der klinischen Praxis angewendet werden kann. Begrifflich macht sie dabei keinen Unterschied zwischen „Reaktanz“ und „Widerstand“, so daß ich auch hier die beiden Begriffe synonym verwende. Brehms zentrale These lautet:

„Der Therapeut hat eine größere Chance, daß seine Empfehlung begriffen und befolgt wird, wenn er die Kommunikation so formuliert, daß die Gefahr der Reaktanz weitgehend gebannt ist.“ (Brehm, 1980, S. 50)

In diesem Satz kann der Ausdruck „Therapeut“ ohne weiteres ersetzt werden durch den Ausdruck „Lehrer“ – ohne damit den Wahrheitswert der Aussage insgesamt zu verändern; so daß ich in Anlehnung an Sharon Brehm sagen möchte:

Der Kursleiter hat eine größere Chance, daß seine Empfehlungen begriffen und befolgt werden, der sie so formuliert, daß die Teilnehmer nicht zum Widerstand herausgefordert werden.

Nun sind Unterrichts-, Kurs- und Trainingssituationen – ebenso wie Therapiesituationen – in besonderem Maß dazu geeignet, Widerstand bei Lernenden (bzw. Klienten) zu provozieren:

- (1) Der Besuch eines Kurses – speziell bei sprecherzieherischen Themen – impliziert die Erwartung an den Teilnehmer, etwas zu lernen, sich in bestimmter Hinsicht zu verändern. Damit wird seine Freiheit bedroht, zu bleiben wie er ist.
- (2) Im Zusammenhang mit Atem-, Stimm- und Artikulationsübungen erhalten die Teilnehmer detaillierte Anweisungen, was und wie sie etwas tun sollen. Damit wird ihre Freiheit eingeschränkt, eine Übung gar nicht oder auf andere Weise zu machen als der Kursleiter sie vorschreibt.
- (3) Explizite oder auch nur implizite Kritik an der Ausführung einer Übung bedroht die Freiheit des Teilnehmers, sich gut zu fühlen (was immer „gut“ für den einzelnen in einer bestimmten Situation bedeuten mag).
- (4) Darüber hinaus wird es – anders als in der Psychotherapie – in Bildungseinrichtungen weitgehend als „normal“ empfunden, wenn auch erwachsene Kursteilnehmer miteinander verglichen, beurteilt, bewertet, gelobt werden. Ihre Freiheit, sich als vollwertig zu erleben, wird dadurch bedroht, wenn nicht gar tatsächlich eingeschränkt.

#### 4. Anwendung Ericksonscher Sprachmuster zur Vermeidung von Reaktanz

Als ich vor ungefähr sechs Jahren (1978) anfang, mich speziell mit diesem Problem des Widerstandes in Kursen und bei der sprecherzieherischen Übungsbehandlung zu

beschäftigen, waren im Pfeiffer-Verlag gerade drei neue Bücher erschienen: Bandler, Grönder & Satir, Mit Familien reden; Haley, Die Psychotherapie Milton Ericksons und Erickson & Rossi, Hypnose (alle München, 1978). Bis dahin hatte ich von Milton Erickson noch nichts gehört, und ich war um so mehr fasziniert zu lesen, wie Erickson mittels seiner besonderen Sprache Widerstand für die Klienten weitgehend unnötig machte, indem er ihnen (anscheinend) jede Freiheit ließ und trotzdem bzw. gerade deshalb so überraschende Änderungen initiierte. Schon beim Lesen dieser Bücher kam ich auf den Gedanken, das eine oder andere der dort beschriebenen Muster Ericksons im Kontext auch von Lehrveranstaltungen anzuwenden. Ich fing an zu experimentieren, im Rahmen von VHS-Kursen („Selbstbehauptung im Alltag“), Psychologiekursen und meiner nebenberuflichen Praxis.

Nach dem Besuch zusätzlicher Fortbildungsseminare und weiterer Beschäftigung mit Hypnoseliteratur entwickelte ich nach und nach Routine im Gebrauch einer an Erickson orientierten Sprache, bei der allerdings – anders als bei Erickson – von Trance und Hypnose nie die Rede ist (sehr wohl aber von der Funktion des Unbewußten). Darüber hinaus vermeide ich wenn irgend möglich Topoi, die von Kursteilnehmern in einem konnotativen Zusammenhang mit Leistung, Leistungsvergleich, Beurteilung, Lob und Tadel, Kritik erlebt werden könnten. So vermeide ich Ausdrücke wie z.B. „es klappt“ (oder „es klappt nicht“), „versuchen“ (statt dessen „probieren“), „sollen“, „müssen“, „Erfolg“ (oder „Mißerfolg“) u.ä. Gute Erfahrungen ermutigten mich, nach einiger Zeit auch Sprecherzieher-Studenten mit Ericksonscher Rhetorik bekanntzumachen und ihren Gebrauch zu empfehlen. Inzwischen verwenden eine Reihe von angehenden und auch examinierten Sprecherziehern Ericksonsche Sprachmuster mit Erfolg in ihrer praktischen Arbeit. Darüber hinaus liegt eine Examensarbeit vor, in der entsprechende Erfahrungen speziell in Rhetorik-Kursen beschrieben werden (Brandt, 1984).

#### 5. Beispiel einer Kurseröffnung unter Verwendung Ericksonscher Sprachmuster

Bevor ich einzelne dieser Erfahrungen referiere, möchte ich Ihnen ein Beispiel vorführen. Der Einfachheit halber wähle ich dazu eine monologische Sequenz, nämlich die Eröffnung eines neuen Kurses. Die hier verwendeten Muster lassen sich jedoch ohne weiteres auch in dialogisch geführte Gesprächssequenzen einflechten.

Der äußere Rahmen: Zwölf Teilnehmer – davon neun Frauen, vier Männer – im Alter zwischen 20 und 50 Jahren sitzen im Klassenraum einer Schule im Kreis. Der Kurs, zu dem diese Teilnehmer heute abend zum ersten Mal zusammengekommen sind, ist angekündigt unter dem Titel „Atem, Stimme, Aussprache“.

Um Ihnen von der Thematik des Kurses eine genauere Vorstellung zu ermöglichen, wiederhole ich hier den Kommentar, mit dem der Kurs im Programm angekündigt wird:

„Sprich mal lauter!“ „Sprich deutlicher, ich kann nicht verstehen, was du sagst!“ – Diese oder ähnliche Aufforderungen haben wir sicher alle schon des öfteren gehört. Dieser Kurs will helfen, Techniken zur Verbesserung der eigenen Stimm- und Ausdrucksmöglichkeiten einzuüben und in Gesprächssituationen nutzbar zu machen. Mit einer Vielzahl von Übungen (die auch eine Menge Spaß machen) wollen wir herausfinden, mit welchem Rhythmus von Atem und Ton wir unserer Stimme die nötige Stütze für einen vollen Klang verleihen können.

Es folgt der Text des Eröffnungsmonologs (linke Spalte) mit Erläuterungen der verwendeten Muster (rechte Spalte):

### Text:

Ich weiß nicht, meine Damen und Herren, mit welchen Hoffnungen die einzelnen von Ihnen heute hierher gekommen sind.

Ich weiß auch nicht, wer von Ihnen sich bereits entschieden hat, an diesem Kurs teilzunehmen, und wer sich erst später entscheiden will.

Bisher kenne ich noch niemanden von Ihnen und kann deshalb vorerst nur spekulieren, in welcher spezifischen Weise die einzelnen von Ihnen das Kursangebot nutzen wollen.

Ich stelle mir vor, daß es dem einen oder anderen von Ihnen einfach Spaß machen wird, mit der eigenen Stimme zu spielen, herauszufinden, was sich damit alles machen läßt, zu erkunden die vielfältigen Möglichkeiten der eigenen Stimme und vielleicht mit Überraschung festzustellen, daß da Töne im Bauch schlummern, von denen Sie bisher nur geträumt haben.

Ich kann mir ebensogut vorstellen, daß jemand von Ihnen noch skeptisch ist und erst einmal nur zuhören und zuschauen möchte – um sich anregen zu lassen und vielleicht die Erfahrung zu machen, daß in diesem Kurs manches möglich ist, was bisher zu Hause oder am Arbeitsplatz noch unmöglich schien.

Es mag sein, daß dem einen oder anderen von Ihnen die eigene Stimme bisher nicht gefällt und später zu seiner Überraschung feststellt, welch angenehmen Klang sie hat.

Die eine oder der andere von Ihnen haben vielleicht auch jetzt schon ein ganz fest umrissenes Ziel – etwa bei einer bestimmten Gelegenheit mit kräftiger Stimme lebhaft und verständlich zu sprechen – bei einer Familienfeier, einer politischen Diskussion, einem Einstellungsgespräch oder der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Menschen.

### Kommentar:

#### Implikationen:

- (a) jeder hat Hoffnungen
- (b) die Hoffnungen sind unterschiedlich

(c) jeder kann und wird sich entscheiden, ob er an dem Kurs teilnehmen will

(d) jeder wird das Angebot nutzen  
(e) jeder kann darüber entscheiden, wie er es nutzen will

#### Abdecken mehrerer Möglichkeiten;

Implizite Erlaubnis für kindliche Neugier und Spielfreude

Topos „Überraschung“

Topos „Traum“

Implizite Erlaubnis für Skepsis, Mißtrauen, Angst, Passivität per „und“ verknüpft mit positiven Zielvorstellungen (pacing/leading)  
„manches“ kein inhaltlicher Bezug

„noch“: Implikation „wird möglich“

Implizite Ursache-Wirkungsverknüpfung

Implikation: andere werden dieses Ziel später auch haben

Ansprechen positiver Vorstellungen

Was immer die Ziele sein mögen der einzelnen von Ihnen, ich bin vorbereitet, darauf einzugehen und jeden dabei zu unterstützen, auf dem Weg dahin weiterzukommen.

Natürlich kann ich niemandem versprechen, daß er sein persönliches Ziel schon unmittelbar mit dem Abschluß dieses Kurses erreicht haben wird.

In der Regel brauchen Kursteilnehmer kürzere oder längere Zeit, um ein akzeptables Gleichgewicht zu finden zwischen bestimmten idealen Vorstellungen von sich als Sprecher und dem, wie Sie sich erleben als Sprecher.

Aus Berichten früherer Kursteilnehmer, die ich einige Zeit nach Kursende nach ihren Erfahrungen fragen konnte, habe ich folgendes gelernt:

Die meisten fühlen sich zunächst stärker aktiviert und „lebendiger“. Bald aber stellt sich das bekannte Alltagsgefühl wieder ein

und die Erinnerung an den Kurs verblaßt mehr und mehr wie die Erinnerung an einen angenehmen Traum.

Einige Zeit später jedoch – überraschenderweise entdecken Sie

– einige schon nach Tagen, andere erst nach Wochen oder Monaten – daß in bestimmten Situationen Ihre Stimme anders klingt und Sie sich besser fühlen als Sie es von früheren ähnlichen Situationen in Erinnerung haben.

Ohne das zunächst zu bemerken – ist die Palette Ihrer Ausdrucksmöglichkeiten reicher geworden.

Das Erstaunliche dabei ist, daß sich niemand dabei anzustrengen braucht.

Auch Kinder lernen die entscheidenden Dinge im Spiel, ohne sich anzustrengen. Ja sogar ohne zu wissen, daß Sie lernen, lernen Sie z.B. ihre Muttersprache zu verstehen und zu sprechen. Sie lernen immer besser zu artikulieren, Ihren Atem einzuteilen, Ihre Stimme zu gebrauchen,

Abdecken aller Möglichkeiten und Implikation: jeder hat ein Ziel  
Implizite Definition eines Aspekts der Beziehung Kursleiter-Teilnehmer

Implikation: später wird das Ziel erreicht

Implizite Aufforderung, sich Zeit zu lassen, Geduld zu haben

Implizite Aufforderung, sich realistische Ziele zu setzen

suggestiver Anreiz, die benannten Gefühle selbst zu erleben

Voraussage von etwas Selbstverständlichem verknüpft mit einer Suggestion für Amnesie; Topos „Traum“

Vage zeitliche Angaben; Topos „Überraschung“

Ausnutzen der Mehrdeutigkeit des „Sie/sie“ für eine Suggestion

Implizite Aufforderung, sich auf die „Weisheit des Unbewußten“ zu verlassen

Topos „Erstaunen“  
Topos „ohne Anstrengung“

Implizite Suggestionen für unbewußtes Lernen der angesprochenen „Dinge“

Ausnutzen der Mehrdeutigkeit des „sie/Sie“ für eine Suggestion

um bei anderen etwas zu bewirken – ohne zu bemerken, daß Sie das tun; und erst später wird dem einen oder anderen plötzlich bewußt, über welch machtvolles Instrument Sie mit Ihrer Stimme verfügen.

Ich werde vorschlagen, bestimmte Atem-, Stimm- und Artikulationsübungen auszuprobieren; und jeder von Ihnen kann das auf seine persönliche Weise tun; denn jeder weiß selbst am besten, auf welche Weise er oder sie am meisten lernt.

Auf welche Weise auch immer sich jemand an einer Übung, an einem Spiel beteiligt . . .

– und das schließt auch ein, daß sich jemand an der einen oder anderen Übung beteiligt, indem er nur zuschaut und passiv miterlebt, was andere dabei aktiv tun –

. . . jeder von Ihnen wird dabei bestimmte Erfahrungen machen; und wer immer das will, kann mit mir und mit anderen über einige dieser Erfahrungen sprechen.

Die Übungen und Spiele bauen im allgemeinen aufeinander auf. Gelegentlich werde ich auch spezielle Übungen nur für einzelne von Ihnen vorschlagen, wenn ich glaube, daß jemand durch eine bestimmte Übung besonders unterstützt werden kann.

Jeder von Ihnen kann jetzt dazu etwas fragen oder sagen, und wenn sich dabei jeder von Ihnen vorstellt indem Sie etwas von sich erzählen, was immer der einzelne erzählen möchte, würde ich gern auch hören, was die einzelnen sich erhoffen – für sich ganz persönlich – von der Teilnahme an diesem Kurs.

Ich weiß nicht, wer anfangen möchte. (im Kreise umherschauen, dann:) Ja – Sie?

*Implikation: Sie verfügen mit Ihrer Stimme über ein machtvolles Instrument*

*Implikation: Sie entscheiden!*

*Topos „ausprobieren“  
Betonung des persönlichen Entscheidungsspielraums und der persönlichen Kompetenz der einzelnen Teilnehmer*

*Abdecken aller Möglichkeiten*

*Implizite Erlaubnis, sich an einer Übung nicht zu beteiligen, verknüpft mit einer positiven Umdeutung*

*Abdecken aller Möglichkeiten;  
Betonung der Freiheit für persönliche Entscheidungen  
Implizite Aufforderung, über Erfahrungen zu sprechen mit der gleichzeitigen Erlaubnis, einiges „für sich zu behalten“*

*Nochmalige Betonung der Individualität der Teilnehmer*

*Implizites Versprechen, die Teilnehmer zu unterstützen*

*Implizite Aufforderung, etwas zu fragen oder zu sagen, sich (namentlich) vorzustellen und etwas zu erzählen, verknüpft mit der Erlaubnis, unangenehme Themen zu vermeiden – weiter verknüpft mit der Aufforderung, seine unterstellten Hoffnungen auszusprechen*

*Indirekte Aufforderung mit der relativen Freiheit, sich zu Wort zu melden oder (noch) zu schweigen*

## 6. Analyse der Kurseröffnung

In dieser Eröffnung sind folgende sprachliche Muster enthalten, wie sie bei Bandler & Grinder (1975) und bei Erickson & Rossi (1978) beschrieben sind:

1. Eingebettete Fragen Ich weiß nicht, welche Hoffnungen . . .
2. Eingebettete Aufforderungen Jeder von Ihnen kann dazu etwas fragen oder sagen.
3. Präsuppositionen . . . ich bin darauf vorbereitet, auf die unterschiedlichen Wünsche einzugehen
4. Aufzählung mehrerer Reaktionsmöglichkeiten . . . was immer die Ziele sein mögen der einzelnen von Ihnen
5. Implizite Ursache-Wirkungs-Verknüpfung . . . die eigene Stimme bisher nicht gefallen hat und dann zu seiner Überraschung feststellt, welch angenehmen Klang sie hat.
6. „Ich hatte mal einen Patienten“ Aus Berichten früherer Kursteilnehmer . . .
7. Vage zeitliche Angaben . . . kürzere oder längere Zeit; . . . nach Tagen . . . Wochen oder Monaten
8. Ausdrücke mit speziellen Konnotationen („Topoi“) „Überraschung“, „Nicht-Anstrengung“, „Nicht-Wissen“, „Traum“, „verblässende Erinnerung an einen Traum“, „Erstaunen“
9. Phonologische Mehrdeutigkeit „sie“ und „Sie“

Wenn ich das Beispiel und die darin verwendeten Muster analysiere unter dem Gesichtspunkt der Reaktanzvermeidung, dann kann ich folgendes feststellen:

- (1) Der individuelle Freiheitsspielraum des einzelnen Teilnehmers wird immer wieder explizit und implizit bestätigt.
- (2) Durch die Vermeidung der direkten kollektiven Anrede „Ihr“ oder „Sie“ wird vermieden, daß Teilnehmer sich in ihrer Freiheit bedroht fühlen, entsprechend ihren eigenen ganz persönlichen Präferenzen zu entscheiden, was sie in der Einzelsituation jeweils tun wollen. Wo in dem Beispiel dennoch das „Sie“ als kollektive Anrede auftaucht, wird es mit Hilfe der phonologischen Mehrdeutigkeit von „Sie/sie“ versteckt – gleichsam in einem syntaktischen „Vexierbild“.
- (3) Die mehrfachen impliziten Hinweise auf spontane, unbewußte Veränderungsprozesse suggerieren den Teilnehmern, daß ihre Wahlfreiheit gar nicht berührt werde. Denn wo Veränderungen spontan und unbewußt ablaufen, gibt es auch nichts zu entscheiden („die Veränderung geschieht ganz von selbst“). In diesem Zusammenhang spielen neben der expliziten Erörterung des Themas „Veränderung“ auch die vorhin genannten Topoi „Überraschung“, „Erstaunen“ usw. eine wichtige Rolle.
- (4) Alle Aussagen und Aufforderungen, die – würden sie explizit geäußert – mit großer Wahrscheinlichkeit ein störendes Ausmaß an Reaktanz erregen würden (etwa „Nutzen Sie das Kursangebot!“ – „Entscheiden Sie sich, ob Sie teilnehmen wollen oder nicht!“ – „Haben Sie Spaß an der Sache!“), alle Aussagen und Aufforderungen dieser Art sind der bewußten Wahrnehmung der Kursteilnehmer nicht unmittelbar zugänglich, so daß jedem Teilnehmer die Freiheit bleibt, wie er sie interpretieren und wie er darauf reagieren will. In Begriffen der Reaktanztheorie: der auf die Teilnehmer ausgeübte Druck wird minimiert.

Ich möchte die Struktur dieser und weiterer Muster hier nicht im Detail erörtern. Wer sich speziell damit beschäftigen möchte, den verweise ich auf Bandler & Grinder (1975) und die schon erwähnten deutschsprachigen Bücher von Erickson & Rossi (1978) sowie auf Brehm (1980).

## 7. Erfahrungen mit der Auswirkung Ericksonscher Sprachmuster in Kursen

Wie wirkt sich die Anwendung dieser rhetorischen Strategie in einem Kurs konkret aus?

Schon nach den ersten Versuchen mit derartigen Einführungsmonologen war mir aufgefallen, wie die anfängliche – mehr oder weniger ausgeprägte – motorische Unruhe der Teilnehmer gegen Ende meines Monologs spürbar abflaut. Diese Wirkung tritt recht zuverlässig ein.

Eine zweite Wirkung ist die Zunahme der Häufigkeit und Länge von Sprechpausen im Verlauf des Kurses. Anfangs haben in der Regel einige Teilnehmer noch Schwierigkeiten mit diesen Pausen – Sekunden oder sogar Minuten, in denen niemand in der Gruppe etwas sagt. Manche Teilnehmer fühlen sich unter dem Druck, etwas sagen zu sollen, und empfinden die Pausen deshalb als quälend. Nach den ersten Stunden haben dann jedoch meist alle Teilnehmer gelernt, die Pausen als eine normale Erscheinung zu erleben, als Möglichkeit, mit der Aufmerksamkeit – ungestört durch andere – nach innen zu gehen und die Ruhe zu genießen. Als Folge davon werden die Sprechbeiträge der Teilnehmer zunehmend mehr erfahrungsbezogen. Intellektualisierende, anklagende, beschwichtigende oder ablenkende Beiträge werden seltener. Wenn vereinzelt Teilnehmer noch in dieser Weise reden, fühlen sich andere weniger herausgefordert, auf gleicher Ebene zu antworten. Deshalb kommt es so gut wie nie dazu, daß Teilnehmer untereinander oder Teilnehmer und Leiter sich in Streitgespräche verwickeln, in denen es darum geht, wer recht hat, wer der Bessere ist, wer mehr zu sagen hat o.ä. Ohne daß die Regeln der themenzentrierten Interaktion (TZI) jemals explizit erwähnt werden, entwickeln die Teilnehmer spontan ein Kommunikationsverhalten, das weitgehend dem von Ruth Cohn vorgeschlagenen entspricht (Cohn, 1974).

Diese Veränderung der verbalen Kommunikation geht auf der körperlichen Ebene einher mit einer Veränderung der Körperspannung bei nahezu allen Teilnehmern – natürlich in unterschiedlich starkem Maße –, und zwar nicht nur im Sinne einer allgemeinen Entspannung, sondern auch von einer eher isolierenden, unterschiedlich starken und relativ starren allgemeinen Anspannung jedes einzelnen Teilnehmers („Muskelpanzer“) hin zu einem dynamischen Zusammenspiel von Anspannung und Entspannung im individuellen Teilnehmer wie zwischen den Individuen innerhalb der Gruppe. Es entsteht so etwas wie „Eutonie“ (Alexander, 1977) oder ein „freier Fluß von Energie“ (Lowen, 1976) auf individueller wie auf Gruppenebene.

Ich will dazu sagen, daß diese Beschreibung einen idealen Verlauf skizziert. Tatsächlich verlaufen die verschiedenen Kurse recht unterschiedlich; speziell mit der entspannenden Wirkung der Ericksonschen Rhetorik hatte ich in manchen Gruppen eine Schwierigkeit, auf die ich gleich noch einmal zu sprechen kommen werde.

Die beschriebenen Veränderungen des Kommunikationsverhaltens und der Körper-

spannung der Teilnehmer sind einerseits als Folge zu betrachten davon, daß sie sich relativ frei fühlen – das war ja auch die ursprüngliche Intention –, andererseits führen diese Veränderungen zu einer weiteren Verstärkung des Gefühls der Freiheit – im Sinne einer positiven Rückkopplung. Das ist meine Interpretation dessen, was ich in den Gruppen erlebt und als Rückmeldung von Teilnehmern gehört habe.

Mit dem Gefühl der Freiheit und der „Eutonie“ gehen einher auch eine zunehmende Spielfreude und Kreativität der Teilnehmer, die darin zusätzlich durch gezielte Suggestionen – wie in der demonstrierten Kurseröffnung – unterstützt werden.

Was ich bisher an Effekten der Ericksonschen Rhetorik beschrieben habe, geht allerdings noch nicht wesentlich über das hinaus, was in einer nach TZI- oder Rogers-Prinzipien geleiteten Gruppe zu erwarten wäre. Die Anwendung der Ericksonschen Sprache hat jedoch gegenüber diesen beiden Ansätzen Vorteile:

- (1) Anders als TZI braucht die Ericksonsche Sprache als solche in einem Kurs oder einer Behandlung *nicht* zum Thema gemacht zu werden. Der Kursleiter spricht einfach so, und bei routiniertem Gebrauch ist die Sprache für den Laien nicht ohne weiteres als bewußt eingesetztes Instrument zu erkennen. Sie macht eher den Eindruck einer persönlichen Eigenart des Leiters als den einer therapeutischen Fachsprache (Erickson hielt es für äußerst wichtig, in den Begriffen seiner Klienten zu sprechen, statt sie eine ihnen fremde Fachsprache zu lehren). Für Menschen, die der wissenschaftlich orientierten Pädagogik und Psychologie skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, bedeutet die „Natürlichkeit“ der Ericksonschen Sprache den Wegfall wenigstens einer Barriere.
- (2) Suggestionen im Stile Ericksons können notfalls auch in belanglosem „small talk“ gezielt und unauffällig eingeflochten werden.
- (3) Einen weiteren Vorteil, den ich in dem Einführungsmonolog vorhin nicht darstellen konnte, will ich hier noch erwähnen, nämlich die *Möglichkeit, Suggestionen statt an den Adressaten anscheinend an eine dritte Person zu richten*: Die Form des Kommentars ist ein hochwirksames Mittel, um innere Prozesse wie äußeres Verhalten des Adressaten zu steuern. Die Wirksamkeit dürfte auch hier damit zusammenhängen, daß diese Kommunikationsform dem Adressaten (anscheinend) alle Möglichkeiten der Reaktion offen läßt und somit weniger oder nur schwachen Widerstand auslöst.

Spontan und wohl selten bewußt wird dieses Muster zum Beispiel von Eltern (möglicherweise allen?) und vielen Lehrern benutzt – leider nicht selten mit negativem Inhalt (Vater zu Mutter: „Stefan hat heute wieder mal keine Lust zum Lernen! Der Junge ist stinkfaul. Kein Wunder, wenn seine Noten immer schlechter werden.“). Wir kennen die verheerende Wirkung einer Dauerberiesung mit derartigen Zuschreibungen, und die kindliche Erfahrung der Ohnmacht gegenüber der Wirkung abwertender Kommentare mag zu der Anstandsregel geführt haben, nicht über anwesende Personen zu reden. Gleichwohl können Kommentare mit positiver Intention und positivem Inhalt in starkem Maß therapeutisch, ermutigend und motivierend wirken. Ein solcher Kommentar könnte z.B. sein (in einem Kurs): Leiter an übrige Teilnehmer „Dem Stefan macht es heute wieder richtig Spaß!“ – Oder: „Ich weiß nicht, wer gemerkt hat, wieviel kräftiger Gabis Stimme eben geklungen hat als vorhin.“

Aus vielfachen Rückmeldungen von Teilnehmern – teils unmittelbar im Anschluß an einen Kurs, teils Monate oder Jahre später – kann ich schließen, daß (grundsätzlich, nicht in jedem Einzelfall) Suggestionen ankommen und die intendierte Funktion erfüllen. Anfangs war ich selbst überrascht, als in einer Gruppe gleich mehrere Teilnehmer (die bereits einen früheren Kurs besucht hatten) übereinstimmend berichteten, wie sie sich kürzere oder längere Zeit nach Kursende in bestimmten Situationen ungeplant und für sie selbst überraschend ganz anders verhalten hätten als in früheren vergleichbaren Situationen. Das entspricht genau der Standardsuggestion, die ich in jedem Kurs (und jeder Therapie) als Anekdote präsentiere.

Mit einigen Einschränkungen betrachte ich das Repertoire der Sprachmuster Ericksons als eine Fundgrube für jeden Lehrenden. Die Einschränkungen betreffen zum einen die Auswahl der Muster, die im nichttherapeutischen Kontext angewendet werden können, und zum zweiten den praktischen Gebrauch, der davon gemacht wird. Dazu möchte ich verweisen auf das von Petzold & Stahl geschriebene Vorwort zu Bandler & Grinders „Neue Wege der Kurzzeit-Therapie“ (1981) in dem die Autoren auf die Gefahren eines rein technischen Mißbrauchs der potenten therapeutischen Verfahrens aufmerksam machen. Ich will diese Fragen nur andeuten. Sie zu diskutieren würde mehr Raum beanspruchen als ich hier zur Verfügung habe.

Richtige Auswahl und verantwortungsvollen Gebrauch vorausgesetzt dürfte die systematische Anwendung Ericksonischer Muster im Unterricht den Lernenden wie den Lehrenden zu mehr Lernfreude und besseren Lernergebnissen verhelfen als bei naivem Gebrauch einer von repressiven Elementen durchsetzten Alltagssprache, die zwangsläufig den Widerstand der Lernenden provoziert.

Eine dritte Einschränkung betrifft spezielle Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung: die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe, die Thematik des Kurses sowie der institutionelle Rahmen. So haben wir bisher Erfahrungen nur mit Kursen, an denen die Lernenden freiwillig (und zum Teil gegen Bezahlung) teilgenommen haben. Ich weiß nicht, wie Ericksonische Sprache wirken würde bei Teilnehmern an obligatorischen Kursen etwa in der Krankenpflege-Ausbildung, bei Referendaren oder in Schulen.

In diesem Zusammenhang möchte ich von einer speziellen Schwierigkeit berichten: In manchen Gruppen habe ich erlebt, daß die Teilnehmer entgegen meiner Intention sich nicht nur leicht entspannten, sondern in unterschiedlich tiefe Trance gingen. Im Kontext eines Kurses mit Themen wie beispielsweise „Atem – Stimme – Aussprache“ oder „Übungen zur freien Rede“ ist das in der Regel unerwünscht. Der unerwünschte Effekt tritt besonders dann ein, wenn viele oder sogar alle Teilnehmer in der Gruppe positive Vorerfahrungen haben mit irgendeiner Form von Entspannungsverfahren (z.B. AT, Yoga, TM) oder einer Therapie, die Entspannung implizit oder explizit als Element enthält (z.B. focusing, Bioenergetik, Biodynamik, Atemtherapie u.a.). Umgekehrt aber sind Ericksonische Muster wiederum nach meiner Erfahrung speziell gut geeignet für Teilnehmer, die mit der Psycho-Szene im weitesten Sinne noch wenig Berührung hatten: gestreßte Hausfrauen, Kaufleute, Beamte, Techniker – auch das ein Vorteil gegenüber TZI und Rogers, die manchem konservativ eingestellten Besucher befremdlich, künstlich oder im negativen Sinn akademisch vorkommen. Gerade eher konservative und bürgerliche Teilnehmer fühlen sich von Ericksons

Sprache positiv angesprochen – vielleicht neben anderem – durch die spezifische Mischung von (gewohnten) direktiven mit (ungewohnten) permissiven Elementen.

Die Dauer des Kurses spielt ebenfalls eine Rolle: Je länger eine Gruppe zusammenbleibt, desto mehr neigen die Teilnehmer dazu, immer rascher in immer tiefere Trance zu gehen. Die kritische Dauer scheint ein halbes Jahr zu sein. Aus diesem Grund achte ich jetzt darauf, daß die Kursdauer auf weniger als ein halbes Jahr begrenzt bleibt. Nach meiner Erfahrung sind Kurse von einigen Tagen Dauer optimal (z.B. Wochenend- oder Blockveranstaltungen).

Bisher haben wir nur mit einer eng begrenzten Auswahl an Themen Erfahrungen gesammelt. Ich nehme jedoch an, daß sich diese Rhetorik auch für andere Themenbereiche eignet, vermutlich besonders für die Fächer, die einerseits Kreativität fordern und in denen andererseits konkrete Anweisungen gegeben werden (müssen?), wie etwa Kunst und Werken, aber auch Fremdsprachenunterricht (vgl. das Konzept des „Super-learning“). Ich denke, es wäre mehr als nur einen Versuch wert, diese Muster auch in anderen Themenbereichen auszuprobieren.

#### LITERATUR:

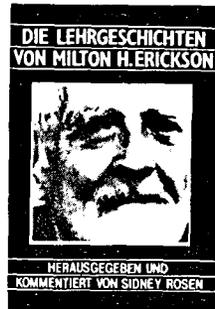
- Alexander, Gerda: *Eutonie. Ein Weg der körperlichen Selbsterfahrung*. München: Kösel, 1977.
- Bandler, R. & Grinder, J.: *Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson*, Vol. 1. Cupertino: Meta Publications, 1975.
- Bandler, R., Grinder, J. & Satir, Virginia: *Mit Familien reden. Gesprächsmuster und therapeutische Veränderung*. München: Pfeiffer, 1978.
- Brandt, D.: *Redeangst. Entwurf eines Modells zur praktischen Rhetorik in der Erwachsenenbildung*. Unveröffentlichte Examensarbeit (Arbeitsbereich Sprecherziehung der Universität), Göttingen, 1984.
- Brehm, J.W.: *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press, 1966.
- Brehm, Sharon: *Anwendung der Sozialpsychologie in der klinischen Praxis*. Bern: Huber, 1980.
- Cohn, Ruth: *Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregeln, Gruppendynamik (5)*. Stuttgart, 1974, 150-159.
- Dickenberger, Dorothee: *Ein neues Konzept der Wichtigkeit von Freiheit: Konsequenzen für die Theorie der psychologischen Reaktanz*. Weinheim: Beltz, 1979.
- Erickson, M.H., Rossi, E.L. & Sheila L.: *Hypnose*. München: Pfeiffer, 1978.
- Erickson, M.H. & Rossi, E.L.: *Hypnotherapie*. München: Pfeiffer, 1978.
- Haley, J.: *Die Psychotherapie Milton H. Ericksons*. München: Pfeiffer, 1978.
- Lowen, A.: *Bioenergetik*. München: Scherz, 1976.
- Petzold, H. & Stahl, Th.: Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Bandler, R. & Grinder, J.: *Neue Wege der Kurzzeit-Therapie*. Paderborn: Junfermann, 1981, 7-10.
- Riebensahm, H.: Integration psychotherapeutischer Prinzipien in die sprecherzieherische Arbeit. In: Allhoff, D. (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation: Störungen und Therapie*. Königstein: Scriptor, 1983, 131-144.
- Riebensahm, H.: Rhetorisches Sprechen in der Psychotherapie. In: Dyck, J. u.a. (Hrsg.): *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 3*. Stuttgart: Frommann-Holzboog, 1983, 125-136.

Keywords: rhetoric – Erickson, M. – reactance – resistance

Summary: *In therapy or teaching situations it is usually expected that subjects change their behavior according to certain goals. This expectation threatens their liberty to remain the way*

they are and may lead to different forms of resistance (cf. the "theory of psychological reactance", Brehm, 1966). A number of Ericksonian communication patterns can be applied to reduce the level of resistance or to reinterpret it constructively. This effect can also be used in the non-therapeutic context of teaching seminars. Some limitations of this approach are discussed.

Anschrift des Verfassers:  
Hans Riebensahm, Dipl.-Psych.  
Kupferbreite 7  
3400 Göttingen



**DIE LEHRGESCHICHTEN VON MILTON H. ERICKSON**  
herausgegeben und kommentiert von Sidney Rosen, M.D.  
mit einem Vorwort von Lynn Hoffman

ISBN 3-921648-62-9      270 Seiten  
DM 46,-

**PHOENIX -- Therapeutische Strategien von Milton H. Erickson**  
von David Gordon und Maribeth Meyers-Anderson

ISBN 3-921648-69-9      ca. 250 Seiten  
(erscheint im Februar 1986)      DM 46,-

zu beziehen bei  
ISKO-PRESS, Waldseeerstraße 56, 2 Hamburg 52, Tel. 040/8801022

## Wie rational ist die rational-emotive Therapie?

### Eine kritische Diskussion der theoretischen Grundlagen und der therapeutischen Methoden der RET<sup>1</sup>

Christof T. Eschenröder

**Zusammenfassung:** Die Theorie und Praxis der rational-emotiven Therapie (RET) wird aus den folgenden Gründen kritisiert: 1. Die Theorie der RET ist formal nur unzureichend strukturiert, abweichende Daten werden nicht genügend berücksichtigt, und der Einfluß von Umweltereignissen auf menschliches Verhalten wird vernachlässigt. 2. Die Annahme der ABC-Theorie, daß Gefühle durch die Selbstgespräche der Person (oder durch unbewußte Verbalisierungen) hervorgerufen werden, wird aufgrund experimenteller Ergebnisse in Frage gestellt. Eine klarere Unterscheidung zwischen verschiedenen Bedeutungen des B-Elements im ABC-Schema wird vorgeschlagen. 3. Die Angemessenheit der Rationalitätskriterien, die in der RET verwendet werden, wird diskutiert. 4. Es wird diskutiert, ob man das Aufdecken und In-Frage-Stellen irrationaler Überzeugungen als Anwendung der wissenschaftlichen Methode bezeichnen kann; weiterhin wird besprochen, ob ein aktiv-direktiver Stil des Therapeuten am wirksamsten ist, und ob es sinnvoll ist, sich auch im Rahmen einer kognitiven Therapie mit Kindheitserlebnissen zu beschäftigen.

Die rational-emotive Therapie (RET), die Mitte der fünfziger Jahre von dem amerikanischen Psychologen Albert Ellis entwickelt wurde, gehört zu den bekanntesten Formen der kognitiven Psychotherapie (Ellis, 1977a; Ellis & Grieger, 1979; Eschenröder, 1977; Keßler & Hoellen, 1982; Walen, DiGiuseppe & Wessler, 1982). Die Arbeiten von Ellis regten vor allem verhaltenstherapeutisch orientierte Forscher und Praktiker dazu an, kognitive Methoden und Erklärungsansätze stärker zu berücksichtigen (Goldfried & Davison, 1979; Lazarus, 1978; Mahoney, 1977a; Meichenbaum, 1979). Das große Interesse für die RET und verwandte Ansätze der kognitiven Therapie (z.B. Beck, 1979) hängt meiner Ansicht nach vor allem mit zwei Entwicklungstendenzen in der Verhaltenstherapie zusammen:

1. Die lerntheoretischen Grundlagen der Verhaltenstherapie wurden in vielen Punkten in Frage gestellt. Verhaltenstherapeutisch arbeitende Praktiker und Wissenschaftler erkannten immer deutlicher, wie wichtig es ist, die Einstellungen des Klienten zu sich selbst und zu seiner Umwelt zu erfassen und in der Therapie zu berücksichtigen.
2. Die Aufgabe des Therapeuten wird nicht mehr nur darin gesehen, einzelne Verhaltensweisen zu beseitigen oder aufzubauen; er soll vielmehr dem Klienten dabei helfen, allgemeine Strategien zur Bewältigung von Problemen zu entwickeln.

Die RET gehört zu den Therapieformen, die sich um eine empirische Überprüfung ihrer Wirksamkeit bemühen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen sind durchaus positiv und ermutigend; sie sprechen aber nicht für eine generelle Überle-

1) Dieser Aufsatz ist eine überarbeitete und aktualisierte Version des Artikels „How rational is rational-emotive therapy? A critical appraisal of its theoretical foundations and therapeutic methods“ (Eschenröder, 1982a).