TA

Zeitschrift für Transaktionsanalyse 2/2019

HEFT 2 · 36. JAHRG. 2019

99	Das „arbeitende Paar“ in Supervision	EDITORIAL
102	Matthias Sell: Lehrsupervision in der transaktionsanalytischen Weiterbildung für Praktiker und lehrende Transaktionsanalytiker*innen (PTSTA)	FOCUS
120	Klaus Sejkora: Transaktionsanalyse in Supervision und Coaching: Ein dreidimensionales Modell	
143	Norbert Nagel: Gefühle – Ärger – Mediation. Konfliktmanagement mit emotionaler Kompetenz	
156	Bettina Heinrich und Günther Mohr: Transaktionsanalytische Supervision als dynamischer Prozess	WERKSTATT
171	Susanne Völker: Transaktionsanalyse in der Supervision – eine Annäherung	
182	Brigitte Schröder: Passivität in der Schule. Ein Erfahrungsbericht mit Fallbeispielen	
196	Annegret Eckhardt-Henn & Carsten Spitzer (Hrsg.): Dissoziative Bewusstseinsstörungen. Grundlagen, Klinik, Therapie	BUCHZEICHEN
201	Salman Akhtar: Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie	
204	Marco Mazzetti: Die Entstehungsgeschichte der San-Francisco-Seminare	AUGENBLICK MAL

TA-02-19_korr.indd 97 15.05.19 11:23

Was ist Transaktionsanalyse?

Die Transaktionsanalyse ist eine Persönlichkeits- und Interaktionstheorie sowie ein analytisches Instrument für die Entwicklung von Organisationsstrukturen.
Ihr Ursprung ist eine tiefenpsychologisch orientierte Therapieschule, die von dem amerikanischen Psychiater Eric Berne in den 50er- und 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts begründet wurde. Die transaktionsanalytische Theorie verbindet das tiefenpsychologische Fundament mit einem handlungsorientierten Ansatz. So sind Transaktionsanalytiker/innen in der Lage, individuelle sowie intersubjektive Entwicklungen und Interaktionsprozesse differenziert zu betrachten und zu erklären. Die Transaktionsanalyse eignet sich deshalb für die folgenden vier Arbeitsfelder:

1. Psychotherapie
2. Organisation
3. Beratung
4. Bildung

In allen vier Feldern stehen die individuelle Introspektion und die Analyse von Interaktionsstrukturen gleichberechtigt nebeneinander. Daraus können handlungsleitende Strategien entwickelt werden, die zur Strukturverbesserung in sozialen Systemen, zu vermehrter Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit von Individuen, Gruppen und Organisationen führen.

Das Menschenbild der Transaktionsanalyse orientiert sich an der Eigenverantwortlichkeit und der Autonomie jedes Menschen. Für die transaktionsanalytische Arbeit bedeutet dies, dass: (1) Transaktionsanalytiker/innen mit ihren Klienten und Gesprächspartnern einen klaren, gegenseitigen Arbeitsvertrag eingehen; (2) Inhalt und Dauer der Arbeit von beiden Seiten bewusst mitbestimmt werden; (3) Ziel der Arbeit autonomes Denken, Fühlen und Verhalten ist; (4) Selbstreflexion und Selbsterkenntnis des Beratenen gefördert werden.
Dabei wird Fragen nachgegangen, wie

- Wer bin ich?
- Wo stehe ich zurzeit?
- Werde ich meiner beruflichen Rolle gerecht?
- Wie beeinflussen meine Muster aus der Vergangenheit mein aktuelles Denken, Fühlen und Verhalten?
- Was ist mein Weg?
- Wie möchte ich mein Verhalten und meine Beziehungsmuster verändern?

Die Transaktionsanalyse hilft, vergangene Erlebnisse zu bearbeiten und verborgene Ressourcen zu aktivieren, sodass der je Einzelne sich in der aktuellen Situation angemessen verhalten und eigenständig denken und fühlen kann.

Als Mitglieder der deutschen und internationalen Gesellschaften für Transaktionsanalyse sind Transaktionsanalytiker/innen ihren Ethikrichtlinien und Ausbildungsstandards verpflichtet.
Als Therapeut/inn/en, Berater/innen, Coaches, Supervisor/inn/en, Lehrer/innen und Trainer/innen unterstützen sie Einzelne und komplexe Systeme in ihrer Entwicklung.

TA-02-19_korr.indd 98 15.05.19 11:23

EDITORIAL

Das „arbeitende Paar“ in Supervision

Diese zweite Ausgabe der Zeitschrift für Transaktionsanalyse mit dem Schwerpunkt Supervision widmet sich dem „arbeitenden Paar“ (Cornell & Landaiche, ZTA 2-2007) in Supervision. Für Cornell & Landaiche steht das Bild des Paares für einen „menschlichen Interaktionsprozess, in dem gewisse professionelle Fertigkeiten und vertragliche Verpflichtungen zum Tragen kommen“. Arbeitet das Paar, entstehen Probleme und Herausforderungen, die engere Beziehungen für gewöhnlich mit sich bringen. Dies lässt sich ohne Weiteres auch auf das Paar im Supervisionsprozess übertragen.

Matthias Sell beleuchtet die beziehungsrelevanten Chancen und Schwierigkeiten des „arbeitenden Paares“ in der Lehrsupervision. Dabei verschafft er den Leser*innen einen Einblick in die anspruchsvollen Standards für Lehrsupervision, die die Kompetenz und Qualität der Weiterbildung zum transaktionsanalytischen Lehrenden (TSTA) sichern. Kurz: Er macht die transaktionsanalytische Lehr- und Ausbildungssupervision auf höchstem Niveau beschreibbar.

Steckt nun das „arbeitende Paar“ in Supervision fest, blickt Klaus Sejkora in seinem Beitrag auf drei Grundelemente: die Arbeit an der aktuellen Fragestellung, Übertragung und Gegenübertragung sowie Parallelprozessanalyse. Er entwickelte daraus ein dreidimensionales Modell, mithilfe dessen sich im Achsenschnittpunkt die jeweilige professionelle berufsbegleitende und berufsunterstützende Tätigkeit verorten lässt.

Im dritten Focus-Beitrag geht es um Mediation. Norbert Nagel legt dar, dass Konflikte untrennbar mit Emotionen, also auch mit

Karola Brunner

TA-02-19_korr.indd 99 15.05.19 11:23

Ärger verbunden sind. Nur im kompetenten wertschätzenden Umgang mit ärgerlichen Mediant*innen und mit einer akzeptierenden O.k.-Haltung zum Ärger der Konfliktparteien lassen sich Streitpunkte klären und eine Win-Win-Lösung finden.

Bettina Heinrich & Günther Mohr fassen in ihrem Werkstattbericht bestehende Konzepte zur Supervision in der Transaktionsanalyse zusammen und stellen im Anschluss ihr eigenes Modell, das Rautenmodell, vor. Dieses Modell ist bedeutsam und unterstützend für den Anfangsprozess eines „arbeitende Paares" in Supervision.

Im Werkstattbericht von Susanne Völker erfahren wir, dass Anlässe, Anliegen und Kontexte, mit denen Supervisor*innen in ihrer Praxis konfrontiert werden, vielseitig und komplex sind. Anerkennung gebührt ihr für die Darstellung der transaktionsanalytischen Konzepte und Modelle im Praxiseinsatz, also jenseits des transaktionsanalytischen Fort- und Weiterbildungsgeschehens sowie für die Vorstellung ihrer sehr persönlichen und beruflichen Professionalisierung zur Supervisorin.

Brigitte Schröder berichtet sehr anschaulich von ihrer Arbeit als Supervisorin in Schulen. In gewisser Weise knüpft dieser Praxisbericht an den Text von Evelyne Papaux in der ZTA 1-2019 an.
Diese Texte sollen Ihrer weiteren Professionalisierung als Supervisor*innen dienen, und wir laden Sie, liebe Leserinnen und Leser, ein, in einen breiten Diskurs zum Thema Supervision einzusteigen. Gerne stellen wir hierfür die Zeitschrift für Transaktionsanalyse als Forum zur Verfügung.

In der Rubrik Buchzeichen bespricht Martha Hüsgen-Adler ein Buch zu strukturellen Störungen: Dissoziative Bewusstseinsstörungen, herausgegeben von Eckhard-Henn und Spitzer. Heike Koch hat sich eines Buches zum aktuellen Thema der Immigration angenommen: Immigration und Identität von Salman Akhtar.

Die Schlusskolumne kommt, wie bereits angekündigt, wieder von Marco Mazzetti.

TA-02-19_korr.indd 100 15.05.19 11:23

Schreiben Sie uns, wie Ihnen diese Ausgabe der Zeitschrift für Transaktionsanalyse mit Schwerpunkt Supervision gefallen hat, oder reichen Sie gleich Ihren Beitrag ein unter info@brunner-coaching.de. Die Richtlinien für Autor*innen finden Sie auf der letzten Seite dieser Ausgabe.

Karola Brunner
(Gastherausgeberin)

TA-02-19_korr.indd 101 15.05.19 11:23

Lehrsupervision in der transaktionsanalytischen Weiterbildung für Praktiker und lehrende Transaktionsanalytiker*innen (PTSTA)

Matthias Sell

1. Erkenntnistheoretische Betrachtung des Prozesses einer Lehrsupervision

Im vorliegenden Artikel geht es um die Lehrtätigkeit von transaktionsanalytischen Lehrtrainer*innen (Mentor*innen) mit dem Schwerpunkt auf der Frage, was das Besondere dieser Lehrtätigkeit ist, wenn es um die Weiterbildung zur Lehrtrainer*in (PTSTA) geht. In der Weiterbildung zur Transaktionsanalytiker*in gilt die Supervision vor allem den Vorgehensweisen in der praktischen Arbeit (Fallreflexionen) mit der dazugehörigen theoretischen Durchdringung des psychosozialen Geschehens (Theorie bzw. theoretische Modelle; insgesamt 150 Stunden). Dies ist ein qualitativ hoher Anspruch, der dann zu einer Überprüfung/Darstellung im CTA-Examen (Certificate Transactional Analysist) führt.

Darüber hinaus müssen noch weitere Aspekte betrachtet werden, wenn die besondere Situation eines Lehrenden erfasst werden soll. In diesen supervisorischen Prozessen als CTA-Kandidat*in und als PTSTA wird zwischen dem Gegenstandsbereich (Fallbericht), der Technik (supervisorisches Vorgehen) und der Theorie (Hypothesenbildung zum Fall, „Key Issues“) unterschieden. Diese Differenzierung aller supervisorischen Prozesse unterscheidet unseren Ansatz grundlegend von anderen Lern- und Lehrverfahren im Rahmen der Ausbildung. Der supervisorische Prozess besteht aus der Wechselwirkung zwischen dem vorgestellten Fall und der Fähigkeit/Kompetenz des Supervisors, den Prozess zu gestalten. Diese Verbindung fügt sich entlang der Geschicklichkeit und Analysefähigkeit der Supervisors*in, in Diagnosen das Wahrgenommene mit theoretischen Modellen zu erklären und umgekehrt, theoriegeleitet eigene Wahrnehmungen zu diagnostizieren und somit zu sortieren. Erst jetzt erfolgt ein Vorgehen im Prozess der Supervision (Sell 2004, S. 139–153).

TA-02-19_korr.indd 102 15.05.19 11:23

Diese Analysen von supervisorischen Anliegen gelingen nur, wenn sowohl Kandidat*in als auch Lehrsupervisor*in über einen hinreichenden theoretischen Hintergrund verfügen (Theorie, TA-Theorie und andere theoretische Zugangsweisen). Die Analyse umfasst auch die Vorgehensweisen in der konkreten Praxissituation (Verträge, Diagnosen, Behandlungsstrategien, Interventionswege). Diese können wir mit dem Fachterminus (Techne) Technik zusammenfassen. Der Gegenstandsbereich (Falldarstellung, Bänder [5']) bezieht sich auf die vorgestellten und berichteten Praxisbeispiele, die die Weiterbildungskandidat*innen einbringen und gemeinsam mit den Lehrsupervisor*innen (PTSTA = Provisional Teaching and Supervising Transactional Analysist) besprechen.

Abb. 1: Erkenntnisebenen nach Ritter (1974)

Dieses Ineinandergreifen von vorgestellten Prozessen, theoretischen Hypothesen zur Diagnostik und den kommunikationstechnischen Vorgehensweisen in der Behandlung sind im Bereich der Transaktionsanalyse stets ausgerichtet an einem Menschenbild, das folgendermaßen beschrieben werden kann:

- Der Mensch ist einmalig (entfaltet sein eigenes Selbst).
- Der Mensch ist ein soziales und dialogisches Wesen (diskurs- und dialogfähig).
- Der Mensch entfaltet seine grundlegenden Potenzen in Beziehungen (Relationalität und Gegenseitigkeit).
- Jeder Mensch kann denken und fühlen (Verfügbarkeit aller Potenzen und Ressourcen in Beziehung).
- Der Mensch entscheidet über sein Leben und kann seine Entscheidungen auch ändern (Skript, Skriptfreiheit und Selbstbestimmtheit als Beziehungsabhängigkeit).
- Der Mensch ist zu Autonomie und Verantwortung fähig.

TA-02-19_korr.indd 103 15.05.19 11:23

Wenn wir nun die Lehrtätigkeit eines TSTA (= Teaching and Supervising Transactional Analysist) bzw. PTSTA u. a. als die Fähigkeit betrachten, supervisorisch tätig zu sein, baut diese schon auf einer Vielfalt von supervisorischer Erfahrung auf, die im Rahmen der eigenen Entwicklung zur Transaktionsanalytiker*in erworben wurde. Unser Interesse gilt also der Lehrsupervision, dem Verhältnis zwischen TSTA und PTSTA. Im Folgenden werden die Kriterien und Möglichkeiten einer solchen Lehrsupervision diskutiert und reflektiert. Dies geschieht in Abgrenzung zur Supervision in anderen Weiterbildungssettings. Lehrsupervisor*innen (TSTA) kennen die Modelle, Theorien und Methoden innerhalb der Transaktionsanalyse. Einige dieser Supervisionsmodelle werden im Folgenden dargestellt.

Das Modell von Richard Erskine

Bedeutsam ist der sehr unterschiedliche Umgang mit der Identitätsentwicklung in den verschiedenen Phasen. In der ersten Phase gehen Theorievermittlung und Anwendung Hand in Hand (Experimentieren und Lernen). In der zweiten Phase steht das professionelle Handeln in Verbindung mit der persönlichen Entwicklung im Vordergrund (Integration einer professionellen Haltung). In der dritten Phase geht es darum, die Reflexion (Behandlungsstrategien und Interventionsweisen) von eingebrachten Fällen mit unterschiedlichen Erklärungsmodellen (Diagnostik und Hypothesen) in Verbindung zu bringen.

Abb. 2: Supervisionsphasen nach Erskine (1997, S. 217–226)

Das Modell von Peter Hawkins & Robin Shoet

Dieses Modell hebt die Kontexte hervor, in denen eine Behandler-Klientenbeziehung steht, und beschreibt insgesamt vier Kontexte, die alle im Bewusstsein der Lehrsupervisor*innen sein sollten, um verantwortlich Supervision geben zu können.

TA-02-19_korr.indd 104 15.05.19 11:23

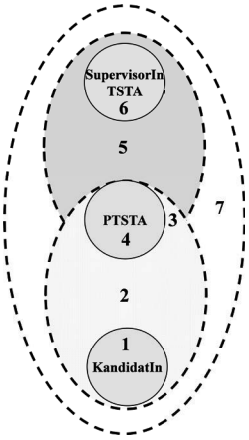

Abb. 3. Sieben-Augen-Modell (Hawkins & Shoet 2012)

Supervision nach Zalcman & Cornell

Hier werden Funktionsbereiche wie Kognition, Affektion, Verhalten und Bedeutung in Augenschein genommen, und zwar hinsichtlich verschiedener Wirkrichtungen entlang von Aktivitäten der jeweiligen Berater*innen/Therapeut*innen. Sie werden analysiert, um schließlich supervisorische Interventionen planen und durchführen zu können.

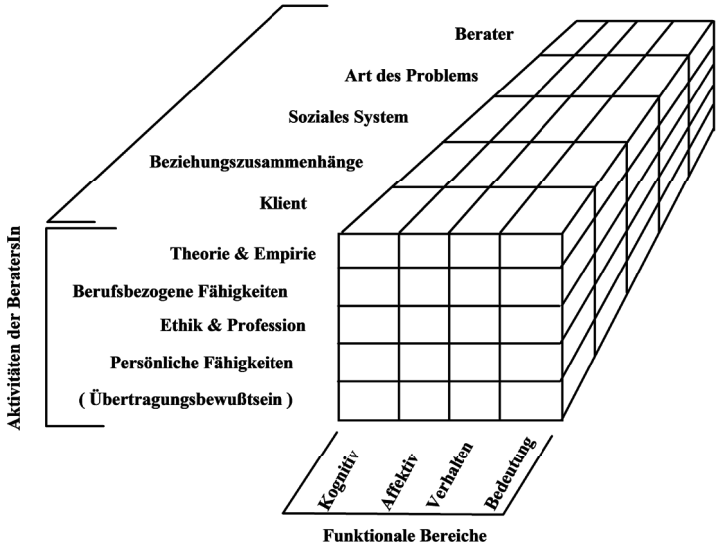

Abb. 4: Supervision nach Zalcman & Cornell (1984, S. 105–113)

TA-02-19_korr.indd 105 15.05.19 11:23

Supervision nach Elisabeth Holloway

Das Modell von Elisabeth Holloway zeigt verschiedene Wirkzusammenhänge während der Supervision auf und fasst diese in ein holistisches Bild. Dieses dient der Fokusbildung, was es wiederum erleichtert, die entsprechende Richtung für supervisorische Interventionen zu finden.

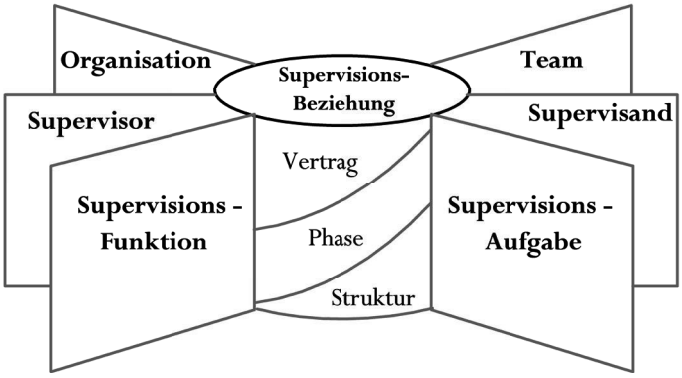

Abb. 5: Supervision nach Elisabeth Holloway (1998, S. 28)

Das Modell von Cochrame & Newton

Im Modell von H. Cochrame und T. Newton wird das Zusammenwirken von drei Faktoren während der Supervision in den Vordergrund gestellt: vertragliche Basis, Förderung und Transformation. Das Zukunftsweisende und Relationale rücken ins Zentrum.

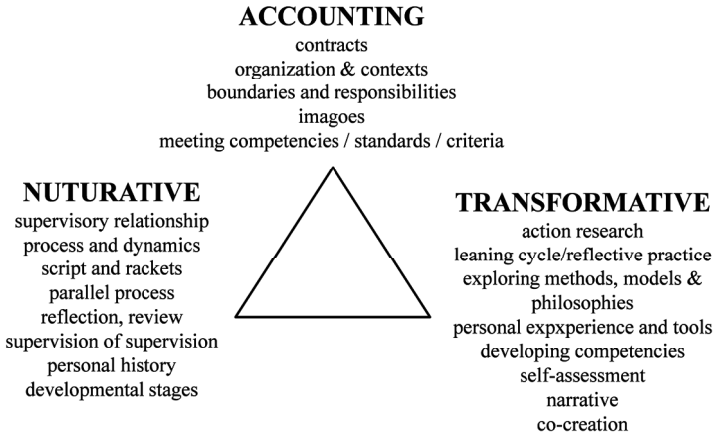

Abb. 6: Dimensionen von Supervision nach Cochrame & Newton (2011, S. 14)

TA-02-19_korr.indd 106 15.05.19 11:23

Vorgehensweise nach Petruska Clarkson

Für Petruska Clarkson ist einerseits ein strukturierter Gesprächsverlauf während der Supervision wesentlich. Andererseits fordert diese Vorgehensweise eine klare supervisorische Haltung der (Lehr-)Supervisor*innen, die positiv, ressourcenorientiert, schützend und partnerschaftlich ist und dazu einlädt, mit Geschicklichkeit und Wachsamkeit diese Prozesse zu steuern.

1. Klare und angemessene Vertragserfüllung
2. Zentrales Thema identifizieren, damit nicht unbewusste Kräfte zu Problemen führen
3. Sicherheit und Schutz für alle Beteiligten gewährleisten
4. Durch diese Supervision Supervisee fördern
5. Etablierung einer O.k.-o.k.-Beziehung
6. Supervisor*in zeigt sich als Modell, positiv, authentisch und entwicklungsorientiert

Abb. 7: Vorgehensweise nach Clarkson (1992, S. 276)

Vorgehensweise nach Marco Mazzetti

In Ergänzung zu Clarkson bezieht Marco Mazzetti sich im Wesentlichen auf Punkt 3. Für ihn ist es besonders wichtig, auf die emotionalen Bedingungen aufmerksam zu machen. Das ist wichtig, doch auch Clarksons Modell impliziert die emotionale Basis als Grundvoraussetzung. Es ist sehr schwer, sich einen supervisorischen Prozess ohne emotionale Beteiligung vorzustellen.

1. Etablierung eines klaren und angemessenen Vertrags
2. Identifizierung des zentralen Themas
3. Etablierung eines effektiven emotionalen Kontakts mit dem Ausbildungskandidat*in
4. Gewährleisten, dass Kandidat*in und dessen Klient*in adäquat geschützt sind
5. Erhöhung der Entwicklungsrichtung bei den Supervisees
6. Erhöhung der Bewusstheit und des effektiven Nutzens des Parallelprozesses
7. Gleichwertige Beziehung herstellen

Abb. 8: Vorgehensweise nach Mazzetti (2007)

Es gibt sicherlich noch mehr Modelle, die Kolleg*innen verwenden, zum Teil auch solche, die sie während ihrer Ausbildung zur

TA-02-19_korr.indd 107 15.05.19 11:23

Lehrtrainer*in und Lehrsupervisor*in entwickelt haben. Alle solche Modelle[1] greifen häufig auf die oben dargestellten Supervisionsmodelle zurück.

2. Das Verständnis von Supervision als Lehrsupervision

Die Supervision als Lehrsupervision ist ein zentraler Bestandteil der transaktionsanalytischen Weiterbildung. Sie hat stets zum Ziel, reflexiv die Potenziale der jeweiligen beruflichen Situation der Ausbildungskandidat*innen in den unterschiedlichen Bereichen (P, C, E, O) zu erweitern. Dabei stehen das jeweilige berufliche Handeln und die Ausgestaltung der beruflichen Rolle im Mittelpunkt, sei es als Psychotherapeut*in, Trainer*in, Lehrer*in, Berater*in, Coach, Führungskraft, Manager*in oder Organisationsberater*in. Die supervisorischen Prozesse zielen darauf ab, dass Supervisand*innen durch Reflektieren in die Lage versetzt werden, ihre professionelle Kompetenz zu verbessern. Sei es, dass sie sich im therapeutischen/beraterischen Setting selbst (z. B. Widerstand) erkennen oder die Klient*in besser verstehen. Oder dass sie im pädagogischen Kontext wieder handlungsfähig werden bzw. im beruflichen Kontext komplexe betriebliche und institutionelle Zusammenhänge erkennen und kompetent mithilfe z. B. transaktionsanalytischer Konzepte Lösungen zur Verbesserung der jeweiligen beruflichen Praxis finden können. Lehrsupervision ist der Kern der praktischen Aufnahme von Erfahrungen während des Weiterbildungsprozesses und beginnt unmittelbar mit der Aufnahme von ersten supervisorischen Lernprozessen[2].

1 Ich glaube, dies kann sehr interessant und hilfreich sein, wenn ich auch ausgehend von meiner praktischen Erfahrung und den vielen Diskussionen über Supervision als TEW-Coordinator mit TSTA und PTSTA in Europa überblicksartig meine Eindrücke konzeptionell verdichtet aufschreibe.

2 Supervision ist der übliche Begriff im transaktionsanalytischen Zusammenhang für alle Formen von Supervision. Damit kann die Tätigkeit von Berater*innen gemeint sein, die Supervision in ihrem beruflichen Feld geben (früher wurde dies nur mit dem Begriff „Praxisanalyse" akzeptiert) und sich in TA-Ausbildung befinden. Es kann genauso gut die Supervision durch eine Ausbilder*in/Mentor*in gemeint sein oder auch die Supervision, die Lehrtrainer*innen und Lehrsupervisoren*innen (durch einen TSTA) erhalten. Allen Formen von Supervision ist gemein, dass sie – sollen sie als Stunden im Rahmen der Ausbildung angerechnet werden – von jemandem erteilt werden, der dafür eine Lehrberechtigung hat. Dies sind TSTA und PTSTA, also Mentor*innen. Es wäre gut, einen Unterschied in der Begrifflichkeit einzufügen und hierbei von Lehrsupervisionen zu sprechen und damit die von Lehrberechtigten gegebene Supervision zu definieren.

TA-02-19_korr.indd 108 15.05.19 11:23

3. Aufgaben im Lehrsupervisionsprozess

Der Lehrsupervisionsprozess wird folgende Bereiche für den angehenden Lehrsupervisor*in (PTSTA) erfassen:

- Reflexion der Aufnahme des ersten Lernsupervisionsprozesses (erste Übungsfallanalyse),
- Reflexion des konzeptuellen Herangehens (Etablierung von Lehrsupervision in der Ausbildung),
- Reflexion der ersten emotionalen Erfahrung mit sich selbst als Lehr-Supervisor*in und die Reflexion der geäußerten emotionalen Erfahrung seitens des Supervisees (Umgang mit emotionalen Prozessen),
- Reflexion von Zeitdimensionen (Anlage von Settings),
- Reflexion der Übernahme von Verantwortung für die supervisorische Beziehung,
- Reflexion der Abgrenzung zu therapeutischen Prozessen und Interventionen,
- Reflexion von Angemessenheit von Interventionen und Reflexion des beruflichen Kontextes des Supervisees als systemische Erfahrung.

Dazu gehören auch lehrsupervisorische Begleitthemen wie:

- Verarbeitung des Feedbacks der Lehrsupervisor*in seitens des Supervisees und die Verarbeitung der unterschiedlichen Rückmeldungen in der Lehrsupervision und im Ausbildungsprozess von den Ausbildungsteilnehmer*innen;
- Reflexion der Erfahrungen mit formalen Anforderungen und Anpassungsstrategien bzw. deren Unterlaufung oder des Widerstands dagegen;
- Reflexion von „Höhen“ und „Tiefen“ der eigenen und anderer Lernprozesse;
- schließlich die Abschlussreflexion eines Lehrsupervisionsprozesses und die Lehrsupervisionsprozesse als Vorbereitung zu Prüfungen.

Die Weiterbildungskandidat*innen verfertigen Berichte, die an die Mentor*innen weitergereicht und von diesen gesichtet werden. Aus der Übersicht dieser persönlichen Berichte wird deutlich, welche Stärken und Erfolge vorhanden und welche Lernschritte für deren Entwicklung noch notwendig sind. Während der transaktionsanalytischen Weiterbildung wechseln die Lehrsupervisor*innen die Rolle im Rahmen des jeweiligen Settings. Zum einen sind sie

TA-02-19_korr.indd 109 15.05.19 11:23

Weiterbildner*innen und damit für die Rahmenbedingungen der Weiterbildung verantwortlich: Wer darf teilnehmen, welche Anforderungen müssen bewältigt werden, damit der angestrebte Abschluss erreicht werden kann? Zum anderen sind sie Lehrsupervisor*innen und schließlich Lehrende im eigentlichen Sinn, wenn es um Wissensvermittlung geht. Zusammengefasst sprechen wir dann von Mentor*innen und meinen dabei alle diese Tätigkeiten, die sehr differenziert sind, unterschiedliche innere Bedeutsamkeiten haben. Sie stellen auch unterschiedliche „Angelpunkte" dar, zeigen unterschiedliche emotionale Besetzung und stellen jeweils unterschiedliches modellhaftes Verhalten seitens der Mentor*innen für die Weiterbildungskandidat*innen dar.

So bieten die Mentor*innen ganz unterschiedliche Gegebenheiten und Atmosphären an für Identifikationsprozesse durch die Kandidat*innen. Einerseits erfasst der strukturierte Lehrstil bei der Vermittlung von Theorie die Kandidat*innen, andererseits die empathische Art, Supervisonsprozesse und deren Reflexion zu gestalten. Es zeigt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Ebenen, die hier ineinander wirken und die je nach Entwicklungsstand der Lernenden diese ansprechen und fördern, um in der weiteren Entwicklung andere Ebenen in den Vordergrund des Lernens und Erfassens zu schieben. Dies zeigt eine wechselseitig bedingte Beziehungsentwicklung zwischen Kandidat*in und Mentor*in.

Diese Vielschichtigkeit können wir uns je nach Phase der professionellen Entwicklung auch für die Beziehung zwischen TSTA und PTSTA verdeutlichen. Entsprechend wird in einer Anfangsphase der Aufbau und der Start einer Weiterbildungsgruppe im Vordergrund stehen sowie die Frage: „Wie rekrutiere ich Teilnehmer*innen?" Im weiteren Verlauf werden andere Fragen auftauchen, die mit der Übernahme von Verantwortung zu tun haben, und später noch solche, die mit der jeweiligen persönlichen Entwicklung von einzelnen Ausbildungsteilnehmer*innen zu tun haben. Es entsteht eine parallele Entwicklung zwischen PTSTA und ihren jeweiligen Kandidat*innen sowie zwischen TSTA und seiner PTSTA. Diese notwendige Entwicklung von Beziehung mit produktiver Auswirkung auf die Weiterbildungsprozesse kann nur mit hoher professioneller Qualität gelingen. Deswegen müssen folgende Fragen immer wieder gestellt werden:

TA-02-19_korr.indd 110 15.05.19 11:23

Sind sich die Partner*innen (TSTA und PTSTA) klar über ihre Aufgaben und Anforderungen, klar über Wirkungsweisen, klar über ihren Beobachtungs- und Handlungsbereich? Der zentrale Punkt wird die Wachsamkeit beider (TSTA und PTSTA) für ihre Beziehung und die ko-kreativen Möglichkeiten der Gestaltung dieser Beziehung sein.

4. Tätigkeiten in der Lehrsupervision

Die Beziehung zwischen Lehrtrainer*innen und PTSTA hat oft über Jahre hinweg eine relevante Bedeutung für die professionelle Entwicklung (intellektuelle Kalibrierung). Sie lebt von Balancen, die es zu finden gilt: zwischen Nähe und notwendiger Distanz, zwischen Übereinstimmung und notwendiger Differenzierung in theoretischen Positionen, zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden im Vorgehen in Bezug auf die Gestaltung von Weiterbildungsprozessen. Aber auch zwischen der Art und Weise der Teilhabe an einem Common Sense als Transaktionsanalytiker*in und der Teilhabe an den TA-Organisationen und zwischen Sichtweisen und Beobachtungspositionen, Lernprozesse und Lernentwicklung von Weiterbildungskandidat*innen einzuschätzen. Hiermit soll das Wichtigste genannt sein. Um diese Vielschichtigkeit näher bestimmen zu können, ist es sinnvoll, sich an der Frage auszurichten: Was ist das Ziel der Begleitung eines/einer TSTA für eine/n PTSTA? Zunächst ist klar: ein*e PTSTA ist ein*e Lehrende*r und hat somit die Verantwortung für die Mentorenschaft eigenständig wahrzunehmen! Die Begleitung ist ein zusätzlicher anderer Lernprozess. Und dennoch gibt es viele Parallelen zu der vorher durchlaufenen Weiterbildung. Es geht dabei um verschiedene Aktionsfelder:

Was ist das Ziel der Begleitung eines/einer TSTA für eine/n PTSTA?

Zentrale Ebenen der Tätigkeiten als Mentor*in:
- Lehren
- Supervidieren
- Evaluieren
- Planung der Weiterbildung
- Bewusstheit über ethisches Handeln ermöglichen
- Vorbereitung auf die Prüfung
- Unterstützung bei organisatorischen Fragen

Diese Handlungsfelder finden sich im Katalog für die TSTA-Prüfung wieder. Ich will im Folgenden jedoch eher darauf einge-

TA-02-19_korr.indd 111 15.05.19 11:23

hen, wie sich diese Handlungsfelder auf die Beziehungsgestaltung zwischen PTSTA und TSTA auswirken. Dazu brauchen wir auch eine Bewusstheit darüber, wo das jeweilige Handeln stattfindet. Diese sind:[3]

- das eigene Selbst (Person)
- Ich als teilnehmende*r Weiterbildungskandidat*in (Trainee)
- Ich als Teil der Gruppe
- Meine Erfahrung als professionell handelnde Person
- Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe
- Zugehörigkeit zur menschlichen Gesellschaft

*Die Vielschichtigkeit der Tätigkeit von Mentor*innen*

Schon hier können wir die Vielschichtigkeit der Tätigkeit von Mentor*innen erkennen: Sie müssen zur Selbstreflexion in der Lage und bereit sein, sich ständig weiterzuentwickeln. Gerade im jeweiligen Handlungsfeld, sei es beim Lehren oder Evaluieren oder während der Lehrsupervision, zeigt sich sehr schnell, wie komplex die Anforderungen an gute Lehrsupervisor*innen sind, denn die verschiedenen Ebenen wirken ständig ineinander. Gleichzeitig geht es dabei immer auch um die kognitiven, emotionalen und reflexiven Ebenen, die das Verhalten im jeweiligen Geschehen beeinflussen.

In der Lehrsupervision geht es auch darum, den sogenannten key issue herauszufinden, also das Schlüsselthema, um das es eigentlich geht. Dazu bedarf es einer großen Erfahrung. Die Fragen und Schwierigkeiten, die Supervisand*innen in ihre Supervision einbringen, haben in der Regel mit den eigenen emotionalen Problemen zu tun, z. B. mit eigenem Widerstand, eigener Betroffenheit, was das Thema angeht u. Ä. Es gilt also, diesen emotionalen Aspekt zu erfassen und ihn im lehrsupervisorischen Prozess den Supervisand*innen verfügbar zu machen. Dazu müssen Lehrsupervisor*innen ihre Beziehung zu ihren Supervisand*innen einschätzen können, um herauszufinden, über welche Zugangs-

3 Es gab (bis 2014) eine internationale deutschsprachige Arbeitsgruppe, die sich u. a. mit der speziellen Weiterbildung vom PTSTA zum TSTA befasste. „WIB – Weiterbildung in Bewegung", eine Initiative, die 2004 in Salzburg begann und viele gute Stimuli setzte für diese Prozesse. In Hamburg wurden die erwähnten Aktions- und Orientierungsbereiche zusammengefasst. Daran waren viele Kollegen*innen beteiligt: Ilse Brab, Sabine Klingenberg, Resi Tosi, Matthias Sell, Werner Vogelauer. Im Vorfeld der AG WIB: Peter Lüthi, Ute Hagehülsmann, Ulrike Sell, Ilse Brab, Benno Greter, Werner Vogelauer u. a. Alle haben sich in einem Möglichkeitsraum der EATA darum verdient gemacht und geholfen, größere Bewusstheit für das Weiterbildungsanliegen von Lehrenden zu schaffen.

TA-02-19_korr.indd 112 15.05.19 11:23

weise dieser emotionale Aspekt den Supervisand*innen bewusst werden könnte. Kommen Reaktionen wie: „So habe ich das noch gar nicht gesehen“ oder: „Da denke ich mal drüber nach“, sind dies Hinweise auf eine gelungene Stimulation durch den supervisorischen Prozess.

Das hier Beschriebene macht deutlich: Je nach der Beziehungsgestaltung zwischen Supervisee und Lehrsupervisor*in, zwischen PTSTA und TSTA ergeben sich diese Möglichkeiten im supervisorischen Setting. Abhängig von der Phase der Entwicklung – Anfang der Begleitung, in der Mitte des Prozesses oder am Ende vor dem Abschluss zum TSTA-Examen – entstehen andere emotionale Dynamiken und auch andere Abhängigkeitsgefühle. Die Mentor*in (TSTA) greift dabei auf ihre eigene Beziehungserfahrung als PTSTA zurück und kann sich somit empathisch einfühlen, wie es dem PTSTA in der jeweiligen Phase seiner Entwicklung gehen könnte und welche Art Unterstützung er bräuchte. Für den Lehrsupervisonsprozess ist es wichtig zu sehen, dass es nicht nur um Supervision geht, sondern eben um alle Aktionsfelder. Und der PTSTA braucht für alle Aktionsfelder supervisorische Begleitung.

Ich möchte im Folgenden einige Merkmale besonders herausgreifen und anhand der Beziehung zwischen TSTA und PTSTA etwas genauer charakterisieren.

5. Relevante Beziehungs-Merkmale in der Lehrsupervision

In unserer Betrachtung soll die Beziehungserfahrung im Vordergrund stehen, deshalb werden andere sicherlich auch nützliche thematische Punkte hier vernachlässigt.

5.1 Aufbau einer Weiterbildungsgruppe

In dieser Zeit ist die Beziehung zwischen TSTA und PTSTA noch eher dadurch geprägt, dass die PTSTAs sich als Neulinge empfinden und Ermutigung brauchen. Oft besteht eine vorbewusste Hoffnung, durch den TSTA an dessen Erfolg teilhaben zu können. Gleichzeitig möchten sie sich unterscheiden und dennoch genauso erfolgreich sein dürfen. Dadurch wird sich die Energie verändern, wenn es um Weiterbildungsfragen geht, ebenso wie die präsentierten Fallbeispiele aus den Weiterbildungsgruppen. Die Supervisand*innen möchten zeigen, dass auch sie erfolgreich und eben keine Neulinge mehr sind. Das ist auch ein Stimulus für die

TA-02-19_korr.indd 113 15.05.19 11:23

Mentor*in, die nun lernen muss, mit den kompetitiven Momenten umzugehen. Die meisten PTSTAs sind – zu Recht – über den gelungenen Aufbau ihrer Gruppen erfreut und entwickeln eine größere Selbstverständlichkeit, wenn sie über „ihre" Weiterbildungsgruppe sprechen. In der PTSTA-Gruppe gilt man jetzt als erfahren; dies verändert auch die eigene Position innerhalb der Gruppe. Für die TSTAs gilt es, diese Entwicklung zu sehen und angemessen in die Reflexion zu bringen, denn die PTSTAs brauchen solche Reflexionen für die Kalibrierung ihrer Erfahrungen.

5.2 Theoriediskussionen

Die Theoriediskussionen in der PTSTA-Gruppe sind sehr wichtig, denn sie helfen, das Wissen der Teilnehmer*innen zu erweitern. Die TA-Konzepte sind von verschiedenen Autor*innen unterschiedlich beleuchtet und oft auch nicht in einer theoretischen klaren logischen Darstellung vorhanden. Theorie bleibt also eine Suchbewegung, gerade auch im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen der TA, die letztlich im Examen vorhanden sein müssen.

Ein zunehmendes Theorieverständnis entsteht, wenn theoretische Fragestellungen mit theoretischen Konzepten in Verbindung gebracht und miteinander diskutiert werden. Dies erfordert natürlich seitens der TSTAs eine entsprechende Offenheit und einen hohen Kenntnisstand, aber auch die Freude daran, die TA-Theorie genauso wie andere theoretische Ansätze weiterzuentwickeln. Sich mit den eigenen Gedanken und Vorstellungen in einer solchen Gruppe zu zeigen kann sehr viele Gefühle auslösen. Die Teilnehmer*innen können von ihren eigenen Denkbildern überwältigt sein; sie können sich aber durch den allgemeinen Diskurs in der Gruppe auch unterfordert fühlen. Hier die richtige Balance zu finden ist eine Herausforderung für die Leitung.

Die Gruppendynamik kann durch das Verhalten der Leitung sehr stark beeinflusst werden.

Die Gruppendynamik kann durch das Verhalten der Leitung sehr stark beeinflusst werden. Neue Mitglieder ziehen sich möglicherweise erst einmal zurück, weil sie sich überwältigt fühlen, während andere, die schon länger dabei sind, sich noch gar nicht richtig gefordert fühlen. Dies zeigt, wie groß die Aufgabe der Leitung ist, gerade auch im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung. Welchen Platz hat die einzelne Teilnehmer*in? Wie wird sie von der Leitung wahrgenommen? (Hier darf an die Gruppenimago von Berne erinnert werden.) Eine professionelle Reifung der Gruppe

TA-02-19_korr.indd 114 15.05.19 11:23

als Weiterbildungsgruppe entwickelt dann eine Selbstständigkeit in der Weise, dass alle Beteiligten darauf achten, dass die Prozesse für alle angemessen bleiben und entwicklungsfördernd sind. Dies zeigt sich dann darin, dass einzelne Teilnehmer*innen gerne Theoriekonzepte oder auch eigene theoretische Entwicklungen in der Gruppe vorstellen und sich in den Feedbackreigen zu den anderen begeben. Dies ist immer dann produktiv, wenn sich die Teilnehmer*innen in der PTSTA-Gruppe auch in solchen Diskussionen genügend geschützt fühlen. Diesen Schutz zu gewähren und dabei partnerschaftlich zu bleiben ist eine der neuen Herausforderungen für TSTAs. Nur so kann es einen Zuwachs an professioneller Sicherheit, an konzeptioneller Sicherheit und an professioneller Identität als Mentor*in geben. Die TSTAs sind in ihrer Vorbildfunktion gefordert, eigene Konzepte zu entwickeln. Dazu gehören auch Vorträge auf Kongressen sowie die Veröffentlichung von Texten. All dies ermutigt die PTSTAs, selbst zu schreiben und eigene Konzepte zu entwickeln. In vielen Fällen dienen diese theoretischen Diskussionen der Vorbereitung auf das TSTA-Examen.

5.3 Supervisionsgeschehen

Sich in lehrsupervisorischen Prozessen in der PTSTA-Gruppe zu zeigen setzt voraus, dass die Beziehung zum jeweiligen TSTA sich so weit entwickelt hat, dass auch eine missglückte Supervision in der Gruppe besprochen werden kann, ohne dass es zum Beziehungsabbruch führen muss. Dies bedeutet, alle Teilnehmer*innen entwickeln mit Unterstützung des/der TSTA eine Feedbackkultur, die fördernd ist und trägt. Dieses Getragensein lässt Rückmeldungen zu, die eher fragend sind als aussagend. Das gemeinsame Reflektieren steht dabei im Vordergrund, und wenn alle Expert*innen einen Vorgang beobachten, sind vielfältige Beobachtungen vorhanden, die auch einmal undiskutiert als Angebote stehen bleiben dürfen. Dies ist eine gemeinsam erarbeitete Feedbackkultur, die die zentralen Punkte benennt und die das stets vorhandene Gelungene auch klar und deutlich markiert.

Die ersten vorgestellten Lehrsupervisionsprozesse sind meist gute Supervisionsarbeit, leisten jedoch noch nicht den Standard, der notwendig ist, um sich damit im Examen zu zeigen. Zunächst geht es darum, „sich zu zeigen und zu lernen“; dann, sich mit seinem Können zu zeigen und dafür Bestätigung zu bekommen. Und

TA-02-19_korr.indd 115 15.05.19 11:23

schließlich geht es um verschiedene Ansätze, in etwa: „War eine prima Lehrsupervision, und wie könnte man es trotzdem noch anders angehen?“ Damit wäre dann die professionelle Lehrsupervisionskultur erreicht: Wenn gemeinsam an der beobachteten Lehrsupervision Vorgehensweisen in Verbindung mit theoretischen Konzepten diskutiert werden können und so eine breitere Erfahrungswelt und Kompetenzerweiterung entstehen.

5.4 Ethische Fragen

Gewiss sind Fallbeispiele, die aus den eigenen Ausbildungsgruppen eingebracht werden, eine gute Basis, um ethische Fragen zu besprechen. Darüber hinaus sind auch Fragen, die durch „Hören-Sagen“ in die PTSTA-Gruppe hineingekommen sind, relevante ethische Fragen. Für die Behandlung solcher Fragen ist der EATA-Ethik-Code sehr hilfreich und auch gut für die Strukturierung einer Fragestellung. Ausgehend von allgemeinen Grundwerten, ethischen Prinzipien und Anwendungsbereichen werden in einer iterativen Bewegung Lösungen für ethische Aufgabenstellungen gesucht. Uns interessiert nun eher die Beziehung zwischen TSTA und PTSTA. Die Zusammenarbeit von beiden in einer Ausbildungsgruppe oder in einem anderen Aufgabenzusammenhang kann zu einer Gratwanderung werden. Sie kann Vorteile bringen, indem TSTA den PTSTA einander direkt erleben, was auch förderlich sein kann. Der TSTA kann so erkennen, wie der PTSTA in der Lage ist, in einer Lerngruppe eine Atmosphäre zu schaffen und wie er auf die Kandidat*innen eingeht oder auch nicht. Dies kann für das Feedback sehr hilfreich sein und auch Hinweise auf „blinde Flecken“ aufseiten des PTSTA geben, die dann unmittelbar konfrontiert werden könnten, z. B. im ersten TA-Einführungskurs (101 Kurs).

Nachteile bestehen darin und dies besonders zu Beginn der Begleitung eines PTSTA, dass sie/er eher in die Anpassung gehen könnte oder, je nachdem wer die Veranstaltung trägt, wirtschaftliche Abhängigkeiten entstehen, die sich bremsend auf die persönliche Entwicklung und Autonomie des PTSTA auswirken können. Am Ende der Weiterbildung zum/zur TSTA kann eine Zusammenarbeit in beiderseitigem Einverständnis am ehesten gelingen. Der/die PTSTA hat dann eine größtmögliche Eigenständigkeit entwickelt und vertritt selbstbewusst eigene Positionen. Er/sie bewegt sich theoretisch eigenständig in anerkennender Würdigung des durch

TA-02-19_korr.indd 116 15.05.19 11:23

die Begleitung Gelernten. Am deutlichsten zeigt sich dies, wenn PTSTAs mit einem selbst entwickelten Supervisionsverfahren eine Lehrsupervison durchführen können und die anschließende Diskussion und Rückmeldung eher eine fachliche Auseinandersetzung über Technik und Theorie darstellen.

5.5 Einbettung in die TA-Organisationen

Selbstverständlich spielt der kollegiale Rahmen, in den die Begleitung von PTSTAs eingebettet ist, über die Weiterbildungsgruppe hinausgehend eine große Rolle. Die Begegnungen auf Kongressen, auf Tagungen, in Veröffentlichungen wirken in die Beziehung zwischen TSTA und PTSTA hinein. Wie in jeder anderen Gruppe gibt es in dieser Zusammenarbeit auch Loyalitätsfragen. Wie steht es um die Zugehörigkeit zu „dieser" PTSTA-Gruppe? Deshalb ist zur Förderung der Selbstständigkeit auch der Besuch in Gruppen von anderen TSTA notwendig; gerade auch im Hinblick auf die Vorbereitung zum Examen. Dort müssen sich die PTSTAs mit den Rückmeldungen anderer TSTAs auseinandersetzen. Dies dient letztlich ebenso zu Kalibrierung und Positionierung und ist sehr empfehlenswert, wenn Besuche in Gruppen anderer TSTA würdevoll und nicht abwerbend gestaltet werden.

Auch die eigenständige Positionierung in der nationalen Organisation ist wichtig. Die Übernahme einer Aufgabe kann hier ein gutes Mittel sein, sich als Lehrende*r/Mentor*in in diesen kollegialen Zusammenhängen zu erleben. Gefördert wird auch der Kontaktaufbau zu den anderen lehrenden Kolleg*innen.

5.6 Examensvorbereitungen

In der Examensvorbereitung wird das „Flüggewerden" wichtig und stellt einen ersten wesentlichen Vorbereitungsprozess in der Ablösung der PTSTAs von den TSTAs dar. Paradoxerweise entsteht in dieser Phase noch mal eine große Nähe, denn jetzt ist den PTSTAs bedeutsam, wie die TSTAs über ihr Lehren, ihre Lehrsupervision denken und wie sie die persönliche Entwicklung einschätzen. Kommt an dieser Stelle zum ersten Mal eine Rückmeldung und damit vielleicht eine Verunsicherung der PTSTA kurz vor der Prüfung, könnte dies ein Hinweis sein, dass vorausgegangener Prozess im Kontakt etwas vernachlässigt wurde. Es würde darauf hinweisen, dass eine entwicklungsorientierte Auseinandersetzung vermieden wurde und eher (symbiotisch) Vermeidungsstrategien auf beiden Seiten stattfanden und dass in der Ausbildungsgruppe

TA-02-19_korr.indd 117 15.05.19 11:23

der PTSTA entsprechende Entwicklungseinschätzungen vermieden wurden. Dies kann sehr viele unterschiedliche Gründe haben, auf die ich hier nicht weiter eingehen möchte. Ich möchte einfach auf diese Beziehungsnotwendigkeit aufmerksam machen und dass diese nicht erst kurz vor dem Examen beginnt. Vielmehr ist der gesamte Entwicklungsprozess in einem Bogen zu verstehen, um erfolgreich die drei Phasen zu durchlaufen. Hier ernten beide, TSTA und PTSTA, die Früchte ihrer Beziehungsarbeit.

Gerade vor dem Examen sind Skriptanfälligkeiten häufig

Gerade vor dem Examen sind Skriptanfälligkeiten häufig, denn durch die in dieser Phase emotionale Belastung werden „alte" Skriptthemen wieder wach und müssen gebändigt werden. Gerade dann ist die geklärte Beziehung relevant. Die Skriptthemen müssen in einer wohlwollenden Weise besprochen werden, nicht überfürsorglich, jedoch mit angemessener Nähe, manchmal auch im Einzelsetting. Es geht ja gerade darum, die gewonnene Eigenständigkeit und Autonomie, die erarbeitete professionelle Haltung zu stützen. Deshalb darf es an dieser Stelle nicht zu viel sein, damit der jetzt gegebene Schutz nicht falsch interpretiert wird als: „Ach, ich bin doch noch nicht so weit." Es muss deutlich werden, dass es um einen noch nicht integrierten Schwachpunkt geht. Gerade diese letzte Integration braucht angemessene Begleitung, die nur in einem gesamten gemeinsamen Prozess entstehen kann, in einer angemessenen Lehrsupervision über Jahre hinweg.

5.7 Ablösung und Eigenständigkeit

Wie bereits angedeutet: Die Beziehung als Weiterbildungsbegleitung kommt auch zu einem Ende. Das ist kein tragisches Ende, es ist kein kränkendes Ende. Es ist eigentlich der Übergang in die gemeinsam erlebte professionelle Welt als Transaktionsanalytiker*in. Die Anerkennung und Würdigung und der damit verbundene Dank für eine professionelle Begleitung, die administrativ durch das bestandene Examen aufgelöst werden, wandeln sich in eine kollegiale Beziehung. Wahrscheinlich bleibt auch hier ein Respekt erhalten vor der vielfältigen verarbeiteten Erfahrung, die ein*e TSTA durchlaufen hat und die auch durch den jetzt gerade abgeschlossenen Prozess vermehrt wurde. Der/die PTSTA ist freudig, sich eigenständig zu entwickeln, zu kalibrieren und sich mit der Rolle als TA-Mentor*in zu identifizieren. Auch dann, wenn es nun heißt, dass er/sie die Gruppe verliert, die mithalf, sich zu finden.

TA-02-19_korr.indd 118 15.05.19 11:23

FOCUS

Zusammenfassung

Der Text zeigt anhand der Reflexion der Beziehung zwischen TSTA und PTSTA, welche beziehungsrelevante Chancen und Schwierigkeiten während der Ausbildungszeit entstehen. Es werden einzelne Bereiche aus dem Blickwinkel des Beziehungsgeschehens genauer beleuchtet und beim Lesenden können sie bestehendes Wissen ergänzen um Merkpunkte zur Förderung der Qualität dieser spezifischen Ausbildungssituation.

Abstract

The presented article reflects the relation between TSTA and PTSTA. It shows the chances and difficulties which come forth during the training period. Thereby, single aspects of the relation are given a closer look. Thus, the readers can complement their knowledge in order to further the quality of that specific training situation.

Literatur

- *Clarkson, P. (1992): Transactional Analysis Psychotherapy. London: Routledge.*
- *Cochrame, H. & Newton, T. (2011): Supervision for Coaches. Harveys of Edinburgh.*
- *Cornell, W.F. & Zalcman, M.J. (1984): Teaching Transactional Analysts to Think Theoretically Transactional Analysis Journal, Vol. 14, 2, S. 105–113.*
- *Erskine, R.G. (1997): Supervision of Psychotherapy: Models for Professional Development. San Francisco: TA-Press.*
- *Hawkins, P. & Shoet, R. (2012): Supervision in The Helping Professions. Open University Press.*
- *Holloway, E. (1998): Supervision in psychosozialen Feldern. Paderborn: Junfermann.*
- *Mazzetti, M. (2007): Supervision in Transactional Analysis. An Operational Model. TAJ 37, 2.*
- *Ritter, J. (1974): Subjektivität. Sechs Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.*
- *Sell, M. (2004): Supervision und Transaktionsanalyse. In: Heilinger, A; Knopf, W. & Walther, I. (Hrsg.): Brush up your Tools! Aus der Werkstatt von Supervision und Coaching. Schriftenreihe Supervision, Bd. 5. Studienverlag Österreichische Vereinigung für Supervision.*

Matthias Sell,
Psychologischer Psychotherapeut,
TSTA (P,C,E,O), lebt und arbeitet in Hannover.
Gründer und Leiter von inita

TA-02-19_korr.indd 119 15.05.19 11:23

Transaktionsanalyse in Supervision und Coaching: Ein dreidimensionales Modell[1]

Klaus Sejkora

Supervision war seit den 1960er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts immer ein zentrales Element in der Aus- und Weiterbildung von Transaktionsanalytiker*innen. Obwohl Supervision für Eric Berne der wesentliche Inhalt seiner klinischen Seminare und später der San Francisco Social Psychiatry Seminare war (Tudor 2002), gibt es nur wenig schriftliches Material von ihm darüber (Berne 1961, 1966). Erst beginnend mit den 1980er-Jahren wird Supervision in der TA als eigene Praxis wahrgenommen und beschrieben, ab 2000 dann in wachsendem Umfang (Cornell et al. 2016).

Tudor (2002) definiert einen Bezugsrahmen für Supervision, innerhalb dessen die Praktiker*innen drei Bereiche kombinieren: Praxis (z. B. Prozess, Interventionen), TA-Theorie (z. B. Verträge, Transaktionen, Skript) und Philosophie (z. B. Werte, Prinzipien, Methode, Haltungen). Der vorliegende Artikel beschäftigt sich wesentlich mit den ersten beiden dieser Elemente:

- der praktischen Arbeit an der aktuellen, präsentierten Supervisionsfragestellung,
- der Analyse der Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehung zwischen Supervisor*in und Supervisand*in und der Unterscheidung dieses Prozesses zu dem in der Psychotherapie
- und mit der Analyse der Parallelen zwischen Supervisionsprozess und supervidiertem Prozess.

1 Der Artikel stellt eine Weiterentwicklung eines Vortrags dar, den der Autor auf dem 19. Kongress der DGTA 1999 in Berlin gehalten hat.

TA-02-19_korr.indd 120 15.05.19 11:23

sieben Aspekte von Supervision

Die hier diskutierten Themen stellen eine praxisnahe Möglichkeit dar, entlang der von Mazzetti (2007) entwickelten sieben Aspekte von Supervision zu arbeiten (Übersetzung KS):

- klarer und stimmiger Vertrag,
- Identifikation der zentralen Themen,
- effektiver emotionaler Kontakt mit Supervisee/Trainee,
- Schutz sowohl für Supervisee als auch für Klient*in,
- wachsende Entwicklungsrichtung,
- Bewusstheit über den und Nutzen des Parallelprozesses,
- Beziehung zwischen Supervisor*in und Supervisee auf der Basis von Gleichwertigkeit.

Des Weiteren werden Unterschiede zwischen Supervision und Coaching herausgearbeitet. Dem liegt das von Cornell et al. definierte Verständnis von Supervision zugrunde: „If we consider the components of the word 'supervision' seperately (*super* and *vision*) we get a picture of the aim of supervision. It is a process that invites one (metaphorically) to take a step back to get a meta-perspective: a broad view on one's working practice" (2016, S. 260).

Fallbeispiel, Teil 1

W. ist Psychotherapeutin in Ausbildung und seit längerer Zeit in Supervision. Sie lernt und verarbeitet rasch und macht in ihrer Ausbildung gute Fortschritte. Vor einem halben Jahr hat der Ausbildungsleiter begonnen, ihr Patient*innen zur Psychotherapie zuzuweisen.

Das Problem, mit dem sie heute komme, so W., belaste sie schon länger, aber bis jetzt habe sie nicht den Mut gefunden, es anzusprechen. Sie stecke mit einem Klienten fest. Ihr Wunsch ist es, Lösungsoptionen für die festgefahrene Situation zu finden. Sie jedenfalls wisse nicht mehr weiter.

Seit etwa zehn Sitzungen arbeitet W. therapeutisch mit einem Mann arabischer Herkunft, etwa 45 Jahre alt, der auf Drängen seiner – deutschen – Frau zu ihr gekommen sei. Die Frau sei nicht bereit, seine Lieblosigkeit, insbesondere seine sexuelle Rücksichtslosigkeit, länger zu ertragen, ebenso wenig wie seine häufigen Affären mit anderen Frauen.

W. war spontan bereit, mit dem Mann zu arbeiten, weil ihr das Problem und die Ehezerrüttung gravierend erschienen. Der Mann,

TA-02-19_korr.indd 121 15.05.19 11:23

den sie als intelligent und liebenswürdig beschreibt, ist zwar durchaus problemeinsichtig, gleichzeitig sagt er aber: „Wissen Sie, ich komme eben aus der arabischen Kultur. Und die ist ganz anders, auch unsere Haltung Frauen gegenüber. Ich bin eben so aufgewachsen und erzogen worden."

W. kann das verstehen, ebenso wie sie auch die Frau ihres Klienten verstehen kann. Als Ausweg probierte sie, die Frau zu einer Paarsitzung dazu einzuladen – mit dem Effekt, dass sie zwar beide Seiten noch intensiver verstehen kann, sich zwischen den beiden aber „nichts bewegt" habe. „Und da stecke ich also fest und weiß nicht, wie ich weiter vorgehen soll," sagt sie.

1. Supervision entlang der Fragestellung des*der Supervisand*in

Der Mensch, der zur Supervision kommt, hat in irgendeiner Weise Probleme in der Ausübung des Berufes und weiß nicht weiter.

Bei der Vorstellung der obigen Fallvignette in einer TA-Weiterbildungsgruppe wurde die Frage gestellt: „Worum könnte es eurer Meinung nach hier gehen?" Hier ein paar der Antworten: „um Trübungen", „um die Skripts des Paares und der Therapeutin", „um ein Problem der Supervisandin mit dem Supervisor", „um Passivität und Symbiosen", „um ein persönliches skriptbedingtes Problem der Therapeutin/Supervisandin".

Durchaus plausible Antworten und Möglichkeiten für die konkrete Problemstellung – und ein aufschlussreiches Beispiel dafür, dass und wie wir es gewohnt sind, auf fachlichen Metaebenen zu denken. Würden wir dieselbe Geschichte jemandem erzählen, der von Supervision, TA und auch sonstiger psychologischer Denkweise nichts weiß, und diesem jemand dieselbe Frage stellen: „Worum geh es Ihrer Meinung nach hier?", würde er oder sie vermutlich antworten: „Nun, diese Frau will wohl wissen, was sie weiter tun soll."

diese Frau will wohl wissen, was sie weiter tun soll

Kaum jemand von uns würde das als Supervisand*in so herzhaft und naiv formulieren; es wäre ja eine symbiotische Einladung. Dennoch ist in aller Regel, oft als verdeckte Transaktion formuliert, die Eingangsfragestellung in Supervision: „Was soll ich tun?" Präziser formuliert: Aus noch unbekannten Gründen ist die Handlungsfähigkeit der Supervisandin blockiert. Sie setzt passive Verhaltensweisen ein (Schiff et al. 1975).

TA-02-19_korr.indd 122 15.05.19 11:23

Ursachen dieser Handlungsblockade

Als Erstes ist daher zu untersuchen, was Ursachen dieser Handlungsblockade sein könnten. Es könnte beispielsweise sein, dass Supervisand*innen Sachinformationen darüber fehlen, was in der gegebenen Situation sinnvollerweise zu tun ist (z. B. entlang einer klinischen Diagnose).

In Ws Fall scheint das nicht der Grund dafür zu sein, dass sie nicht weiterweiß. Sie hat Ideen zum Umgang mit der Situation. So hat sie die Frau ihres Klienten zu einer gemeinsamen Sitzung eingeladen – im Wissen um die Verflochtenheit von Beziehungsstörungen. Sie hat verschiedene Interventionstechniken ausprobiert. Sie hat ihren Klienten damit konfrontiert, dass es möglich ist, erlernte Haltungen zu verändern. Sie hat mögliche Beziehungsängste seinerseits angesprochen. Und sie hat begonnen, seine Mutterbeziehung näher zu untersuchen. Natürlich wäre es möglich, noch weitere Alternativen vorzuschlagen. Doch W. ist eine kluge und kompetente Frau, die solche Ideen auch selbst entwickeln kann. Dennoch steckt sie fest: Es scheint also nicht nur ihre Handlungsfähigkeit blockiert zu sein.

Wenn Menschen zwar grundsätzlich wissen, wie sie handeln könnten, es aber trotzdem nicht oder nicht erfolgreich tun, dann ist ihre Denkfähigkeit blockiert. W. hätte ausreichende Sachinformation, um die Frage „Was soll ich tun?“ zu beantworten. Dass sie es trotzdem nicht kann, heißt, dass sie ihre Fähigkeiten und die Informationen, die sie hat, nicht sinnvoll oder nicht ausreichend sinnvoll im Denken verknüpfen kann.

Entwickeln von Klarheit im Denken

Die nächste Aufgabe des*der Supervisor*in ist also die, sie beim Entwickeln von Klarheit im Denken zu unterstützen. Auf die Frage „Was soll ich tun?“ folgt die Gegenfrage: „Was denkst du über das Problem?“ Auf diese Frage sind viele Antworten möglich, die sich auf Hypothesen zur Therapiesituation beziehen könnten, z. B.:

- „Herr A. und seine Frau versuchen, mich in ihr Spiel hineinzuziehen und mir die Position der Schiedsrichterin zu geben, damit keiner von ihnen seine Passivität aufgeben muss.“
- „Herr A. versucht, mich auf die gleiche Weise mit seinem Charme und seiner Unschuldsmiene um den Finger zu wickeln wie seine Frau (und auch andere Frauen).“

TA-02-19_korr.indd 123 15.05.19 11:23

- „Ich habe ein Problem mit Herrn A., weil ich selbst bis vor drei Jahren mit einem Mann verheiratet war, der sich ganz ähnlich verhalten hat."
- „Ich habe ein Problem mit Frauen, die verlangen, dass ihre Männer sich ändern sollen, damit sie sich nicht selbst verändern müssen. Meine Mutter ist so eine Frau."

Über diese Hypothesen könnten wir diskutieren und überlegen, ob einige davon zutreffen könnten und was für Interventionen dann sinnvoll wären bzw. was W. helfen könnte, ihr eigenes Skript von den Lebensplänen des Ehepaares A. zu trennen. Damit könnte sie auf die Handlungsebene zurückkehren und ihre Blockade dort lösen.

Es kann aber auch sein, dass wie das Handeln auch das Denken weiter blockiert ist und noch nicht in Gang kommen kann: W. weiß nicht nur nicht recht, was sie tun soll, sondern auch nicht recht, was sie über die Situation denken könnte. Sie denkt Verschiedenes, das aber nicht wirklich auf die Lösung des Problems bezogen ist, zum Beispiel: „Vielleicht ist das Ganze einfach eine Nummer zu groß für mich. Vielleicht sollte ich Herrn A. woandershin verweisen." Oder: „Es ist eben auch schwierig, mit Menschen aus einem ganz anderen Kulturkreis zu arbeiten." Das wären passive, also blockierte Denkweisen (Schiff et al. 1975).

Wahrscheinlich liegt die Blockade noch tiefer: in einer unter der Denkblockade liegenden Blockade im Fühlen. Wenn Menschen über eine bestimmte Sache nicht folgerichtig und erwachsen denken können, obwohl sie dazu ansonsten imstande sind, liegt das meist daran, dass sie mit bestimmten Gefühlen über diese Sache nicht in Kontakt kommen können oder wollen (Erskine & Moursund 1988). Um dem blockierten Fühlen der Supervisandin auf die Spur zu kommen, ist daher die entsprechende Frage: „Was fühlst du über das Problem und die Situation?"

Fallbeispiel, Teil 2

Auf diese Frage antwortete W.: „Zuerst einmal bin ich wütend über Herrn A., weil er so schäbig mit seiner Frau und mit anderen Frauen umgeht. Ich kann dieses Gerede über seinen anderen kulturellen Hintergrund nicht mehr hören! Eine Frau ist ein Mensch und soll als Mensch behandelt werden. Mir egal, was für

TA-02-19_korr.indd 124 15.05.19 11:23

einen kulturellen Hintergrund es gibt. Und außerdem bin ich auf sie auch ärgerlich, weil sie so passiv-erpresserisch ist. Warum lässt sie sich das gefallen? Warum delegiert sie das Problem an mich? Warum sagt sie: ‚Entweder du gehst zur Therapie oder ich verlasse dich' – und nicht: ‚Entweder du verhältst dich anders oder ich verlasse dich'?"

Ich ermutigte sie, weiter in diese Richtung zu gehen. „Beide hängen ihr Problem einfach mir um ... Wie komme ich denn dazu? Ich soll mich anstrengen und mir Lösungen und Interventionen einfallen lassen, womöglich das gemeinsame Kind auch noch in die Therapie einbeziehen, nur damit sie nicht den Müll realisieren müssen, in dem sie gemeinsam stecken! Nur damit sie nicht kapieren müssen, dass es so nicht weitergehen kann!"

„Und wenn du das siehst – du sollst dich anstrengen, nur damit die beiden ihr Problem nicht wirklich sehen müssen – was fühlst du dann?" „Es macht mich hilflos – nein, macht es mich nicht ... ich – ach nein, ich will da gar nicht hinsehen müssen! Ich bin traurig, ich bin verzweifelt und traurig! Es ist das, was meine Eltern immer mit mir gemacht haben. Ich musste ständig zwischen ihnen vermitteln, damit sie nicht zu realisieren brauchten, dass sie eigentlich mit ihrer Ehe am Ende waren, und das schon vor meiner Geburt. Sie haben mich überhaupt nur gekriegt als einen Versuch, die Ehe zu reparieren."

Wir blieben noch kurz bei Ws Gefühlen und ihrem persönlichen Thema. Anschließend schnäuzte sie sich kräftig (oft ein Zeichen dafür, dass die Denkfähigkeit wieder einsetzt) und sagte: „Na ja, da kriegt die Sache ja ein anderes Licht. Ich denke, ich habe jetzt Ideen, wie ich weiter vorgehen kann. In jedem Fall geht es darum, den beiden die Verantwortung für ihre Situation und ihr Handeln zurückzugeben. Dann kann ich immer noch mit Herrn A., wenn er das will, an seinem Skript arbeiten."

In wenigen Sätzen hat W. damit selbst die nächsten Schritte in dem vorgeschlagenen Interventionsmodell vollzogen: Wenn sie ihre Gefühlsblockade löst, kann sie auch die Blockade im Denken und anschließend die im Handeln überwinden. Grafisch lässt sich dieses Vier-Schritte-Modell so darstellen:

TA-02-19_korr.indd 125 15.05.19 11:23

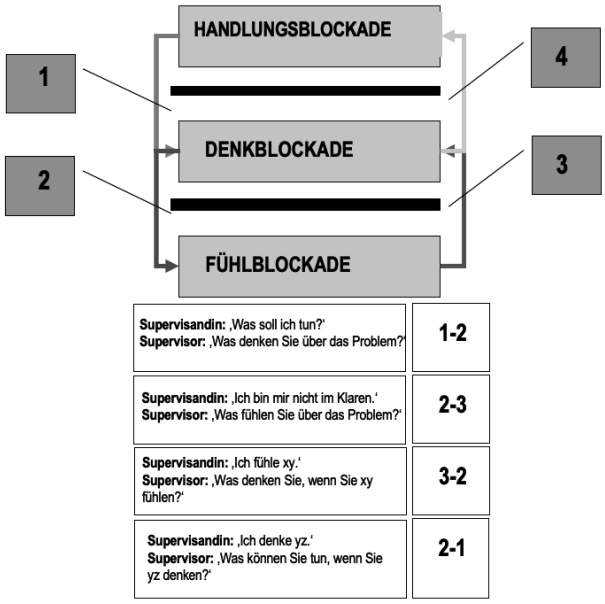

Abb. 1: Interventionsmodell in vier Schritten

in einzelnen Schritten getrübte Inhalte des Erwachsenen-Ichs enttrüben

Aus Sicht der Landkarte der Ichzustände geht es darum, in einzelnen Schritten getrübte Inhalte des Erwachsenen-Ichs zu enttrüben, um damit die volle erwachsene Fähigkeit, zu fühlen, zu denken und zu handeln wiederherzustellen (Berne 1961). Die Trübungen des Erwachsenen-Ichzustands durch den Eltern-Ichzustand resultieren aus den verinnerlichten Botschaften von Einschärfungen (Goulding & Goulding 1978) und Antreibern (Kahler 1975), die aus dem Kind-Ichzustand hauptsächlich aus ängstlichen Reaktionen auf diese inneren Befehle.

TA-02-19_korr.indd 126 15.05.19 11:23

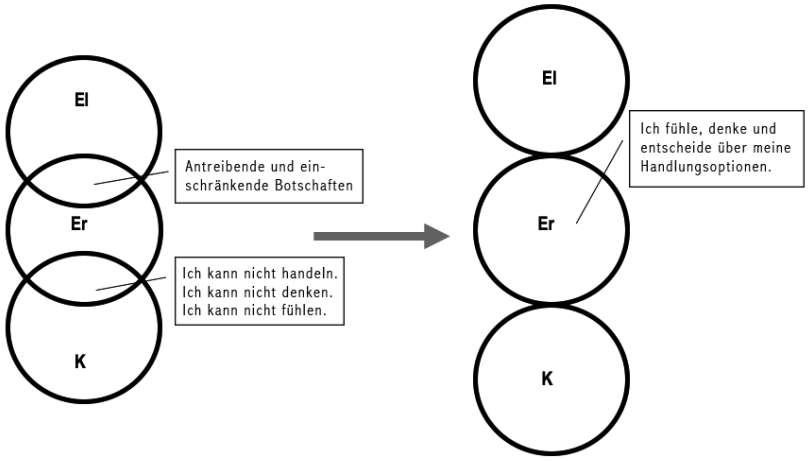

Abb. 2: Trübungen und Enttrübung

Manchmal sind auch alle vier erwähnten Schritte zur Enttrübung notwendig, je nachdem, ob die Trübung im Kind-Ichzustand alle drei Punkte beinhaltet („Ich kann nicht handeln/nicht denken/nicht fühlen") oder nur: „Ich kann nicht handeln" bzw. „Ich kann nicht handeln/nicht denken".

das Supervisionsgeschehen

Das Vier-Schritte-Modell bietet eine Herangehensweise an die aktuelle Supervisionsfragestellung, die situationsadäquat abgestuft werden kann. Ein ähnliches Modell, nicht in Schritten und ergänzt um den Aspekt der Werte, hat Kouwenhoven (2016) als „Coaching Matrix" entwickelt. Supervisor*in und Supervisee bewegen sich in einem Koordinatensystem: Die eine Achse bilden die Bedürfnisse des*der Supervisand*in vom Informations- zum persönlichen skriptbedingten Entwicklungs- und Beziehungsbedürfnis (Sejkora & Schulze 2017), die andere Achse stellt die Dichte oder Intensität supervisorischen Intervenierens dar. Zwischen diesen Koordinaten entwickeln beide Personen das Supervisionsgeschehen: Je unerfüllter das Bedürfnis, je intensiver also die Trübungen, umso dichter wird der*die Supervisor*in intervenieren.

TA-02-19_korr.indd 127 15.05.19 11:23

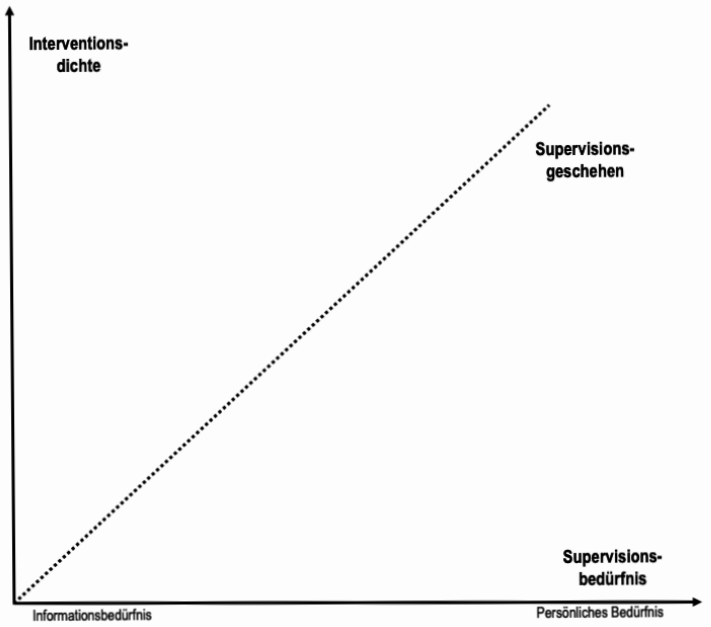

Abb. 3: Supervisionsbedürfnis und Interventionsdichte

„Dichter" bedeutet beziehungsintensiver, also stärker auf die persönliche Entwicklung des Supervisees bezogen. Die Frage: „Brauchst du mehr Informationen darüber, wie man damit umgehen kann, den Partner eines Klienten in die Therapie hereinzunehmen?" ist weniger beziehungsnah als die Intervention: „Magst du bei diesen Gefühlen bleiben und weiter darüber sprechen?" Das führt zum zweiten der drei Aspekte der Dynamik von Supervisions- und Coachingprozessen:

2. Die Beziehung zwischen Supervisor*in und Supervisand*in

Generell kann gesagt werden, dass sich alle psychologisch-professionellen Beziehungen, ob in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Coaching, auf einem Kontinuum bewegen (Sejkora 1994, 2011a, b). An einem Ende steht die „reale" professionelle Beziehung zwischen zwei erwachsenen Individuen mit klar verteilten Rollen und klar definierten Zielen. Am anderen Ende steht die Übertragungs-Gegenübertragungsbeziehung – eine Art von Beziehung, in die (mehr unbewusst als bewusst) ein größerer oder kleinerer Teil früherer Beziehungserfahrung mit einfließt und auf die jetzige Beziehung übertragen wird. Solange die Person über-

TA-02-19_korr.indd 128 15.05.19 11:23

trägt, fühlt, denkt und handelt sie nicht vollständig erwachsen, sondern wie das Kind, das diese Beziehungserfahrungen erlebt hat: Sie besetzt den Kind-Ichzustand. Ausführlich haben sich Clarkson (1992), Erskine (1982) und Mazzetti (2007) mit diesem Aspekt der Supervisionsbeziehung beschäftigt.

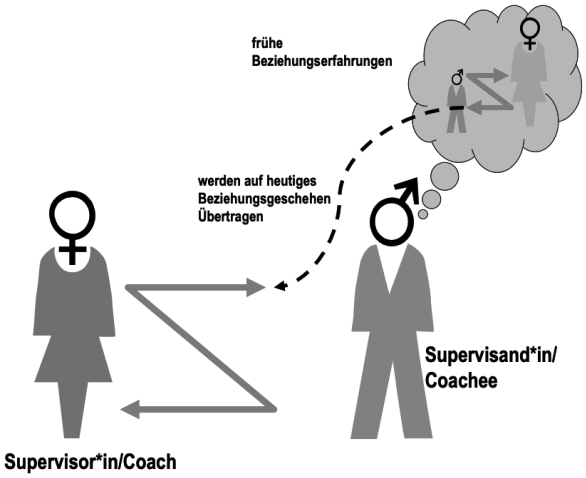

Abb. 4: Übertragung in Supervision und Coaching

einen Meta-Standpunkt

Wenn wir Supervisionsgeschehen so betrachten, nehmen wir einen Meta-Standpunkt ein und entfernen uns von der dezidierten und definierten aktuellen Supervisionsfragestellung. Wir verlassen vorübergehend das „Was?“ („Was kann ich tun? Was gibt es für Möglichkeiten?“) und untersuchen das „Wie?“: Wie präsentiert ein*e Supervisand*in das Problem? Wie kommt es, dass sie*ihn gerade dieses Problem beschäftigt? *Wie* geht er*sie mit Interventionen des*der Supervisor*in um.

Fallbeispiel, Teil 3

Die Supervision begann damit, dass W. meinte, das Problem, mit dem sie heute komme, beschäftige sie schon länger, aber bis jetzt habe sie sich „noch nicht getraut“, es anzusprechen.

Es ist nicht notwendig, hier einzugreifen, weil W. sofort beginnt, das Problem zu schildern, aber im Hintergrund bleibt die Frage: Warum hat sie sich bisher nicht getraut? Was befürchtet sie? Einige Zeit später – bei der Frage, was sie über das Problem denke – erwähnt W. diesen Kontext noch einmal: „Vielleicht ist das Ganze

TA-02-19_korr.indd 129 15.05.19 11:23

einfach eine Nummer zu groß für mich. Vielleicht sollte ich Herrn A. woanders hinschicken." Und sie ergänzt: „Ich habe schon überlegt, ob ich ihn an dich überweisen soll."

Warum soll der Klient „eine Nummer zu groß" für sie sein? Es handelt es sich nicht um ein schweres psychisches Leiden, wie z. B. eine akute paranoid-psychotische Episode, und W. ist eine kompetente Therapeutin kurz vor dem Abschluss ihrer Ausbildung. Warum sollte sie ihn an den Ausbilder überweisen? Weder ist dieser ein expliziter Spezialist für „Männerprobleme", wie sie Herr A. zu haben scheint, noch ist Herrn As Fragestellung so ungewöhnlich, dass W. etwas Vergleichbares noch nie erlebt hätte. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Aussagen nicht Ausdruck der realen Beziehung zwischen einer erwachsenen Ausbildungskandidatin und einem erwachsenen Supervisor (und Kollegen) sind, sondern dass W. Aspekte einer anderen, früheren Beziehung überträgt.

Zur Übertragung gehört immer komplementär die andere Seite: die Gegenübertragung. Die andere beteiligte Person (Therapeut*in, Berater*in, Supervisor*in) erlebt die Übertragung und entwickelt Reaktionsimpulse darauf.

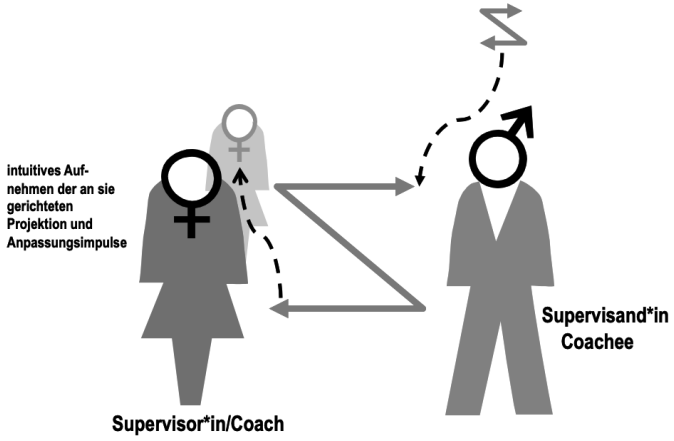

Abb. 5: Gegenübertragung in Supervision und Coaching

Gegenübertragung ist ein sensibles Diagnostikum.

Die Gegenübertragung ist ein sensibles Diagnostikum, das viel über die frühere Beziehungserfahrung eines Menschen erzählen kann (Stuthridge 2016). Den beiden zitierten Äußerungen der Su-

TA-02-19_korr.indd 130 15.05.19 11:23

pervisandin W. („Ich habe mich nicht getraut, früher damit in Supervision zu kommen“ und „Vielleicht ist der Klient eine Nummer zu groß für mich und ich überweise ihn besser an dich“) würden auf Ebene der erwachsenen Beziehung, also ohne Impulse der Gegenübertragung, wahrscheinlich nicht viel andere innere Reaktion als: „Aha, mal sehen, was sie damit meint“ bewirken.

Möglicherweise aber lösen Ws Aussagen andere subtile emotionelle Impulse aus, beispielsweise den Wunsch, die Stirn zu runzeln. Oder Gedanken wie: „Was meint sie denn damit schon wieder? Was soll die Überanpassung? Warum redet sie nicht über das Problem mit dem Klienten?“ Das könnten Hinweise auf eine Gegenübertragungsreaktion sein, die früher von W. gemachte Beziehungserfahrungen spiegeln würde – Erfahrungen mit einer vielleicht strengen, kritischen Bezugsperson, der sie es nicht recht machen konnte und an die sie sich besser nicht mit ihren Problemen wandte.

Eine immer noch gängige Haltung ist: Übertragung und Gegenübertragung gehören in die Psychotherapie und haben keinen Platz in der Supervision.

Eine immer noch gängige Haltung ist: Übertragung und Gegenübertragung gehören in die Psychotherapie und haben keinen Platz in der Supervision. Ws Übertragung könnte thematisiert und sie selbst auf ihre Eigenanalyse verwiesen werden. In Supervision sollten nur Realbeziehungen stattfinden. Das hat durchaus eine gewisse Berechtigung. Das regressive Auf- und Durcharbeiten der Übertragung ist tatsächlich der Psychotherapie vorbehalten und geht über den Supervisionsvertrag hinaus. Eine Konfrontation dieser Art („Das gehört in die Therapie, nicht hierher“) könnte Ws Übertragungserleben allerdings weiter stimulieren, und sie könnte den Supervisor erst recht als kritisch-verweigernde Autoritätsperson wahrnehmen. Auf das Problem mit ihrem Klienten bezogen würde das heißen, dass ihre Blockaden im Fühlen, Denken und Handeln aufrechterhalten würden. Faktum ist, dass Übertragung in der Supervision, ganz besonders in der Ausbildungssupervision, vorkommt und es notwendig ist, damit umzugehen (Erskine 1982, Sejkora 2015) – allerdings anders als in der Therapie.

Der Fokus ist ein anderer: In der Therapie geht es um die persönliche Entwicklung des*der Klient*in, um das Überwinden kindlicher Haltungen im Fühlen, Denken und Verhalten, um der Person selbst und ihres Wachstums willen. In Supervisionen geht es um die persönliche Weiterentwicklung der Supervisand*innen

TA-02-19_korr.indd 131 15.05.19 11:23

um der Menschen willen, mit denen sie arbeiten. Für diese übernehmen wir als Supervisoren*innen und Ausbilder*innen Mitverantwortung.

Persönliches Beispiel

In meinen ersten Jahren als TA-Ausbildungskandidat hatte ich einen Supervisor, den ich als sehr problemorientiert erlebte. Meiner Wahrnehmung nach bekam ich bei ihm viel Unterstützung für schwierige Situationen in der therapeutischen Arbeit, wenig für Erfolge und gelungene Interventionen. Ich kann nicht sagen, ob er wirklich so war oder ob ich ihn in der Übertragung so wahrnahm. In jedem Fall beeinflusste dies meine Arbeit mit Klient*innen nachdrücklich. An den Tagen vor Supervisionsstunden begann ich intensiv, nach Problemen zu suchen, die ich mitbringen könnte. Allmählich wurde ich in der Arbeit mit den Klient*innen deutlich problem- und weniger ressourcenorientiert. Die Übertragung zum Supervisor wirkte sich nachdrücklich auf die Beziehung zu meinen Klient*innen aus.

Ungelöste Übertragung zum Supervisor kann das professionelle Arbeiten stark beeinflussen.

Ungelöste Übertragung zum Supervisor kann das professionelle Arbeiten stark beeinflussen. Wenn W. beispielsweise ihre Probleme mit Herrn A. nicht mehr zur Supervision bringen würde, weil sie Angst hätte, getadelt zu werden, könnte sie ihr Steckenbleiben fortsetzen, was unter Umständen zu einem negativen Verlauf der Therapie oder deren Abbruch führen könnte. In der tatsächlichen Situation mit W. war das nicht der Fall, weil die Übertragung nur am Rande in den zwei erwähnten Transaktionen auftauchte. Die Auseinandersetzung mit dem Supervisionsproblem und der Wunsch, auf der realen, erwachsenen Ebene eine Lösung zu finden, standen im Vordergrund.

In einer anderen Situation könnte der erwachsene Wunsch nach Lösung eines professionellen Problems von dem kindlichen Wunsch nach Heilung früherer Beziehungsdefizite überlagert werden. Stellen wir uns vor, W. wäre in ihrer Schilderung der Probleme mit Herrn A. weiter ängstlich und verzagt geblieben. Nach Fragen anhand des Vier-Schritte-Modells wären Verzagtheit und Blockaden stärker geworden. In so einem Fall könnte (noch) nicht das aktuelle Problem Gegenstand der Supervision sein, sondern die (Übertragungs-)Angst vor dem Supervisor. Vor einem Vorgehen nach den vier Schritten wäre ein Stück Übertragungslösung notwendig, damit die Supervisandin wieder als

TA-02-19_korr.indd 132 15.05.19 11:23

erwachsene Person den weiteren Interventionen des Supervisors zugänglich werden könnte.

In einer vergleichbaren Situation im psychotherapeutischen Prozess – Autoritätsängste vor dem*der Therapeut*in und vor Überanpassung an sie *ihn – ist regressive Arbeit sinnvoll. Dabei würden wir mit der Klientin zu der frühen Beziehungserfahrung zurückgehen, die sie gelehrt hat, auf keine Hilfe zu vertrauen, sondern negativ bedingte und unbedingte Strokes zu befürchten (Schulze & Sejkora 2014). Angenommen, sie hätte das mit ihrem Vater erlebt, dann käme es hier darauf an, sie behutsam dorthin zu führen, dass sie sich diesen schmerzvollen Erfahrungen stellen und sich emotional im Wiedererleben und Verarbeiten der frühen Situationen aus dem destruktiven Teil ihres Skripts lösen kann (Sejkora & Schulze 2017).

Psychotherapie ist ein Vorgang, mittels dessen Menschen in bewusste regressive Prozesse hineinbegleitet werden, um dann Lösung zu ermöglichen. Anders liegt der Fokus bei Supervision und Coaching: Hier geht es darum, Supervisand*innen oder Coachees aus der (meist nicht bewussten) Regression herauszuführen, um erwachsene Problemlösung zu ermöglichen. Sehen wir uns diesen Unterschied an möglichen Interventionsformen an:

Psychotherapie ist ein Vorgang, mittels dessen Menschen in bewusste regressive Prozesse hineinbegleitet werden, um dann Lösung zu ermöglichen.

Klientin/Supervisandin: „Ich habe ein Problem, das mich schon längere Zeit belastet, aber ich habe Angst, mit dir darüber zu sprechen. Ich fürchte, dass du ärgerlich werden könntest."

Psychotherapie

Therapeut: Lass diese Angst zu. Erlaube dir die Fantasie, was dann alles passieren könnte, wenn du mir das Problem erzählst.
Klientin: Du wirst ungeduldig werden und mich fortschicken.
Th: Wie würdest du dich dann fühlen?
Kl: Verzweifelt und hilflos.
Th: Das klingt nach den Gefühlen eines kleinen Mädchens, das sich sehr alleine gelassen und hilflos erlebt.
Kl (nickt)
Th: Und wie alt ist dieses kleine Mädchen?
Kl: Vielleicht fünf oder sechs Jahre.
Th: Und was geht im Leben dieses fünf- oder sechsjährigen Mädchens vor, wenn sie sich so verzweifelt, so hilflos und so alleine gelassen erlebt?

TA-02-19_korr.indd 133 15.05.19 11:23

KL: Meine Mama ist krank. Sehr krank. Sie steht überhaupt nicht mehr auf und weint die ganze Zeit. Und mein Papa ist arbeiten.

Supervison

SUPERVISOR: Was würde ich denn tun, wenn ich ärgerlich auf dich wäre?
SUPERVISANDIN: Mich aus der Ausbildungsgruppe fortschicken und mich mit meinem Problem allein lassen. Sagen, dass ich alleine damit fertigwerden muss.
SV: Hast du so etwas mit mir schon erlebt?
SVD: Nein. Das weiß ich ja, aber …
SV: Gibt es fühere Erfahrungen in deinem Leben, wo du mit deinem Problem allein gelassen und fortgeschickt wurdest?
SVD: O ja, und wie! Mein Vater wollte immer, dass ich mit meinen Sorgen und Problemen alleine fertigwerde!
SV: Bei welchen Problemen ist er denn am meisten ärgerlich geworden?
SVD: Wenn ich mit der depressiven Mutter nicht zurande gekommen bin.
SV: Gibt es in der Arbeit, die du hier vorstellen möchtest, depressive Menschen, mit denen du nicht zurande kommst?
SVD: Ja klar! Die Frau meines Klienten ist genauso depressiv, so passiv-aggressiv wie meine Mutter!

Supervision und Coaching müssen mit Übertragungsphänomenen und -vorgängen arbeiten

Supervision und Coaching müssen mit Übertragungsphänomenen und -vorgängen arbeiten, aber sie laden nicht dazu ein, sie zu intensivieren und durchzuerleben, sondern fokussieren auf das kognitive Erkennen und verhältnismäßig rasche Lösen der Übertragung.

3. Der parallelle Prozess zwischen Supervisionsgeschehen und supervidiertem Geschehen

Seit den 1980er-Jahren wird der Begriff Parallelprozess in der Supervision verwendet (Mothersole 1999). „To the surprise of many beginning supervisees, the process that takes place in supervision often resembles that which takes place between the supervisee and the client“ (Cornell et al. 2016, S. 266). Im obigen Abschnitt haben wir die Gegenübertragung der Supervisor*innen beschrieben. Wir haben erläutert, wie sie die Übertragung aufnehmen und dazu tendieren, den projektiven Impulsen der Supervisand*innen zu entsprechen. Dieser Vorgang beginnt nicht erst in der Supervision. Auch Supervisand*innen nehmen in ihrer Arbeit mit

TA-02-19_korr.indd 134 15.05.19 11:23

Klienten*innen deren Übertragung auf und entwickeln eine eigene Gegenübertragung dazu. Diese Gegenübertragung wiederum bringen sie unbewusst in die Supervision ein.

Fassen wir den Kern der Supervision mit W. zusammen: Sie hat herausgefunden, dass Herr A. (und seine Frau) ihr, der Therapeutin, die Verantwortung für ihre Probleme zuschieben wollen. Betrachten wir noch einmal die Ausgangssituation: Nachdem sie die Therapiesituation aus ihrer Sicht geschildert hatte, formulierte W. den Wunsch, „Lösungsoptionen" zu finden, begleitet von der Bemerkung: „Ich jedenfalls bin mit meinem Latein am Ende." Was letztlich nicht so war: Sie konnte rasch ihre Fähigkeit aktivieren, über das Problem zu fühlen, zu denken und dafür Handlungsoptionen zu finden. Hinter dieser Aussage lässt sich eine unbewusste Parallelität zur Situation des Paares A. vermuten.

Ähnlich ist es mit dem Ersatzgefühl (English 1981), das W. in der Supervision wahrnimmt: Sie unterdrückt ihren Ärger auf das Paar und empfindet stattdessen Hilflosigkeit. Üblicherweise kann sie gut und konstruktiv mit ihrem Ärger umgehen; in diesem Fall spiegelt die Hilflosigkeit die Aggressionsgehemmtheit von Herrn A. und seiner Frau wider.

Fallbeispiel (fiktive Fortsetzung)

Der Parallelprozess stand, ebenso wie Ws eigene Übertragung, nicht im Vordergrund von Ws Darlegung des Falls. Daher wäre es hier nicht sinnvoll gewesen, weiter in diese Richtung zu intervenieren. Stellen wir uns vor, das Geschehen hätte sich weiter in diese Richtung entwickelt:

Supervisor: Du sagst, du steckst fest. Was denkst du über dieses dein Feststecken in dieser Situation?

W.: Keine Ahnung. Ich weiß es nicht. Ich sage doch, ich bin mit meinem Latein am Ende.

S.: Was meinst du genau mit „mit meinem Latein" am Ende?

W.: Na ja, was denn schon. Die Redewendung wirst du wohl kennen!

S.: Die Redewendung schon, ich weiß auch, was sie bedeutet. Aber es ist etwas, das ich von dir noch nie erlebt habe. Ich kenne dich als kreativ im Finden von Lösungen und auch als gut im theoretischen Konzeptionalisieren deiner Arbeit.

W.: Na ja, aber diesmal funktionierts halt nicht.

TA-02-19_korr.indd 135 15.05.19 11:23

„Kann es sein, dass das, was hier zwischen uns geschieht, Ähnlichkeit mit dem hat, was zwischen dir und deinem Klienten geschieht?“

Wir sehen, wie sich W. hier (hypothetisch) in etwas verstrickt, mit dem sie sich zwar blockiert, das aber weder mit eigenen Bedürfnissen auf dem Kontinuum zwischen Information und Skript zu tun hat noch ihren persönlichen Übertragungsthemen entspringt. An dieser Stelle kann es hilfreich sein, die Frage zu stellen: „Kann es sein, dass das, was hier zwischen uns geschieht, Ähnlichkeit mit dem hat, was zwischen dir und deinem Klienten geschieht?“

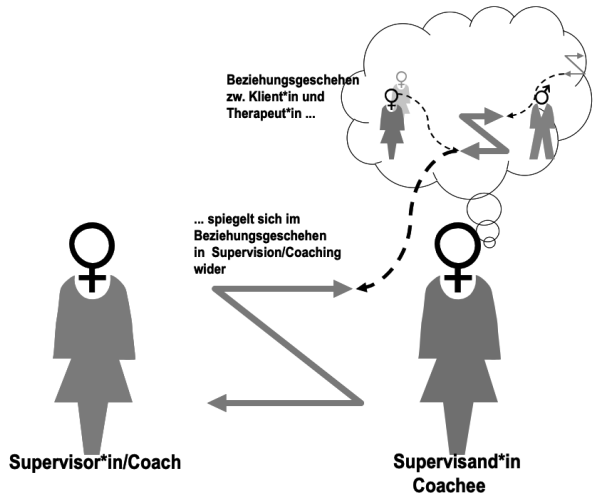

Abb. 6: Parallelprozess in Supervision und Coaching

Gegen-Gegenübertragungs-Reaktionen

Hier wird der Prozess nicht (oder nicht wesentlich) von der Übertragung der Supervisandin bestimmt. An dieser Stelle bildet sich die Gegenübertragung ab, die sie als Reaktion auf die Übertragung ihres Klienten entwickelt. Das kann oft wie eigene Übertragung aussehen und sich so anfühlen, weil es wieder Gegenübertragungsimpulse beim Supervisor auslöst. Allerdings vermitteln diese Gegen-Gegenübertragungs-Reaktionen weniger ein Bild der frühen Beziehungsgeschichte der Supervisandin als vielmehr eines derjenigen ihres Klienten (und natürlich von der Beziehung zwischen den beiden).

Die Analyse von Parallelprozessen kann helfen, Dynamiken zu erklären, die sonst unverständlich und unzusammenhängend erscheinen würden. Supervisand*innen, die grundsätzlich gut denkfähig sind und auch keine größeren Übertragungsthemen mit den Supervisor*innen haben, können beispielsweise plötzlich so

TA-02-19_korr.indd 136 15.05.19 11:23

blockiert, verwirrt, wütend oder gelangweilt sein, als hätten sie gestern erst ihre berufliche Tätigkeit begonnen. Tatsächlich ist es oft die Blockade, Angst, Hilflosigkeit oder Verzweiflung ihrer Klient*innen, die sie widerspiegeln.

Die Verbindung der drei Arbeitsdimensionen

Soweit die Beschreibung der drei Arbeitsdimensionen in Supervision und Coaching:

1. Arbeit am aktuellen Vertragsziel
2. Übertragung und Gegenübertragung
3. Analyse des Parallelprozesses

dreidimensionales Modell

Um sie miteinander in Verbindung zu bringen, können wir sie als Achsen für ein dreidimensionales Modell verwenden. Mit diesem können wir beschreiben, wo die jeweilige professionelle berufsbegleitende und berufsunterstützende Tätigkeit im Schnittpunkt dieser Achsen angesiedelt ist oder angesiedelt sein kann.

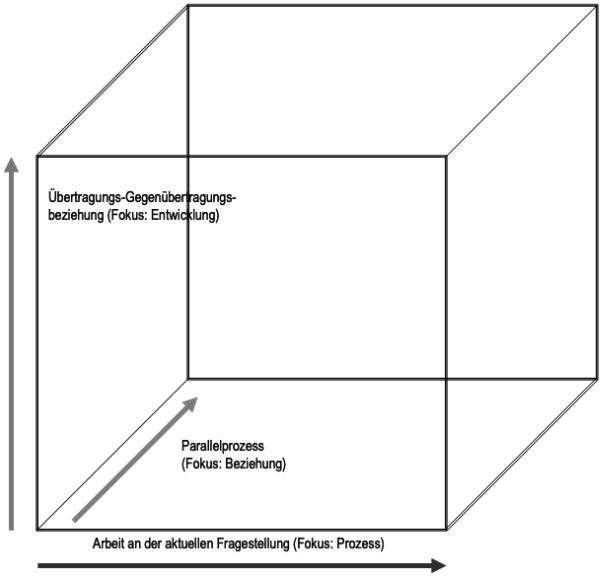

Abb. 7: Drei Arbeitsdimensionen in Supervision und Coaching

Achse 1 beschreibt die Arbeit an der aktuellen Fragestellung. Sie betrifft den professionellen Prozess, der für Supervisand*in bzw. Coachee zur Lösung des eigenen Problems wichtig ist. Diese Achse ist primär handlungsorientiert.

TA-02-19_korr.indd 137 15.05.19 11:23

Achse 2 erfasst die Dimension der Übertragung von Supervisand*in/Coachee auf Supervisor*in/Coach und die komplementäre Gegenübertragung. Dieser Fokus zielt auf die professionell-persönliche Entwicklung des*der Supervisand*in/Coachee.

Die dritte Achse schließlich verdeutlicht die Analyse der Parallelen zwischen Supervisions-/Coachingprozess und der professionellen Tätigkeit des*der Supervisand*in/Coachee. Sie befasst sich mit der Beziehung zwischen Supervisand*in und Klient*in.

Wir können jeder Art eines berufsunterstützenden Verfahrens einen bestimmten Platz in diesem Quader zuweisen, indem wir beispielsweise definieren: Das Verfahren XY hat sich zu genau gleichen Anteilen, also zu je einem Drittel, mit Prozess, Beziehung und Entwicklung zu beschäftigen. Dieses Verfahren wäre dann dementsprechend ein Drittel auf der Achse 1 nach rechts, ein Drittel auf der Achse 2 nach oben und ein Drittel auf der Achse 3 nach hinten am Schnittpunkt angesiedelt.

vier spezifische berufsunterstützende Arbeitsweisen

Im Kontext dieses Artikels stelle ich vier spezifische berufsunterstützende Arbeitsweisen vor: Coaching, Einzelsupervision, Teamsupervision und Ausbildungssupervision. Sie können alle in diesem Quader angesiedelt werden, denn sie alle berücksichtigen die drei Dimensionen Prozess, Entwicklung und Beziehung. Wir können präzise bestimmen, wie genau das jeweilige Verfahren mit diesen Dimensionen arbeitet. Indem wir ihm einen Platz in diesem Modell zuweisen, definieren wir Eigenheiten und Unterschiedlichkeiten.

TA-02-19_korr.indd 138 15.05.19 11:23

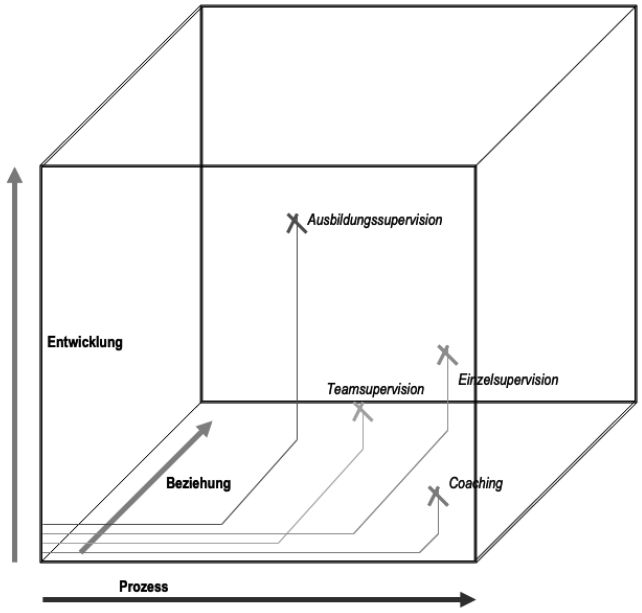

Abb. 8: Vier Ansätze von Supervision und Coaching

- Im **Coaching** spielt die Handlungsorientierung, also der Prozess des beruflichen Handelns der gecoachten Person, die größte Rolle (vgl. Newton & Napper 2009). Das Übertragungsgeschehen zwischen Coach und Coachee wird vergleichsweise knappgehalten. Beim beruflichen Handeln des Coachees geht es nicht um helfende oder heilende Vorgänge, sondern beispielsweise um Führungsverhalten, Kooperation, Organisationsdynamik, Entscheidungsfindung usw. Daher kommt parallelen Prozessen, also der Frage der Gegenübertragung auf Personen, mit denen der*die Coachee arbeitet, weniger Bedeutung zu.
- In der **Einzelsupervision** hat die Analyse des Parallelprozesses hohe Bedeutung. Neben dem Vier-Schritte-Vorgehen hilft sie den Supervisand*innen am deutlichsten in ihrer Professionalität, weil sie dazu beiträgt, Verständnis und Gespür für die eigene Gegenübertragung als Instrument des Zugangs zu Patient*innen/Klient*innen zu entwickeln. Mit Übertragung und Gegenübertragung wird deutlich mehr gearbeitet als im Coaching. Das geschieht auch, damit die Supervisand*innen anhand der eigenen Übertragung verstehen können, welche Prozesse auch ihre Klient*innen/Patient*innen erleben.

TA-02-19_korr.indd 139 15.05.19 11:23

- **Teamsupervision** hingegen hält den Fokus der Übertragung auf die/den Supervisor*in ähnlich niedrig wie beim Coaching, da es ein sehr persönlicher Zugang ist. Arbeit am aktuellen beruflichen Handeln und Analyse des Parallelprozesses halten sich in ihrer Gewichtung in etwa die Waage. Die Untersuchung des Parallelprozesses wird bereichert durch die Variante „Wie spiegeln die Prozesse bei euch im Team die Prozesse zwischen euch und euren Klient*innen und die der Klienten*innen untereinander wider?"
- **Ausbildungssupervision**, also die supervisorische Begleitung von Menschen, die selbst zu Therapeut*innen, Berater*innen, Supervisor*innen oder Coaches werden, stellt die Analyse der Übertragung der Kandidaten*innen deutlich mehr in den Blickpunkt als die beiden anderen Dimensionen. Der Grund dafür ist, dass es neben dem professionellen Handeln selbst zu einem großen Teil um die Entwicklung geht, zu einer professionell mit den Problemen anderer Menschen arbeitenden Persönlichkeit zu werden. An anderer Stelle wurde dieser Entwicklungsprozess anhand der Landkarten der Strokes und der Stroke-Ökonomie sowie der Discount-Matrix beschrieben (Sejkora 2015).

Zusammenfassung

Drei Wege professionellen Handelns in Supervision und Coaching werden dargestellt: die Arbeit an der vertraglichen Fragestellung in einem Modell in vier Schritten (Handeln–Denken–Fühlen–Denken–Handeln), die Analyse von Übertragung und Gegenübertragung sowie die Analyse des Parallelprozesses. Daraus wird ein dreidimensionales Modell auf den Achsen Prozess, Beziehung und Entwicklung abgeleitet, das es ermöglicht, verschiedene Ansätze von Supervision und Coaching zu beschreiben.

Abstract

Three issues of professional acting in supervision and coaching are presented: working on the contractual question in a four-step model (acting-thinking-feeling-thinking-acting), analysis of transference and countertransference and analysis of parallel processes. Hence a three-dimensional model is derived containing the axes of process, relation und development. Upon this model different approaches of supervision and coaching can be described.

TA-02-19_korr.indd 140 15.05.19 11:23

Literatur

- *Berne, E. (1961): Transactional Analysis in Psychotherapy. New York: Grove Press.*
- *Berne, E. (1966): Principles of Group Treatment. New York: Oxford University Press.*
- *Cassoni, E. (2007): Parallel Process in Therapy and Supervision: An opportunity for reciprocity. Transactional Analysis Journal, Vol.37, 2, S. 130–139.*
- *Cornell, W; de Graaf, A.; Newton, T. & Thunissen, M. (2016): Into TA. A Comprehensive Textbook on Transactional Analysis. London: Karnak Books.*
- *Clarkson, P. (1992): Transactional Analysis Psychotherapy. London: Tavistock/Routledge.*
- *English, F. (1981): Die Ersatzlösung: Über Ersatzgefühle und echte Gefühle. In: English, F.: Transaktionsanalyse. Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen (Hrsg. M. Paula). Salzhausen: Iskopress, 2. Aufl., S.83–97.*
- *Erskine, R. (1982): Supervision for Psychotherapy: Models for Professional Development. Transactional Analysis Journal, Vol.12, 4, S. 314–321.*
- *Erskine, R. & Moursund, J. (1988): Integrative Psychotherapy in Action. Newbury Park: Sage.*
- *Goulding, M.M. & Goulding, R.L. (1978): The Power is in the Patient. A TA/Gestalt Approach to Psychotherapy. San Francisco: TA Press.*
- *Kahler, T. (1975): Drivers – The Key to the Process Script. Transactional Analysis Journal, Vol.5, 3, S. 280–284.*
- *Kouwenhoven, M. (2016): How to build an Organisational Parent System. In: Cornell, W.; de Graaf, A.; Newton,T. & Thunissen, M.: a.a.O., S. 349–356.*
- *Mazzetti, M. (2007): Supervision in Transactional Analysis: An Operational Model. Transactional Analysis Journal, Vol.37, 2, S. 93–103.*
- *McKenna, J. (1974): Stroking Profile: Application to Transactional Analysis. Transactional Analysis Journal, Vol.4, 4, S. 20–25.*
- *Mellor, K. & Schiff, E. (1975): Discounting. Transactional Analysis Journal, Vol. 5, 3, S. 295–302.*
- *Mothersole, G. (1999): Parallel Process: A review. The Clinical Supervisor, Vol.18, 2, S. 107–121.*
- *Newton, T. & Napper, R. (2009): Transactional Analysis Coaching. In: Cox, E.; Bachkirova, T. & Clutterbuck. D. (2009): The Complete Handbook of Coaching. London: Sage Publications, S. 172–186.*
- *Schiff, J.L et al. (1975): Cathexis Reader. Transactional Analysis Treatment of Psychosis. New York: Harper & Row.*
- *Schulze, H. & Sejkora, K. (2014): Strokes: Geschichten von Liebe und Nicht-Liebe. In: Schulz-Wallenwein, U.: Geschichten und Geschichte. Reader zum 35. Kongress der DGTA. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 197–215.*
- *Sejkora, K. (1994): Phasen beziehungsorientierter Teamsupervision. Workshop auf der Fachtagung „Paradigmenwechsel in der Supervision". Hannover 1994. http://www.klaus-sejkora.at/7-phasen-beziehungsorientierter-teamsupervision.html*

TA-02-19_korr.indd 141 15.05.19 11:23

Dr. Klaus Sejkora (CTA-Trainer & Supervisor/P) ist klinischer Psychologe, transaktionsanalytischer Psychotherapeut, Supervisor, Coach und Trainer in Linz/Österreich sowie Lehrbeauftragter an der TH Deggendorf. Gemeinsam mit Prof. Dr. Henning Schulze (TSTA-O) leitet er das Donau Institut Campus für Transaktionsanalyse Deggendorf-Linz (DICTA)

- *Sejkora, K. (2011a): Ich beziehe mich auf dich. Geschichten über und aus Psychotherapie, Beratung und Coaching. Leitvortrag auf dem 32. Kongress der DGTA. Passau 2011. http://www.klaus-sejkora.at/17-ich-beziehe-mich-auf-dich-geschichten-ueber-und-aus-psychotherapie-beratung-und-coaching.html*
- *Sejkora, K. (2011b): Persönlichkeitsentwicklung im Coaching: Metaphern und Geschichten. Workshop auf der Sommerakademie des Instituts INITA. Goldrain 2011. http://www.klaus-sejkora.at/18-persoenlichkeitsentwicklung-im-coaching-metaphern-und-geschichten.html*
- *Sejkora, K. (2015): „Ich werde diese Prüfung nie bestehen!" Der Umgang mit Skripts in TA-Ausbildung und Supervision. Keynote Speech auf dem Internationalen Colloquium "Legacy and Evolution of Transactional Analysis in Europe". Paris 2015. http://www.klaus-sejkora.at/26-umgang-mit-skripts-der-ta-ausbildung.html*
- *Sejkora, K. & Schulze, H. (2017): Vom Lebensplan zum Beziehungsraum. Wie Sie mit Hilfe der Transaktionsanalyse einschränkende Muster überwinden. Munderfing: Fischer & Gann.*
- *Stuthridge, J. (2016): Countertransference as a Pathway to Understanding Script. In: Cornell, W.; de Graaf, A.; Newton,T. & Thunissen, M.: a.a.O., S. 286–290.*
- *Tudor, K. (2002): Transactional Analysis Supervision or Supervision Analyzed Transactionally? Transactional Analysis Journal, Vol.32, 1, S. 39–55.*

TA-02-19_korr.indd 142 15.05.19 11:23

Gefühle – Ärger – Mediation. Konfliktmanagement mit emotionaler Kompetenz

Mediation ist ein bewährtes Verfahren der Konfliktbearbeitung mit dem Ziel einer Win-Win-Lösung. In der Regel wird es als Phasenmodell in fünf Schritten beschrieben – je nach Autor auch in mehr oder weniger Schritte unterteilt. Oft wird diese Struktur wie ein Geländer genutzt, das die Mediation sicher zum Ziel führen soll.

Dennoch sagt Josef Duss-von Werdt, Professor der Philologie und Doktor der Theologie sowie vielfach Lehrender zum Themengebiet Mediation, im Vorwort seiner *Einführung in Mediation*: Im Mediationsprozess „sind Menschen im Ereignis eines intersubjektiven Geschehens, das als Gemeinschaftswerk aller entsteht, sich entwickelt, gelingt oder entgleist“ (Duss-von Werdt 2011, S. 9). Als Systemiker verweist er darauf, dass Mediation keineswegs eine „Einwegstraße“ linearer Kausalität ist, sondern „ein zirkuläres Hin und Her, wonach das, was A tut, B in seinem Tun mitbestimmt, was wieder auf A zurück wirkt“ usw. (Duss-von Werdt 2011, S. 10) – also ein Prozess zirkulärer Kausalität.

Eine Besonderheit mediativer Prozesse scheint zu sein, dass Emotionen mit im Spiel sind. Da Anlass und Gegenstand der Mediation Konflikte sind, sind die Emotionen in der Regel mit dem Gefühl Ärger verbunden. Gerade darin liegt zumeist der Grund, die Unterstützung eines Mediators zu suchen. Ohne negative Gefühle wären die meisten Menschen in der Lage, ihre Konflikte in Diskussion, Argumentation, Abwägung und der Haltung der Kompromissbereitschaft ohne Hilfe zu lösen.

Welche Wirklichkeitsvorstellung bringt der Mediator in das Geschehen ein?

Norbert Nagel

TA-02-19_korr.indd 143 15.05.19 11:23

Abendländische Intellektuelle sehen häufig Gefühle und insbesondere Ärger als destruktiv, irrational, unberechenbar, dysfunktional und chaotisch an. Ein Mediator dieser Couleur würde mehr oder weniger bewusst das Ziel verfolgen, die Beteiligten zur Vernunft zu bringen, eine gebotene Sachlichkeit einzufordern, Übertreibungen oder gar Beschuldigungen zu unterbinden. So wie der Volksmund Redewendungen kennt: „Komm mal wieder auf den Boden der Tatsachen", „Spiel dich nicht so auf", "Nun übertreib mal nicht", „Werde mal wieder normal". Mit dieser Einstellung zu Emotionen wird das Phasenmodell schnell zur machtvollen Realitätsbegrenzung. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen.

1. Es ist üblich, zu Beginn der Mediation zu vereinbaren, dass Beschuldigungen, Vorwürfe und Beleidigungen nicht erlaubt sind. Das klingt redlich, ignoriert aber, dass Ärger eine heftige Emotion sein kann, der eine gewählte, abgewogene Sprache nicht angemessen ist. Dem wäre eher die Regel angemessen, nicht jedes im Ärger Gesagte auf die Goldwaage zu legen, sondern die Intensität des Ärgerausdrucks wahrzunehmen.
2. Ähnlich negativ begrenzende Wirkung hat auch das Vorgehen, zu Beginn der Mediation Themen des Konflikts zu sammeln und dann eine Einigung darüber zu fordern, welches Thema in der Mediation zuerst bearbeitet werden soll. Die Idee dabei ist, ein Thema nach dem anderen abzuarbeiten und jeweils darauf bezogene Lösungen zu finden. Die solcherart deskriptive Auffächerung eines Konflikts in formallogisch unterscheidbare Teilaspekte führt jedoch nicht dazu, die Komplexität und Tiefe eines Konflikts in den Blick zu bekommen. Es ist davon auszugehen, dass die verschiedenen Konfliktaspekte Realisierungen einer gleichen Thematik sind, die in komparativer Dynamik miteinander verbunden sind.

... ‚dass die verschiedenen Konfliktaspekte Realisierungen einer gleichen Thematik sind, die in komparativer Dynamik miteinander verbunden sind.

Der Emotionsforscher und Professor für Philosophie Aaron Ben-Ze'ev unterscheidet vier mentale Modi:
1. perzeptueller Modus,
2. imaginativer Modus,
3. intellektueller Modus und
4. emotionaler Modus.

TA-02-19_korr.indd 144 15.05.19 11:23

Im vorliegenden Kontext sollen uns nur die beiden Letztgenannten interessieren. Im intellektuellen Modus dominiert das Denken. Hier macht eine definierte Regel oder das schrittweise Abarbeiten von Teilaspekten Sinn. Der intellektuelle Modus enthält jedoch nicht konstitutiv solche mentalen Elemente wie Wahrnehmung, Gefühle, Motivation und Evaluation (vgl. Ben-Ze'ev 2013, S. 118). Der emotionale Modus ist umfassender und enthält als wesentliche Komponenten Kognition, Evaluation, Motivation und Gefühl (vgl. Ben-Ze'ev 2013, S. 122). Die Rationalität im intellektuellen Modus ist deskriptiv, basiert also auf Überlegung. Emotionen hingegen sind rational im normativen Sinn, das heißt, sie sind in den gegebenen Umständen eine angemessene Reaktion.

Emotionen hingegen sind rational im normativen Sinn, das heißt, sie sind in den gegebenen Umständen eine angemessene Reaktion.

Intellektueller und emotionaler Modus

Emotionen geben Orientierung in nahen Beziehungen, dienen der Überwachung und Sicherstellung unserer persönlichen Interessen, geben ein erstes Indiz für die angemessene Richtung, ermöglichen eine rasche Mobilisierung der Ressourcen, erhöhen die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und die Handlungsbereitschaft. Sie beruhen auf der kognitiven Wahrnehmung von Informationen, die mit Bezug auf die persönliche Basislinie (vgl. Ben-Ze'ev 2013, S. 32) bzw. den persönlichen Bezugsrahmen analysiert und interpretiert werden und zu einer angemessenen Handlungsbereitschaft aktivieren. Sie sind verbunden mit einem Gefühl.

Im emotionalen Modus ist die Kognition in der Auswahl der Informationen interessengeleitet und fokussiert auf wenige wesentliche Aspekte einer Veränderung. Die Bewertung bzw. Analyse erfolgt nicht deliberativ und ist damit nicht das Resultat kognitiver Folgerungen. Die Analyse im emotionalen Modus erfolgt im Abgleich mit Schemata, die im Laufe der Entwicklung gebildet wurden, automatisch aktiviert werden und eine schnelle Reaktion ermöglichen.

Darum sagt Duss-von Werdt (2011, S. 10) mit Recht: „Der Mediation geht es nicht um „die" Wahrheit, sondern um Koordination verschiedener Wahrheiten." Es geht um agierende Subjekte, die in ihrer Individualität gesehen und verstanden werden wollen. Für einen derart individuellen Ausschnitt der – stets subjektiv erlebten – Lebenswirklichkeit ist der emotionale Modus der einzige, der dem Anliegen angemessen ist und der zu einer Lösung führen kann. Diesen Weg zur Lösung werde ich weiter unten beschreiben. Der Versuch, die

TA-02-19_korr.indd 145 15.05.19 11:23

objektive Wahrheit oder eine unbeteiligte Außenperspektive zur Lösung heranzuziehen, lenkt vom konfliktauslösenden Thema der subjektiven Wahrheit ab. Er führt zum Machtkampf um Wirklichkeit, produziert Verlierer und verfehlt das Ziel einer Win-Win-Lösung.

Was würde passieren, wenn wir zur Vermeidung emotionaler Intensität in den intellektuellen Modus wechseln? Wenn wir einen größeren Abstand zum Problem einnehmen, unsere empirischen und formallogischen Möglichkeiten aktivieren, um die persönliche Betroffenheit und die subjektive Perspektive zu entkräften? Wir könnten uns zum Beispiel sagen: „Was interessiert vier Milliarden Chinesen meine aktuelle Verletztheit?" Als erlebendes Subjekt würden wir uns verhöhnen und verlieren.

Manche Transaktionsanalytiker würden den intellektuellen Modus gar als besonderen Hinweis auf den Erwachsenen-Ichzustand verstehen. Das widerspricht jedoch der Definition, wonach Gefühle ein konstitutiver Bestandteil eines jeden Ichzustands sind, was aber für den intellektuellen Modus nicht notwendigerweise zutrifft. Überwiegend wird der Erwachsenen-Ichzustand als Zustand der Autonomie verstanden, die Berne als Fähigkeit zu Bewusstheit, Spontaneität und Intimität beschreibt (vgl. Schlegel 2011, S. 355 ff.). In nahen Beziehungen werden wir Autonomie vorrangig im emotionalen Modus und nicht im intellektuellen Modus leben. Für einen Staatspräsidenten in der Ausübung seines Amtes gilt eine solche Priorisierung als nicht sinnvoll, wenngleich populistische Führer diesen Modus in ihrem Interesse erfolgreich einsetzen. Die Leistung des Erwachsenen-Ichzustands ist es, den hier und jetzt angemessenen Modus zu kennen.

In nahen Beziehungen werden wir Autonomie vorrangig im emotionalen Modus und nicht im intellektuellen Modus leben.

Wir haben es in der Mediation mit einem System unmittelbar betroffener Subjekte zu tun. Unsere Beziehungen zu anderen Menschen werden durch Emotionen definiert aufgrund selektiver Wahrnehmung, subjektiver Interpretation und interessenorientierter Motivation, verbunden mit den diesem Vorgang angemessenen Gefühlen. Wie könnte also der Weg zu einer Lösung aussehen, wenn wir im emotionalen Modus bleiben? Wenn wir der Logik des emotionalen Modus folgen, kann eine Lösung nur darin bestehen, die verschiedenen Wirklichkeiten im Mediationssystem offenzulegen, zu respektieren und in ihrer Unterschiedlichkeit und in ihrer

Wenn wir der Logik des emotionalen Modus folgen, kann eine Lösung nur darin bestehen, die verschiedenen Wirklichkeiten im Mediationssystem offenzulegen, zu respektieren und in ihrer Unterschiedlichkeit zu verstehen.

TA-02-19_korr.indd 146 15.05.19 11:23

subjektiven Begründetheit zu verstehen. So schreibt der Konstruktivist Duss-von Werdt: (2011, S. 10) „Die ‚Logik' der einen wird für die anderen nachvollziehbar – allerdings mit der Einschränkung, sofern man es denn will."

Folgt man Claude Steiner (2006, S. 41 ff.) in seinen Arbeiten zur emotionalen Bewusstheit, so stellt man fest, dass er ebenfalls diesen Weg geht. Seine Antwort auf die Conditio von Duss-von Werdt („sofern man das will") ist ein Empowerment durch positive Zuwendung und die Begegnung der Medianten in der respektvollen O.k.-Haltung; auch gegenüber dem Menschen in seiner Empörung und seinem Ärger. Der Weg im emotionalen Modus zur Win-Win-Lösung geht im Sinne von Steiners Arbeiten zur emotionalen Bewusstheit von der Beachtung der Gefühle auf der Körperebene zu deren versprachlichtem Ausdruck, gefolgt von der selbstreflexiven Analyse des Kontextes der persönlichen Betroffenheit, in dem die Gefühle entstehen. Wird den Gefühlen respektvolle Aufmerksamkeit gegeben und die Angemessenheit zum subjektiven Kontext verstanden, ist der nächste Schritt möglich: der Fokuswechsel auf die Gefühle und ihren auslösenden Kontext beim Gegenüber, was Steiner als Empathie beschreibt. Die soziale Ausrichtung ist das Typische für Gefühle und den emotionalen Modus. Die Empathie öffnet die Tür zum kreativen Brainstorming und zum Aushandeln einer Win-Win-Lösung.

Die soziale Ausrichtung ist das typische für Gefühle und den emotionalen Modus.

Aber gilt das auch für Ärger? Ihm werden oft vernichtende, zerstörerische Wirkungen nachgesagt, und in der Tat kann er diese haben. Wir hören davon ständig in Berichten über Krieg, Gewalt, Vandalismus oder Rassismus. Aber das sind nicht die Grundformen und ureigenen Funktionen von Ärger, Wut und Aggression. George Thomson (1989, S. 62) sagt über Gefühle: „Da unglückliche Ereignisse oft die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einer Person betreffen, rufen sie einen ‚Gefühlskomplex' hervor, der alle drei Gefühle [Trauer, Ärger und Angst] umfasst." Er sagt damit über Gefühle das Gleiche, was Ben-Ze'ev (2013, vgl. S. 14) über das komplexe mentale Phänomen der Emotionen sagt, wenn er von einem Cluster von Emotionen spricht.

Da in der transaktionsanalytischen Literatur eher von Gefühlen gesprochen wird, gehe ich im Folgenden mit diesem Sprachge-

TA-02-19_korr.indd 147 15.05.19 11:23

brauch und belasse es im Blick auf den begrenzten Umfang der Ausführung bei dem Hinweis, dass es sich im Sinne der eingangs gewählten Terminologie bei Gefühlen um ein Element von Emotionen handelt.

Was sind die positiven Funktionen von Ärger, Zorn oder Aggression?

Aggressivität ist „Energiebereitstellung unseres Organismus."

Schon in der wörtlichen Bedeutung des Wortes Aggression ist seine Funktion hinterlegt. Es kommt von Ad-gredi, lateinisch für (an etwas) herangehen. Rolf Reiner Kiltz (1996, S. 63) schreibt entsprechend: Aggressivität wird benötigt, um „Bedürfnisse zu behaupten, Forderungen zu stellen, meinen Platz zu verteidigen, Grenzen zu setzten oder mich vor Schädigung zu schützen." Aggressivität ist „Energiebereitstellung unseres Organismus.")

Der Neurobiologe Luc Ciompi (2005, S. 186 f.) beschreibt die Funktion von Wut und Aggression folgendermaßen: „Aus übergeordnet evolutionärer Sicht dienen Wut und Aggression in erster Linie dem Schützen und Verteidigen ... Wut und Aggression [sind] ... also keineswegs nur hochwirksame Zerstörungs-, sondern zugleich auch konstruktive Ordnungskräfte". Sie haben nach Ciompi zugleich identitätsstiftende Funktion. „Die Aggressivität ganz aus der Welt schaffen oder auch nur verleugnen zu wollen wäre ... eine gefährliche und ... ablenkende Illusion."

Nach George Thomson (1989, S. 59) ist Zorn das Kampf begleitende Gefühl, die Konfrontation einer Bedrohung. Und Bob Goulding (1976, zitiert nach Thomson S. 59) fügt hinzu: „Zorn ist das Gefühl, das mit dem Wunsch einhergeht, jemand anderen zu verändern." Thomson (1989, S. 60 f.) weiter: „Zorn und zorniges Verhalten sind zweckmäßig, wenn sie mit Handlungen einhergehen, die eine Veränderung herbeiführen. (…) Zweckmäßiger Zorn geht demnach einher mit ‚problemlösendem Verhalten' und wird abklingen, wenn die Person sich der Bedrohung ihres Wohlbefindens entgegengestellt und sie aufgehoben hat."

Aggression als Motivator für Beeinflussung aneinander interessierter Menschen

Diese Sicht findet sich auch wieder in der Impakttheorie von Georg Bach (1980, S. 267). Während die Triebtheorie von Freud die Aggression als unvermeidbar ansieht und die Frustrations-Aggressions-Theorie von Berkowitz Aggression mit dem Interesse nach Bestrafung und Rache verbindet, sieht die Impakttheorie die Ag-

TA-02-19_korr.indd 148 15.05.19 11:23

gression als Motivator für Beeinflussung aneinander interessierter Menschen mit dem Ziel einer Veränderung zum Besseren.

In Kurzform können wir sagen: Das Grundgefühl Ärger, ebenso seine Varianten Zorn und Wut, ist aktiv und lösungsorientiert. Dabei bleibt Ärger auch in seinem konstruktiven Verständnis Ärger und bedient sich kraftvoller und bisweilen unqualifizierter Wörter. Ansonsten würden wir hier nur Wortspielerei betreiben.

Ärgergefühl: Lebendiges Gefühl, Wille zur Veränderung, situativ, lösungsorientiert, aktiv – Ärger im Erwachsenen-Ichzustand			
Basis: Positive Zuwendung und wertschätzende Beachtung des*der ärgerlichen Medianten*in aus einer O.k.-Haltung			
	Phänomen	Funktion	Intervention
Phase 1 Ausdruck von Ärger	Vorwürfe, Beschuldigungen, Empörung, Bewertungen, Du-Botschaften	Zeigt Komplexität von Ärger-Anlass und Kampfbereitschaft, Veränderungswille, Ich-Stärke, Selbstbehauptungswille	Was ist das Problem? Äußere Begrenzung (am Platz bleiben). Keine körperliche Gewalt gegen sich selbst und andere. Vertrag: Auf Ärger und nicht auf Inhalt achten und Gesagtes nicht nach der Mediation verwenden.
Phase 2 Persönliche Betroffenheit im Ärger (selbstreflexive Analyse des subjektiven Kontextes)	Sprechen in Ich-Form, Selbstauskunft, offen, ungeschützt	Zeigt Bedeutung von Verletzung, zentriert auf das Wesentliche	Was macht das mit Ihnen? Gegenseitig zuhören, nicht unterbrechen, Respekt einfordern. Angriffsebene ‚Du' stoppen, keine Zuschreibungen, Selbstschutz respektieren
Phase 3 Empathie für Ärger des anderen (auslösender Kontext beim anderen)	gegenseitige Bezogenheit, nur anerkennende Aussagen für selbst und anderen	Öffnung zum gegenseitigen Verstehen	Wiederholen, spiegeln Wiederholen bedeutet nicht Zustimmung. Regel: Keine Abwertungen, Bewertungen, Beschuldigungen
Phase 4 Bereitschaft zur Verhandlung von Win-Win-Lösung	Einsatz für eigene Interessen und Bedürfnisse	Lösungsoptionen finden, Veränderungsvereinbarung treffen	Wie geht es Ihnen mit der Idee?

Abb. 1: Konstruktiver Ärgerprozess

TA-02-19_korr.indd 149 15.05.19 11:23

Der Ärger ist Ausdruck der Motivation, den Konflikt zu lösen, und ohne diesen Willen hat Mediation wenig Aussicht auf Erfolg.

Wenn ich oben geschrieben habe, dass es gilt, auch dem Menschen in seiner Empörung und seinem Ärger mit Respekt und in der O.k.-Haltung zu begegnen, muss es für die Mediation heißen: Gerade dem Menschen in seiner Empörung und seinem Ärger mit Respekt und in der O.k.-Haltung begegnen. Der Ärger ist Ausdruck der Motivation, den Konflikt zu lösen, und ohne diesen Willen hat Mediation wenig Aussicht auf Erfolg.

Der in dieser Weise konstruktive Ärger ist im Ichzustands-Modell der Transaktionsanalyse dem Erwachsenen-Ichzustand zuzuordnen. Es ist das lebendige Ärgergefühl, das sich auf eine soziale Situation im Hier und Jetzt bezieht und eine Veränderungsabsicht verfolgt.

Hiervon unterscheidet die Transaktionsanalyse Gefühle, die dem Kind- oder dem Eltern-Ichzustand zuzuordnen sind (vgl. Berne 1961). Sie sind angemessen zu einem Kontext, der im Fall des Kind-Ichzustands in der Vergangenheit liegt oder im Fall des Elter-Ichzustands von anderen Menschen übernommen wurde (vgl. Kottwitz 1995, S. 441 ff.). Auch dieser Ärger ist lösungsorientiert, aber im aktuellen Konflikt nicht konstruktiv, da die Protagonisten in der Erinnerung verhaftet sind und sich das Lösungsinteresse auf einen zurückliegenden Kontext bezieht und nicht auf den Anlass der gegenwärtigen Mediation. Berne spricht hier von Lieblingsgefühl, Rabattmarken oder Gummibandgefühl. Bisweilen ist der Kind- oder Eltern-Ich-Ärger auch ein gelerntes Erlebens- und dazugehöriges Verhaltensmuster, das sich im sozialen Umfeld bewährt hat, das aber nicht der eigenen Physis der Person entspringt. In der Transaktionsanalyse wird hier von Racketgefühl gesprochen.

Die Kind- und Eltern-Ich-Ärgergefühle sind passive Ärgerformen.

Die Kind- und Eltern-Ich-Ärgergefühle sind passive Ärgerformen, die nicht wie originäre Gefühle eine lebendige Dynamik und eine konstruktive Funktion haben. Sie sind von unbestimmter Dauer, Ausdruck einer Verliebtheit in das Gefühl, vergangenheitsbezogen, manipulativ und passiv, also kein Beitrag zu einer aktiven Lösung eines Konflikts. Ich unterscheide vier Formen dieses passiven Ärgers.

Vier Formen passiven Ärgers

Form 1 ist der „notorische Ärgerliche", der immer etwas findet, über das er sich aufregen kann; derjenige, der schlechte Stimmung verbreitet mit Vorwürfen und Schuldzuschreibungen. Er zeigt damit ein agitiertes Verhalten und wertet die Bedeutung von Ärger ab.

TA-02-19_korr.indd 150 15.05.19 11:23

Form 2 ist der „Powerplay-Ärgerliche". Er weiß zu verletzen und sein Verhalten zielt darauf, dies mit vernichtender Wirkung zu tun. Das passive Verhalten ist Gewalt, und er wertet die Lösbarkeit des Konflikts ab.

Form 3 ist der „höfliche Ärgerliche", der nur dann ärgerlich agiert, wenn es von ihm erwartet wird. Er spürt seinen Ärger nicht und der Ärgerausdruck wirkt künstlich. Er ist im passiven Verhalten der Überanpassung und wertet die Existenz von Ärger ab.

Form 4 ist der „passiv-aggressiv Ärgerliche". Er fühlt sich missverstanden und ungerecht behandelt. Er zeigt Trotzverhalten und begründet im intellektuellen Modus sein Vermeidungsverhalten, das sich in zynisch-pessimistischen Bemerkungen ausdrückt und von der Annahme getragen ist, andere hätten es besser als er selbst. Das Ziel seines Verhaltens ist, andere auflaufen zu lassen und die Ambivalenz von Zustimmung und Verweigerung aufrechtzuerhalten. Auf diese Weise bestätigt er sich sein Selbstbild als friedfertig und seine passiv-aggressive Art als rollenkonform. Er ist im passiven Verhalten des Nichtstuns und wertet die Existenz von Ärger ab.

In Ärger auslösenden Konflikten werden in der Regel nicht nur der Ärger des Erwachsenen-Ichzustands aktiviert, sondern auch alter Ärger aus nicht gelösten Konflikten der Vergangenheit. Goulding (1979, S. 123) sagt: „Leider ist der größte Teil des früheren Ärgers nicht nur darauf ausgerichtet, die Gegenwart, sondern auch die Vergangenheit zu ändern." Die Konflikte der Vergangenheit können in der Regel nicht im Rahmen der Mediation aufgearbeitet werden. Die Chance der Mediation liegt darin, beide Anlässe von Ärger zu würdigen, eine Bewusstheit für die unterschiedlichen Formen des Ärgers und die unterschiedlichen den Ärger begründenden Kontexte zu schaffen. Das Ziel: Im Bündnis mit dem Erwachsenenärger auf eine konstruktive Lösung des Konflikts hinzuarbeiten.

In Ärger auslösenden Konflikten werden in der Regel nicht nur der Ärger des Erwachsenen-Ichzustands aktiviert, sondern auch alter Ärger aus nicht gelösten Konflikten der Vergangenheit.

- Für den notorischen Ärgerlichen könnte eine hilfreiche Intervention sein: „Was möchten Sie hier und heute in der Mediation erreichen?" Im passiven Modus antwortet er vielleicht „Gar nichts. Wenn ich den schon nur sehe ... Was soll denn so eine Frage ... Ist doch wohl klar, dass ..."

TA-02-19_korr.indd 151 15.05.19 11:23

- Den Powerplay-Ärgerlichen könnte man fragen: „Haben Sie den Mut zu sagen, was das Gefühl von Ärger bei Ihnen auslöst?“ Im passiven Modus könnte er sagen: „Wer ist denn hier der Angsthase?“
- Den höflich Ärgerlichen könnte man fragen: „Angenommen, es geht jetzt hier in der Mediation um eine Ihrer wichtigen Interessen: Welches wäre das?“ Die passive Antwort könnte sein: „Wir haben die Mediation vereinbart, um …“
- Den passiv-aggressiv Ärgerlichen könnte man fragen: „Wofür wollen Sie sich hier in der Mediation einsetzen?“ Die passive Antwort könnte sein: „Ich weiß gar nicht, warum Sie mich das jetzt fragen.“

Ärgergefühl: Gestimmtheit unbestimmter Dauer, verliebt in den Ärger, vergangenheitsbezogen, manipulativ, passiv – Gefühle im Eltern- bzw. Kind-Ichzustand			
	Phänomen	Funktion	Intervention
Form 1 Der notorisch Ärgerliche Passivform: Agitation	Ist in seinen Ärger verliebt, findet immer etwas, um sich aufzuregen.	Schlechte Stimmung, Vorwürfe, Schuldzuschreibungen. Wertet Bedeutung von Ärger ab.	Was möchten Sie hier und heute in der Mediation erreichen?
Form 2 Der Powerplay-Ärgerliche Passivform: Gewalt	Weiß zu verletzen: „Mit ihrem albernen hirnlosen Geschwätz …“ Sarkasmus, versteckte Spitzen	Ziel: Verletzung, Vernichtung. Wertet Lösbarkeit des Konflikts ab.	Haben Sie den Mut zu sagen, was das Gefühl von Ärger bei Ihnen auslöst?
Form 3 Der höflich Ärgerliche Passivform: Überanpassung	Fühlt nichts, spielt Ärgerlich-Sein, wenn es erwartet wird; Ärger wirkt künstlich.	Ziel: Es allen recht machen. Abwertung der Existenz von Ärger	Angenommen, es geht jetzt hier in der Mediation um eine Ihrer wichtigen Interessen: Welches wäre das?
Form 4 Der passiv-aggressive Ärgerliche Passivform: Nichtstun	Fühlt sich missverstanden und ungerecht behandelt und zeigt Trotzverhalten. Intellektuelle Begründung des Vermeidungsverhaltens, zynisch-pessimistische Bemerkungen. Annahme, andere hätten es besser als er selbst.	Ziel: Gegner auflaufen lassen. Aufrechterhaltung der Ambivalenz von Zustimmung und Verweigerung. Bestätigung des Selbstbilds als friedfertig und seiner passiv-aggressiven Art als Rollenkonform. Abwertung der Existenz von Ärger.	Wofür wollen Sie sich hier in der Mediation einsetzen?

Abb. 2: Passive Ärgerformen

TA-02-19_korr.indd 152 15.05.19 11:23

Bleibt einer der Medianten hartnäckig in der passiven Form seines Ärgers, ist das Ziel einer nachhaltigen Lösung nur schwer bis gar nicht zu erreichen. Ist jedoch eine von Respekt und Anerkennung getragene Haltung im Mediationssystem zumindest vom Mediator gelebt und wird weder die passive noch die aktive Form des Ärgers abgewertet, so besteht eine realistische Möglichkeit, dass der Mediant die Trennung nachvollzieht und dem aktiven Ärger folgt.

Die Herausforderung des Mediators an seine emotionale Kompetenz ist nicht zu unterschätzen.

Die Herausforderung des Mediators an seine emotionale Kompetenz ist nicht zu unterschätzen. Ein hinsichtlich des Umgangs mit Gefühlen – den eigenen und denen anderer – unerfahrener Mediator wird womöglich die große Intensität von Ärger als Hinweis nehmen, hier sei das Denken nicht mehr zugänglich. Oder: Der schnelle Wechsel der Gefühle sei ein Hinweis, dass Arglist im Spiel ist. Wer als Mediator insgeheim hofft, dass die Äußerungen von Ärger endlich aufhören, damit der Konflikt auf rationaler Ebene gelöst werden kann, der sollte sich neuen Erfahrungen mit seinem eigenen Ärger und dem anderer Menschen stellen. Hier gilt: Selbsterfahrung ist eine notwendige Bedingung für Professionalität.

Ärger angemessen zu begrenzen ermöglicht es den Probanden, ihren Ärger zu äußern.

Ärger muss potent äußerlich begrenzt werden: Jeder bleibt an seinem Platz, es gilt, den anderen ausreden zu lassen, und alle Medianten haben die gleiche Redezeit. Und: Das Stopp des Mediators muss respektiert werden. Der äußere Rahmen muss stabil begrenzt sein, damit der Ärger ausgedrückt und für den Prozess genutzt werden kann. Hier gilt sinngemäß, was der Autor in seinem Aufsatz *Gewalt oder Beziehung* über das Erlaubnisskript schreibt: „Ein Skript, mit dem das Kind Selbstvertrauen entwickelt, lebt von der Erlaubnis und der gesunden Begrenzung. Bezogen auf den Umgang mit Wut bedeutet das, die Erlaubnis zu geben, wütend zu sein und die Wut in ihrer Entfaltung gesund zu begrenzen“ (Nagel 2010, S. 36). Ärger angemessen zu begrenzen ermöglicht es den Probanden, ihren Ärger zu äußern. Und das ist das Gegenteil von Ärger ausbremsen.

Ohne Ärger hat Mediation schlechte Chancen, weil Ärger die Energie zur Veränderung ist. Am Ärger sehen wir, dass die Beteiligten auch tatsächlich an einer Lösung interessiert sind. Sind die Medianten auf unterschiedlicher „Betriebstemperatur“, so sollte sich der Fokus darauf richten, sie mit wenig Energie in die Kraft zu

TA-02-19_korr.indd 153 15.05.19 11:23

bringen. Wenn ein Erwachsenen-Ich-Aggressiver und ein passiv-aggressiv Ärgerlicher zusammentreffen, wird es nur dann zu einem lösungsorientierten Prozess kommen, wenn der passiv-aggressive seine aktuelle Wut wahrnimmt und ausdrückt. Ein Mediator, der insgeheim Ärger, Wut und Aggression als bedrohlich erlebt, wird darauf warten, dass der Ärger vorbei ist. Macht es Sinn, darauf zu warten, bis der Sekt nicht mehr sprudelt? Oder schlimmer noch: einen Korken auf die Sektflasche zu setzen?

Zusammenfassung

Der Autor zeigt, dass Konflikte untrennbar mit Emotionen, also auch mit Ärger verbunden sind. Nur im kompetenten wertschätzenden Umgang mit ärgerlichen Medianten und mit einer akzeptierenden O.k.-Haltung zum Ärger der Konfliktparteien lassen sich Streitpunkte klären und eine Win-Win-Lösung finden. Dazu werden ein dem emotionalen Modus angemessener Lösungsweg sowie Anforderungen an die emotionale Kompetenz des Mediators beschrieben.

Abstract

The author shows that conflicts are inextricably linked to emotions and feelings of anger. Only in the competent and appreciative handling of annoying medians and with an accepting O.k. attitude for the anger of the conflict parties points of contention can be clarified and a win-win solution be found. For this purpose, a solution appropriate to the emotional mode as well as requirements for the emotional competence of the mediator are described.

Literatur

- *Bach, G. & Wyden, P. (1980): Streiten verbindet. Spielregeln für Liebe und Ehe. Düsseldorf: Eugen Diederich, 6.Aufl.*
- *Ben-Ze'ev, A. (2013): Logik der Gefühle. Kritik der emotionalen Intelligenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2. Aufl.*
- *Berne, E. (1961): Transactional Analysis in Psychotherapie. New York: Souvenir Press.*
- *Ciompi, L. (2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 3. Aufl.*
- *Duss-von Werdt, J. (2011): Einführung in Mediation. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 2. Aufl.*
- *Goulding, R. L. (1979): Die Neuentscheidung im Rahmen der Marathontherapie. In: Barnes et al. (Hrsg.): Transaktionsanalyse seit Eric Berne – Schulen der Transaktionsanalyse, Theorie und Praxis, Bd. 1. Berlin: Institut für Kommunikationstherapie.*

TA-02-19_korr.indd 154 15.05.19 11:23

- *Kiltz, R.R. (1996): Die sogenannte Wutarbeit. Zum Stellenwert der expressiven Arbeit mit Aggressivität im Rahmen der Psychotherapie. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 2–3, S. 62–82.*
- *Kottwitz, G. (1995): Gefühle – ihre Bedeutung in der Transaktionsanalyse und ihre Handhabung im therapeutischen Prozess. In: Petzold, H.G. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Gefühle. Emotionen in der Psychotherapie und der menschlichen Entwicklung. Paderborn: Junfermann.*
- *Nagel, N. (2010): Gewalt oder Beziehung. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 1, S. 24–39.*
- *Schlegel, L. (2011): Die Transaktionale Analyse. Zürich: DSGTA, 5., überarb. Aufl.*
- *Steiner, C. & Perry, P. (2006): Emotionale Kompetenz. München: dtv, 5. Aufl.*
- *Thomson, G. (1989): Angst, Zorn und Traurigkeit. Zeitschrift für Transaktionsanalyse 2–3, S. 59–67.*

Norbert Nagel
Dipl.-Päd., TSTA-E,
Lehrtrainer für
Emotionale Kompetenz,
ehemaliger Dozent
der Pädagogischen
Hochschule Heidelberg.
Er leitet das TA-
Ausbildungsinstitut
IPE in Neckargemünd.
NorbertNagel@IPE-
Nagel.de

TA-02-19_korr.indd 155 15.05.19 11:23

Transaktionsanalytische Supervision als dynamischer Prozess

Bettina Heinrich und Günther Mohr

Der Begriff Supervision wird im deutschsprachigen Raum für die Beratung von Personen verwandt, die professionell mit Menschen in einer betreuenden oder vorgesetzten Funktion arbeiten. Dann sprechen wir von Fallsupervision. Mittlerweile wird der Begriff auch verwandt, wenn Mitglieder eines Team miteinander Schwierigkeiten haben und sich das Teams von außen Unterstützung holt. Angehende Supervisorinnen brauchen ebenfalls Supervision; dann sprechen wir von einer Lehrsupervision.

Supervision dient einmal dazu, Lösungen in der Arbeit mit Klienten oder für ein Team zu finden. In einer Lehrsupervision lernt der Supervisand, wie er zur Fokus- und Hypothesenbildung kommen kann. Dabei gibt es durchaus Überschneidungen mit Coaching. Beispielsweise ist ein bestimmter Ablauf über Kontrakt und Inhaltsbearbeitung bis zur Schlussfolgerung sehr ähnlich (Mohr 2014).

In der Transaktionsanalyse wurden eine ganze Reihe von Modellen zur Supervision entwickelt:

- Graham Barnes (1977) hat Supervision sehr früh als wichtigen Aspekt der transaktionsanalytischen Ausbildung thematisiert.
- Marilyn Zalcman und Bill Cornell (1983) beschrieben schon ausführlich in der Supervision zu beachtende Aspekte, indem sie in einem dreidimensionalen Modell Aufmerksamkeitspunkte, Aktivitäten und psychologische Ebenen unterschieden.
- Landy Gobes (1993) empfiehlt in ihrem 4C-4P-Modell, bestimmte Faktoren in der Supervision im Auge zu behalten: contact, contract, context, content; process, parallel process, professional level of development, plan for the future.

TA-02-19_korr.indd 156 15.05.19 11:23

Julie Hay hat dies erweitert zu C5-P5-A5. Den Cs fügt sie contrasts hinzu, den Ps paradigms. Außerdem definiert sie fünf As: autonomy, authentic, alternatives, aims, actions (Hay 2007, S. 68 ff.).

- Trudi Newton und Rosemary Napper (2007) schlagen drei Perspektiven vor, an denen sich die Supervision ausrichten sollte: Management, Support und Development. Management bedeutet beispielsweise das ausdrückliche Schauen auf Ethikaspekte.
- Richard Erskine (1982) plädierte dafür, den Kompetenzstand zu berücksichtigen, und hat für die Supervision von Lernenden der Transaktionsanalyse ein dreistufiges Supervisionskonzept für Anfänger, für im mittleren Lernbereich Befindliche und für Fortgeschrittene entwickelt.
- Das Toblerone-Modell von Schmid (1990), mit den drei Ecken Praxis, Konzeptualisierung und Professioneller Kontext, benennt drei Kompetenzfelder, auf denen sich ein Supervisand entwickeln kann.
- Petruska Clarkson (1992) hat acht Kriterien für gelingende Supervision entwickelt: differenzierter Grundansatz, Kontrakt erfüllt, Schlüsselthemen bearbeitet, Sicherheit beachtet, Entwicklung unterstützt, positiver Prozess modelliert, gleiche Augenhöhe, Ethik explizit gemacht.
- Marco Mazzetti (2007) legte eine Weiterentwicklung des Modells von Clarkson (1992) vor. Er integriert auch Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse in sein Supervisionskonzept. Mit Charlotte Sills zusammen hat Marco Mazzetti (2009) dann das Konzept des Interagierens auf der Skriptebene für die Supervisionsausbildung beschrieben.

Prozessmodelle – Raute und Zyklus

Vom systemischen Standpunkt aus geht es in der Supervision nicht um die Suche nach Richtigkeit und Wahrheit, sondern um die Entwicklung von Hypothesen für Optionen und Alternativen. Dies geschieht im Bewusstsein ihrer Kontingenz (= es könnte auch anders sein). Das konstruktivistische Element, das bei Summers und Tudor (2004) in der gemeinsamen Schöpfung von Wirklichkeit zum Ausdruck kommt, ist neben dem Vernetzungsaspekt wichtig. Zur Erfassung der Systemelemente empfiehlt sich das „Seven-eyed-model" von Hawkins und Shohet (1990), das man auf und zwischen den drei Akteuren Supervisor, Supervisand und Klient des Supervisanden betrachten kann. Gut veranschaulichen lassen sich

TA-02-19_korr.indd 157 15.05.19 11:23

darin Parallelprozesse (Cassoni, 2007), also wenn ein Thema aus dem Klientensystem auch im Beziehungskontakt von Supervisor und Supervisand auftritt. Schneider (2000) hat dann die Modelle von Hawkins & Shohet (2000) und Schmid (1990) erweitert und in ein gemeinsames Modell zusammengefasst.

Die bisher erwähnten Modelle sind in erster Linie Konzepte, die wichtige Einzelaspekte der Supervision benennen.

Die bisher erwähnten Modelle sind in erster Linie Konzepte, die wichtige Einzelaspekte der Supervision benennen. Interessant sind allerdings auch Prozessmodelle im Sinne von Verlaufssteuerung auf der Mikroebene der Supervision, die den dynamischen Prozess zwischen Supervisorin, Supervisand und Thema aufgreifen. Die Autoren wählen dafür das Rautenmodell.

Das Rautenmodell

Ein wesentliches Merkmal transaktionsanalytischer Supervision ist der Vertrag, die beiderseitige Übereinkunft über das gemeinsame Vorgehen (Berne 2005) zwischen Supervisand und Supervisorin. Bei einer gelungenen Supervision sind der Prozess der Findung und Erfüllung dieser Übereinkunft über das Vorgehen kongruent. Er beinhaltet eine erste Hypothese über die Identifikation und Bearbeitung eines zentralen Themas (key issue), das dem Anliegen des Supervisanden zugrunde liegt. Diese Kompetenz und Fähigkeit wird auch insbesondere während der Ausbildung zur lehrenden und supervidierenden Transaktionsanalytikerin (TSTA) gezielt geschult und entwickelt.

Die Anforderungen im Teil „Supervision" der Lehrendenprüfung, in 20 Minuten eine wirksame Supervision zu zeigen und das eigene Handeln, den Prozess und das Ergebnis konzeptionalisieren zu können (EATA-Handbuch), fordern und fördern diese Entwicklung. Das Entwicklungsziel wird erleichtert durch ein Modell, welches die Gestaltung und Leitung dieses Prozesses beschreibt (siehe Abb. 1). In diesem Modell besteht der Supervisionsprozess aus zwei Abschnitten:

- Raute 1 – Vom präsentierten Problem zum Vertrag
- Raute 2 – Vom Vertrag zur Vertragserfüllung

Jeder Abschnitt enthält in sich die Dynamiken Ausweitung und Reduktion (Zuspitzung) der Komplexität des Themas. Daher hat jeder Abschnitt die Form einer Raute. Die Kriterien der C4/P4-Checkliste von Landy Gobes (1993) lassen sich den einzelnen Ab-

TA-02-19_korr.indd 158 15.05.19 11:23

schnitten zuordnen. Der folgende Abschnitt stellt das von Bettina Heinrich entwickelte Rautenmodell dar, dessen Beschreibung ich mit dem Weg zum Vertrag beginne. Er bildet das Zentrum des Modells. Die Vertragsbildung ist gelungen, wenn Supervisand und Supervisorin Klarheit und Einvernehmen darüber gewonnen haben, was Anliegen und Ziel des Supervisanden in einer Sitzung ist und welchen Beitrag die Supervisorin anbietet und leistet, damit der Supervisand sein Ziel erreichen kann. Dem geht ein differenzierter Prozess voraus, bei dem in gemeinsamer Reflexion von Supervisand und Supervisorin der Vertrag erarbeitet wird. Dazu gehört als Erstes die Konkretisierung des Themas und gegebenenfalls das Benennen eines Ziels. Zum Prozess der Vertragsbildung gehören folgende Schritte: Ideen entwickeln, Anregungen bekommen, gegebenenfalls eine Entscheidung treffen. Diesen Prozess bildet im Modell die erste Raute ab, bestehend aus den Elementen Kontakt, Weitung des Themas und schließlich Fokussierung in der Hinführung auf den Vertrag.

Prozess der Vertragsbildung

Der Kontakt (C1 der Checkliste von Gobes) führt zum Vertrag hin. Kontakt und Kontrakt sind demzufolge auf einer Linie zu sehen, was auch zur beziehungsorientierten Grundorientierung der TA (Mohr 2018) passt. Gemäß dem Grundsatz „No contract without contact" ist die Fähigkeit der Supervisorin, mit dem Supervisanden in Kontakt zu treten, von entscheidender Bedeutung für die Vertragsfindung. Das erfordert von der Supervisorin die Bewusstheit darüber, was sie selbst anbietet, aber auch was sie braucht, um selbst kontaktfähig, mit anderen Worten arbeitsfähig zu sein. Berne (2005) betont, wie wichtig es ist, sozusagen als unbeschriebenes Blatt an die therapeutische Arbeit heranzugehen. Das gilt auch für die Supervisorin. Zudem ist es ihre Aufgabe, auf die Kontaktfähigkeit des Supervisanden im Hier und Jetzt der Supervision zu achten und auf einen eventuellen Kontaktabbruch professionell zu reagieren. In voller Präsenz und mit offener Wahrnehmung wendet sich die Supervisorin dem Anliegen des Supervisanden zu.

In der Regel präsentiert der Supervisand sein Anliegen in Form einer Erzählung. Diese erfolgt spontan oder vorbereitet. Mit dem Erzählen und Hören des präsentierten Anliegens beginnt die Weitung des Themas. Diese ist gut zu begleiten mittels erweiternder In-

In der Regel präsentiert der Supervisand sein Anliegen in Form einer Erzählung.

TA-02-19_korr.indd 159 15.05.19 11:23

terventionsformen, hier gesehen als Inquiry (Fragende Begleitung), Attunement (nah am Gesagten und Gezeigten des Klienten sein) und Involvement, dem empathischen Mitschwingen mit dem Klienten (Erskine et al. 1999). Dieser Abschnitt ist eine wesentliche und anspruchsvolle Phase im Supervisionsprozess. Sich hier Zeit zu nehmen ist lohnend, ja notwendig für eine gelungene Supervision. Die Haltung der Supervisorin ist aufmerksam zuhörend. Häufig wird von den Supervisanden sofort der konkrete Inhalt präsentiert (content, C3). Das ermöglicht es der Supervisorin, auf relevante Inhalte zu achten: Um welche Themen geht es? Was sind Schlüsselthemen? Was braucht der Supervisand oder sein Klient? Ebenso hört sie auf Informationen zum Kontext (C4), z. B.: Wie sieht das Thema aus einer anderen Perspektive aus? Was sind problemverstärkende oder lösungsfördernde Bedingungen? Wie ist der Einfluss der Umgebung? Wo sind Ressourcen?

Die Phase der Vertragsbildung ist ein wesentlicher Teil der Supervision und der Vertrag eine Konstruktion, die in gemeinsamer Arbeit entsteht.

Und sie gewinnt eine Einschätzung zum persönlichen Entwicklungs- und Informationsstand des Supervisanden (P3). Die Fragen stehen im Dienst des Verstehenwollens der Gedanken, Gefühle und Erfahrungen des Supervisanden. Während des Hörens und Nachfragens bildet die Supervisorin Hypothesen zu wesentlichen Themen (key issue). Der konkrete Vertrag ist dann eine Verdichtung, eine Kristallisation aus dem vom Klienten Präsentierten. Die Phase der Vertragsbildung ist ein wesentlicher Teil der Supervision und der Vertrag eine Konstruktion, die in gemeinsamer Arbeit entsteht.

In der Raute 1 ist zunächst „Weitung" angesagt. Das Thema darf und soll sich zunächst entfalten und sichtbar werden. Dann folgt die Zuspitzung. Die Vertragsfindung leitet die Supervisorin aktiv ein. Weitung entsteht im Inhalt und in der Kontextbeschreibung. In der Zuspitzung wird zusammengefasst, was auf diesen beiden Schenkeln essenziell für das aktuelle Supervisionsanliegen erscheint. Während des ganzen Vorgehens behält die Supervisorin den Prozess (Augenhöhe, Geschwindigkeit, Kontakt, …), die professionelle Entwicklung (Entwicklungsstand, Lernziele, …) und Parallelprozesse im Blick.

TA-02-19_korr.indd 160 15.05.19 11:23

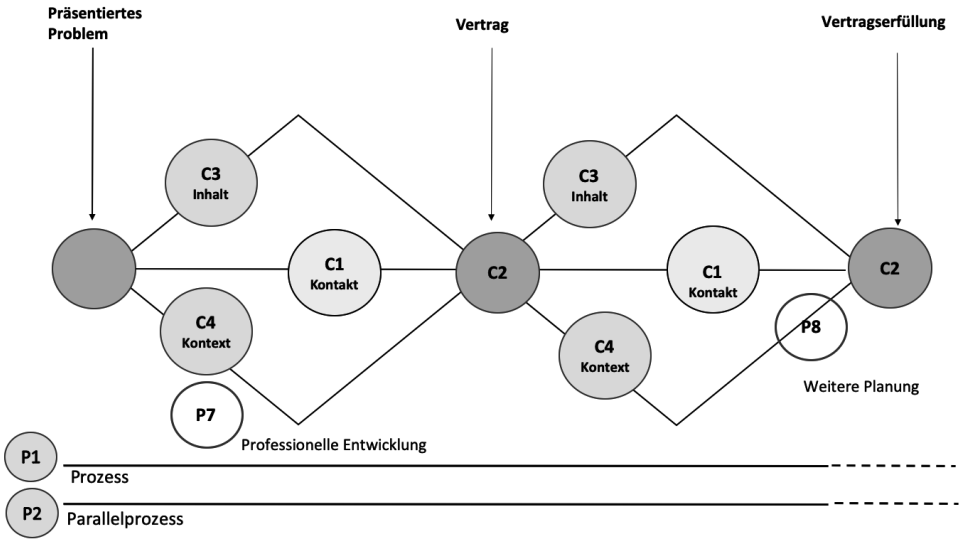

Abb. 1: Das Rautenmodell

Die Zuspitzung (Fokussierung, Hinführung) für die Vertragsformulierung auf der Seite des Supervisanden wird von der Supervisorin aktiv unterstützt. Spezifizierungs- und Konkretisierungsfragen helfen dabei.

Die Raute 2 kann in Größe und Umfang variieren und sich von Raute 1 unterscheiden. Sie kann bildlich gesprochen kleiner sein, wenn das eigentliche Thema identifiziert und dem Supervisanden bekannt ist. Auch hier findet wieder eine Weitung in Bezug auf die Zahl der Optionen, die emotionale Tiefe oder auch Kontextbezüge wie Biografie oder aktueller Systemkontext statt. Die Fokussierung findet wieder bei der Perspektivenauswahl statt. Welches Gefühl, welches Denkmuster, welche Verhaltensoption ist leitend? Bei genügend Zeit sind hier auch Aspekte der Konsolidierung mit einzubeziehen.

Ein Schlüsselthema (key issue) zu finden ist eine Herausforderung, da es dem Supervisanden oft nicht klar ist und die Supervisorin zu Beginn auch noch keine Idee dazu haben sollte. Unvoreingenommenheit der Supervisorin, auch in Bezug auf

TA-02-19_korr.indd 161 15.05.19 11:23

„Lieblingsthemen", ist hier eine ständige Herausforderung. Auch der key issue ist möglichst, wie es Hewitt in seiner „decision" formuliert, offen zu verhandeln. Ein kleiner Vertrag dazu, ob es sinnvoll ist, an dem Thema weiterzuarbeiten, hilft hier. Dieser Akt des Bewusstmachens bietet die beste Chance, dass der Supervisand damit weiterarbeiten wird.

Hewitts Zyklusmodell

Das Rautenmodell lässt sich sehr schön mit dem Zyklusmodell der Supervision von Gordon Hewitt (1995, 2003) in Einklang bringen. Hewitt ergänzt die Phase des Kontakts mit anschließendem Kontrakt und die Phase der Inhaltsbearbeitung mit einem konkreten Lernthema mit einer dritten, die der Konsolidierungsphase, und einer vierten, der „Gesamternte"-Phase. Hier werden Schlussfolgerungen aus dem Supervisionsprozess insgesamt gezogen. Den Abschluss der Inhaltshase und damit von Raute 2 nennt Hewitt „decision" (Entscheidung). Damit meint er eine Spezifizierung und Fokussierung dessen, was es neu zu entwickeln gibt. Darin zeigt sich mindestens ein key issue, in dem der Supervisand etwas Neues lernt und so sein bisheriges Vorgehen oder Umgehen mit einer Situation verändert. Es kann aber auch eine Neuorientierung und sogar Neuentscheidung sein. Nach den Kriterien von Clarkson (1992) korrespondiert dies mit dem Wachstumsschritt, den die Supervision beinhaltet. Supervision besteht aus Transformationsschritten. Der französische Transaktionsanalytiker Vergonjeanne (2010, S. 260) nennt sie deshalb einen „chemin d'individuation" (einen Weg der Individuation). Es geht um eine Autonomie, „wohin". Man ist danach nicht mehr ganz derselbe wie vorher, sondern ist professionell-persönlich gewachsen. Rosa (2016) würde von einem wirklichen Resonanzerleben sprechen.

Nach den Kriterien von Clarkson (1992) korrespondiert dies mit dem Wachstumsschritt, den die Supervision beinhaltet.

TA-02-19_korr.indd 162 15.05.19 11:23

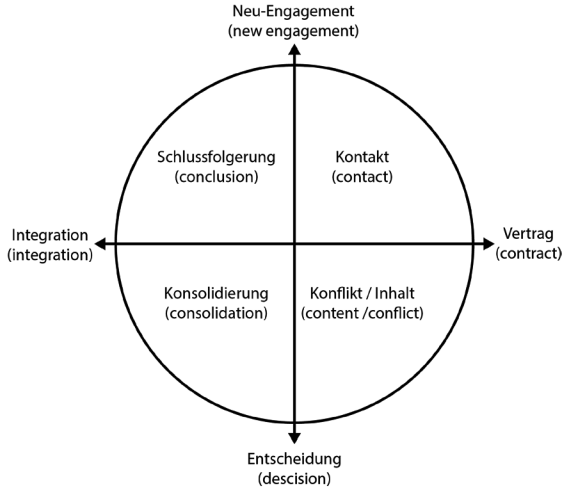

Abb. 2: Das Zyklusmodell von Hewitt (1995, 2003)

Die Konsolidierungsphase ist dann wichtig. So schön eine Entscheidung nach Phase zwei auch ist: Konsolidierung braucht Konkretisierung und Vertiefung, damit sich die in der Hirnforschung propagierten „neuronalen Autobahnen" bilden. Hewitt spricht hier von Integration. Das Neue muss sich in konstruktiver Form mit Bisherigem arrangieren, sonst wird das zarte Pflänzchen schnell untergepflügt. Der ganze Supervisionszyklus schließt bei Hewitt mit der Resultatsphase ab. Dies geht über die kurzfristige Vertragsbeziehung hinaus und zeigt die Einbettung des Supervisionsprozesses in den Gesamtlernprozess eines Menschen. Oft bekommen Supervisanden Impulse, die nicht explizit im Vertrag formuliert sind. Man hat sich quasi von A nach B auf den Weg gemacht, erreicht aber auch C. Es kann danach natürlich eine weitere Zusammenarbeit, allerdings mit einem Neu-Engagement, einem neuen Vertrag, vereinbart werden. Die Interpunktion durch die Einzelverträge ist wichtig, um die Supervision von einer dauerhaften Begleitung zu unterscheiden. Dennoch ist der strukturierte Charakter des einzelnen Supervisionsbausteins ein Kernpunkt transaktionsanalytischer Supervision.

TA-02-19_korr.indd 163 15.05.19 14:24

Konkretisierung und Beispiele für Sprachfiguren im dynamischen Prozess

Die Supervisorin kann in den Phasen insbesondere die acht Basistechniken nach Eric Berne (Tudor 2002), aber auch weitere „Techniken" nutzen:

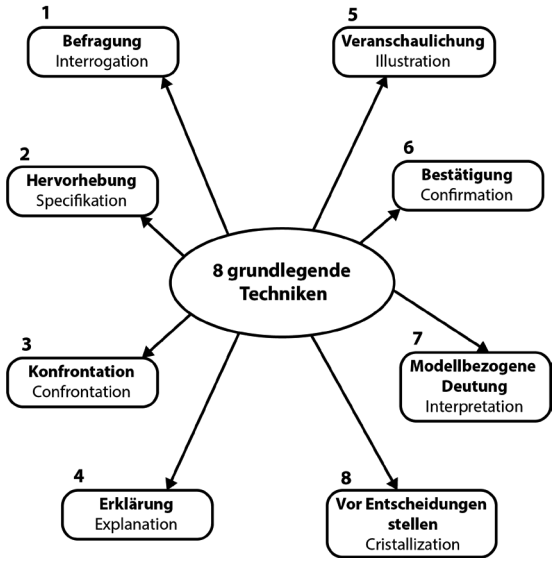

Abb. 3: Die acht grundlegenden Techniken

Die acht beraterischen Techniken sind flexibel einsetzbar und zeigen sich in den einzelnen Phasen der Supervision in unterschiedlichen Einzelinterventionen:

Kontaktphase

Die Kontaktphase gelingt, wenn ein Vertrag im Sinne einer Vereinbarung über das Ziel und die Vorgehensweise getroffen ist. Man spricht auch von sogenannten „weichen" Verträgen, wenn diese wenig konkret und noch nicht ausreichend verantwortungsabgrenzend sind. Sills (2006) hat im englischsprachigen Raum zur Vertragsbildung ausführliche Beiträge zusammengetragen. Auch der Artikel von Mautsch (2004), der Coaching adressiert, ist für Supervisoren lesenswert. Einige mögliche Interventionen für diese Phase stelle ich im Folgenden vor:

Kleiner Kontrakt: Bevor wir anfangen, würde ich gerne mit dir über unser Vorgehen sprechen. Ist das o.k.?
Ziele klären Was sind deine Fragen in diesem Fall? Was sind deine Lernanliegen in Bezug auf diese Situation/diesen Fall? Was sind deine Lernanliegen in Bezug auf dich selbst?

TA-02-19_korr.indd 164 15.05.19 11:23

Unterstützungsform klären: Wie kann ein anderer Mensch, z. B. ich jetzt, dich dabei unterstützen? Was ist normalerweise eine gute Unterstützung für dich durch andere? Was kann ich für dich dabei tun?

Rollendefinition und Bezugsrahmen des Vorgehens klären: Du hast ein Anliegen für ein sachliches (professionelles) Problem. Ich gehe in die Supervisorinnenrolle in dem Sinne, dass ich mit dir zusammen erst einmal den Stand der Dinge und deine eigenen Lösungsideen betrachte. Gegebenenfalls habe ich einige Anregungen, die ich dann nennen möchte. Ist das für dich o.k.?
Mit diesen Interventionen öffnet sich die Raute. Um zum Vertragsabschluss zu kommen, ist dann wieder ein Zuspitzen und Verdichten nötig.

Kristallisation: Also, es geht dir um … Also, unser Arbeitsziel hier ist ...

- Ausarbeitung einer klaren Problemdefinition
- Herausfinden von Parametern, die relevante Aspekte steuern, begründen oder verknüpfen
- Wertung, Auswertung von Problemlösungsideen durch mich
- Sammeln neuer Problemlösestrategien
- Klärung einer Emotion, die dich überrascht (Aufregung, Ärger, Furcht oder Misserfolgsangst, ...)
- Expertenfeedback zu einem professionellen Konzept oder einer Präsentation
- Anerkennung, Ermutigung zu bekommen

Eine Falle in dieser Phase der Supervision liegt in einem zu starken Streben nach dem total ausformulierten Kontrakt. Das Interrogative, das zeitweise manche Supervisionen der frühen TA-Zeit auszeichnete und ein überdetailliertes Ausformulieren beinhaltet, ist hier leicht eine Gefahr für eine Erwachsenen-Ich-Erwachsen-Ich-Beziehung. Oft ist auch die Fähigkeit, eine Themenformulierung und einen Kontrakt zu finden, ein Supervisionsziel. Deshalb ist ein Weg der Mitte hier günstig. Zudem kann die Frage aufgeworfen werden, wer bei der Zielformulierung hilfreich sein könnte, und von der Beziehungsorientierung her ist die professionelle Form der Beziehungsunterstützung (Sparringspartner, Sortierhelfer, Ideenprüfer,…) zu besprechen.

Das Interrogative, das zeitweise manche Supervisionen der frühen TA-Zeit auszeichnete und ein überdetailliertes Ausformulieren beinhaltet, ist hier leicht eine Gefahr für eine Erwachsenen-Ich-Erwachsen-Ich-Beziehung.

TA-02-19_korr.indd 165 15.05.19 11:23

Eine andere Falle liegt im vollständigen Verstehenwollen des Inhalts und der Kontexte, mit denen der Supervisand arbeitet. Die Vorstellung, erst einmal inhaltlich verstehen zu wollen, was der Supervisand tut, gehört eher in das Muster der Fachberatung. Es geht vielmehr darum, das Anliegen des Supervisanden zu verstehen und ihm eine gewisse Sympathie entgegenzubringen. Auch hier ist es hilfreich, den Supervisanden einigermaßen zu verstehen und emotional zumindest eine gewisse Sympathie für ihn aufzubringen; ebenso ein positives Interesse am Kontext. Hat die Supervisorin Ressentiments gegenüber dem Kontext, in dem der Supervisand tätig ist, sollte sie die Supervision weitergeben.

Danach folgt die Bearbeitung des Inhaltes. Hewitt spricht auch von einer Konfliktphase, weil man streng genommen die meisten in der Supervision vorkommenden Themen als Konflikt sehen kann. Auch hier findet zunächst wieder eine Weitung im Sinne der Raute statt.

Einige Beispiele

Optionenfrage: Welche Lösungen und Ideen hast du dazu?
Fragen zur Konzeptbildung: Was ist denn dein Modell, wie du dich an der Stelle steuerst?
Veranschaulichung: Kann man sagen, dass du in deinem Team zu defensiv bist, einen Fehler zu machen – wie eine Fußballmannschaft, die nur vermeiden will, ein Tor zu kassieren? Oder welche Metapher hast du dazu?
Bestätigung: Wie schon vorhin fällt mir hier wieder auf: Wenn du dir die Zeit zum Planen nimmst, bist du sehr erfolgreich.
Gefühle einladen: Und wie geht es dir dabei?
Denken einladen: Das ist ja sehr mitnehmend. Man fühlt da richtig mit. (Für die Supervisorin ist es wichtig, nicht im Inhalt zu versinken) Was ist denn deine Konzeptionalisierung dazu?
Der Ist-Zustand als Lösung: Wenn es so bleibt, wie es ist, wie geht das aus? Wie geht es weiter, wenn sich da nichts bewegt?
Potenzielle Gefahren Siehst du da für irgendjemanden eine Gefahr?
Parallelprozess: Siehst du einen Parallelprozess? Etwa wenn du mit deinem Mitarbeiter auf einmal in die gleiche Problematik kommst, wie er sie mit seinem Klienten hatte.

Diese Phase gelingt, wenn eine Entscheidung für einen spezifischen Fokus getroffen wird. Dies kann eine bestimmte Problem- oder Lösungshypothese sein, die nun näher beleuchtet wird. Es

TA-02-19_korr.indd 166 15.05.19 11:23

kann aber auch schon die Entscheidung für ein bestimmtes Vorgehen sein.

Beispiel

Kristallisation: Wenn du daraus jetzt einmal einen Punkt herausnimmst, welcher ist das?
Nun folgt die Konsolidierungsphase, in der die ins Auge gefassten Entscheidungen konkretisiert und untermauert werden. Wenn es weiter gelingt, findet dadurch eine Integration der Entscheidung statt.

Beispielhafte Sprachfiguren

Konkretisierung: Wenn du bei dem gewählten Betrachtungspunkt/der gewählten Richtung jetzt mal weiterdenkst, was bedeutet das? Wenn du einmal die jetzt betrachtete Entscheidung konkret machst, wie wird man das sehen können?
Transfer in Handeln: Welche Konsequenzen für dein Alltagshandeln hat der gewählte Fokus?

Zum Schluss folgt die Resultatsphase, in der die Schlussfolgerung aus allem Bisherigen gezogen wird. Was bedeutet dies auf unterschiedlichen Ebenen (konkretes Tun, Selbstbild, eigener Lernprozess)? In den meisten Fällen von Supervision und Beratung ist es sinnvoll, die Umsetzung des Ergebnisses zu überprüfen. Dazu kann ein weiterer Kontakt dienen. Oder es kann sich ein weiteres Thema auftun, das nun behandelt werden kann. Dies führt eventuell. zu einem Neu-Engagement.

In den meisten Fällen von Supervision und Beratung ist es sinnvoll, die Umsetzung des Ergebnisses zu überprüfen.

Die Resultatsphase sollte zusammenfassen, abrunden und die Lernergebnisse abstrahieren. Supervision sollte eine Entwicklungsbegleitung in Zeitspannen sein. Wenn man einem anderen Menschen als Supervisorin nützt, sollte es zeitlich begrenzt sein. Supervision sollte weder eine endlose Fremdbeziehung sein noch ein eigenes Beinahe-Muster wie bei Sisyphus, der den schweren Stein bis fast um Gipfel rollt, um ihn dann wieder von Neuem von unten heraufzuschaffen.

Beispiele

Resultat festhalten: Wenn du auf das Gespräch schaust, welche drei Punkte nimmst du mit?
Eine ergänzende Idee einstreuen: Da ist noch eine Idee, die ich dir mitgeben will. Ist es o.k., wenn ich noch etwas ergänze? Folgenden Punkt will ich Ihnen in jedem Falle zur Beachtung empfehlen: …
Weiteren Transfer ermöglichen: Wenn man das Gelernte einmal verallgemeinert, was ist für dich der wesentliche Lernprozess?

TA-02-19_korr.indd 167 15.05.19 11:23

In der Supervision in therapeutische Arbeit überzugehen kann aufgrund des persönlichen Gehalts vieler Supervisionen passieren und ist auch für Therapeuten eine größere Gewohnheitsversuchung als vielleicht für Leute aus dem Organisationsbereich. Günstig ist hier eine Trennung von Supervisions- und therapeutischem Anliegen, auch um das Besondere der Therapie zu erhalten. Die sollte nicht so nebenbei erfolgen.

Für Supervisoren mit noch wenig Erfahrung können folgende Aspekte zur Falle werden:

- Der Supervisand findet kein Ende.
- Man hat noch nicht das Gefühl, den Vertrag erfüllt zu haben.
- Der Supervisand kommt kurz vor Schluss gerade in Emotionen hinein.

Wichtig ist hier, dass die Supervisorin auf die Zeit achtet und unabhängig davon, ob das ganze Problem gelöst ist oder noch weiterer Supervisionen bedarf, zum vereinbarten Zeitpunkt zum Ende kommt. Sie wird das Erarbeitete fokussieren und das Resümee aus dem, was in der Supervision behandelt wurde, erfragen. Die Supervisorin hat hier die Möglichkeit, auf weitere Themen hinzuweisen, die beim nächsten Mal auf die Agenda kommen können.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fasst zu Beginn die bisherigen Konzepte zur Supervision in der Transaktionsanalyse (TA) kurz zusammen. Darauf aufbauend erläutern die Autoren ihren Ansatz, den zentralen Anfangsprozess der Supervision in Form zweier Rauten zu konzipieren. Im Prozesscharakter schließt sich Hewitts Zyklusmodell der Supervision an, verbunden mit konkreten Beispielen, wie die Berne'schen und damit verwandten Interventionstechniken genutzt werden können.

Abstract

The article presents a new concept of explaining the supervison process. For illustration, the authors use the picture of two diamonds.

TA-02-19_korr.indd 168 15.05.19 11:23

Literatur

- *Barnes, G. (1977): Techniques of contractual supervision. In: James, M. (Hrsg.), Techniques in transactional analysis. Reading: Addison-Wesley, S. 166–175.*
- *Berne, E. (2005): Gruppenbehandlung. Paderborn: Junfermann.*
- *Clarkson, P. (1992): Transactional analysis psychotherapy. An integrated approach. London, New York: Routledge.*
- *Cornell, W. & Zalcman, M. (1984): Teaching Transactional Analysts to Think Theoretically. TAJ, Vol. 14, 2, S. 112–123.*
- *Erskine, R. G. (1982): Supervision of Psychotherapy. Models for Professional Development. Transactional Analysis Journal, Vol. 12, 4, S. 314–321.*
- *Erskine, R. G.; Moursund, J. P. & Trautmann, R. L. (1999): Beyond empathy: A therapy of contact-in-relationship. Philadelphia: Brunner/Mazel.*
- *Gobes, L. (1993): C4 P4: A consultation checklist. Transactional Analysis Journal, 23, 1, S. 42–44.*
- *Hawkins, P. & Shohet, R. (1989): Supervision in the Helping Professions. Maidenhead: Open University Press, 2. Aufl.*
- *Hay, J. (2007): Reflective Practice and Supervision for Coaches. New York: Open University Press.*
- *Hewitt, G. (1995): Cycles of psychotherapy, Transactional Analysis Journal 25, 3, S. 200–207.*
- *Hewitt, G. (2003): Cycles of supervision. Presentation at the ITAA-Conference in Oaxaca, Mexico.*
- *Mautsch, F. (2004): Vertragsarbeit – Wie kommen wir zu einem gemeinsamen Arbeitsbündnis? In: Rauen, C. (Hrsg.): Coaching-Tools, Bonn: managerSeminare, S. 65–71.*
- *Mazzetti, M. (2007): Supervision in Transactional Analysis: An Operational Model. Transactional Analysis Journal 37, S. 93–103.*
- *Mohr, G. (2010): Workbook Coaching und Organisationsentwicklung, Bergisch-Gladbach: EHP.*
- *Mohr, G. (2014): Coaching und Supervision. In: Windemuth, D.; Jung, D. & Petermann, O. (Hrsg.): Praxishandbuch psychische Belastungen im Beruf. Wiesbaden: Universum, S. 302–315.*
- *Mohr, G. (2018): Hat TA keine Theorie? Zeitschrift für Transaktionsanalyse 4, S. 276–281.*
- *Moursund, J. P. & Erskine, R. G. (2004): Integrative Psychotherapy. The Art and Science of Relationship. Pacific Grove: Brooks/Cole.*
- *Rosa, H. (2016): Resonanz – eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp.*
- *Schmid, B. (1990): Professionelle Kompetenz für Transaktionsanalytiker. Das Toblerone-Modell. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 1, S. 31–42.*
- *Schneider, J. (2000): Supervidieren und beraten lernen. Paderborn: Junfermann.*
- *Sills, C. & Mazzetti, M. (2009): The comparative script system. A tool for developing supervisors. Transactional Analysis Journal 19, 4, S. 305–314.*

TA-02-19_korr.indd 169 15.05.19 11:23

- *Tudor, K. (2002). Transactional Analysis Supervision or Supervision Analyzed Transactionally? Tudor, K. & Summers, G. (2014): Co-Creative Transactional Analysis. London: Karnac Books.*
- *Transactional Analysis Journal, Vol. 32, 1, S. 39–55.*
- *Zalcman. M. J., & Cornell, W. F. (1983): A Bilateral Model for Clinical Supervision. Transactional Analysis Journal 13, 2.*

Bettina Heinrich,
Diplom-Psychologin,
PTSTA-C
Kontakt:
heinrich.bettina@t-online.de

Günther Mohr,
Diplom-Psychologe,
Diplom-Volkswirt, TST-O
Kontakt:
info@mohr-coaching.de

TA-02-19_korr.indd 170 15.05.19 11:23

Transaktionsanalyse in der Supervision – eine Annäherung

In meinem Grundberuf als Heilpädagogin habe ich gelernt, Menschen in schwierigen Situationen zu begleiten. Während einer mehrjährigen Tätigkeit als Leitung einer Kindertagesstätte machte ich eine Ausbildung zur Psychologischen Beraterin und hatte mich danach für eine Grundausbildung in Transaktionsanalyse entschieden. Ich hatte nicht geplant, als Supervisorin zu arbeiten. Dieses Arbeitsfeld ist mir zugewachsen. Mein Weg zu meiner Tätigkeit als Supervisorin ist eher ungewöhnlich. Ich habe dabei auf das reagiert, was mir begegnete. Begonnen hatte es mit einer Anfrage seitens der Telefonseelsorge. Dort wurde eine Supervisorin gesucht. Da mir das Aufgabengebiet durch frühere ehrenamtliche Mitarbeit vertraut war, sagte ich zu. Ein reizvolles Angebot, dem ich mich gewachsen fühlte. Ich wusste, was an Themen auf mich zukommen kann und dass es nichts gibt, was es nicht gibt.

Der Sprung ins Wasser war erfolgreich. Ihm folgte der Auftrag, in der Ausbildung ehrenamtlicher Mitarbeiter*innen tätig zu werden – eine Aufgabe, die mich immer wieder vor neue Herausforderungen stellte und die mich in meiner weiteren beruflichen Entwicklung geprägt hat. Es folgten weitere Anfragen von sozialen Einrichtungen und heute, nach mehr als 20 Jahren Tätigkeit als Supervisorin, konzentriere ich mich auf die Supervision von Fach- und Führungskräften im sozialen Berufsfeld. Neben Fallbesprechungen bestehen meine Aufträge auch immer wieder darin, den Fokus auf die Teamentwicklung zu richten und dabei einen klärenden und konstruktiven Entwicklungsverlauf anzustoßen und zu unterstützen.

Die Transaktionsanalyse ist mir im Laufe der Jahre zu einer wesentlichen Grundlage meiner Arbeit geworden. Ich setze mich

Susanne Völker

TA-02-19_korr.indd 171 15.05.19 11:23

als Autodidaktin mit den Theorien und Entwicklungen der TA immer wieder auseinander und bin gut in ihnen verwurzelt. Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt heute im Bereich Kommunikation, Burnout-Prävention, Resilienz und seelischer Gesundheit. Seit vielen Jahren halte ich zu diesen Themen Fortbildungen. Ich befinde mich regelmäßig in Supervision und reflektiere meine berufliche Tätigkeit sorgfältig.

1. Auftragsklärung

Die TA gibt mir mit dem Thema Vertragsarbeit und Vertragsbildung ein sehr wichtiges und gutes Werkszeug an die Hand. Der erste Schritt ist die Auftragsklärung und der Vertrag mit dem Auftraggeber. Sie erfolgt in der Regel mit der Leitung einer Einrichtung. Dem folgt eine Sitzung mit dem Gesamtteam. Neben dem Kennenlernen wird dabei auch Fragen Raum gegeben wie:

- Weshalb möchten Sie gerade jetzt Supervision?
- Was ist Ihr Auftrag an mich?
- Worin kann ich Sie unterstützen?

Was ist mein Auftrag? Weshalb bin ich hier? – Die Reflexion dieser Frage hilft mir im weiteren Prozess.

Was ist mein Auftrag? Weshalb bin ich hier? – Die Reflexion dieser Frage hilft mir im weiteren Prozess, an meinem Auftrag und in meiner Rolle als Supervisorin zu bleiben und nicht in ein therapeutisches Handeln zu kommen.

Ich benenne hier bewusst das Thema psychische Gesundheit, weil wir nach meiner Einschätzung in den Supervisionen damit zunehmend konfrontiert sein werden.

Auffallend oft komme ich seit etwa zwei Jahren mit Teammitgliedern in Kontakt, die sich in einer akuten Krise oder in einer Phase starker seelischer Überlastung befinden und diese nicht mehr aus eigener Kraft regulieren können. Zu vielschichtig sind die Ebenen, auf denen Konflikte bewältigt werden müssen. Krisen, wie z. B. depressive Phasen oder Suchtmittelabhängigkeiten einzelner Mitarbeiter*innen haben deutlichen Einfluss auf die Dynamik im Team. Supervision ist nicht der Platz, Supervisand*innen in eine Regression zu begleiten, und es kann keine weitere therapeutische Unterstützung greifen. Deshalb frage ich bei passender Gelegenheit die betroffene Person um Erlaubnis, eine Rückmeldung und Empfehlung für einen nächsten Schritt geben zu dürfen. Oftmals bedeutet dies die Konsultation einer Therapeutin oder eines externen Beraters, mitunter im Anschluss auch ein Aufenthalt in einer psychosomatischen Klinik mit anschließender betrieblicher Wiedereingliederungsmaßnahme. Ich benenne hier bewusst das The-

TA-02-19_korr.indd 172 15.05.19 11:23

ma psychische Gesundheit, weil wir nach meiner Einschätzung in den Supervisionen damit zunehmend konfrontiert sein werden.

So kommt es vor, dass ich bei meiner Auftragsklärung immer wieder berücksichtigen muss, dass einer sinnbringenden Zusammenarbeit erst andere Entwicklungsräume zugestanden werden müssen und jeder Vertrag individuell auf die Einrichtung und die Menschen in ihr zugeschnitten sein muss. Hier ist auch der Träger in die Auftragsklärung mit einzubeziehen, da ihm die nötigen Handlungsspielräume (sprich Fürsorgepflicht gegenüber den Arbeitnehmer*innen) zur Verfügung stehen. Gerade wenn sich im Erstkontakt zeigt, dass eine entsprechende Thematik (Burnout-Symptomatik, psychische Erkrankung, Überlastung von Mitarbeiter*innen) mit einfließt, lege ich großen Wert darauf, den Träger mit in die Vorgespräche und Vertragsbildung einzubinden. Dabei werden auch die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten deutlich.

2. Erste Schritte: Das Problem / der Konflikt darf da sein

Inwieweit kann ich mithilfe der Transaktionsanalyse in der Supervision klärende Prozesse anstoßen und lebendig halten? Entscheidend sind mir dabei der Blick und die Bewegung nach vorne, in Richtung Zukunft und auf das Ziel hin, das erstrebenswert ist.

Allem voran steht die Erlaubnis, dass das Problem oder der Konflikt da sein darf und dass es normal ist, in Konfliktsituationen und Krisen zu geraten. Die Erlaubnis, dass ein Problem da sein darf, nimmt viel Druck, denn gelernt wurde folgende Haltung: Wenn ein Problem auftaucht, braucht es (zeitnah) eine Lösung. Beim zu schnellen Suchen nach Lösungen und dem Sprung in den Aktivismus gehen jedoch wichtige Momente und Hinweise verloren. Bevor die Teilnehmer*innen ins Handeln kommen, muss genug Zeit sein zum Hinspüren, Wahrnehmen und Bedenken. Diese Haltung in Betracht zu ziehen fällt nicht immer leicht. Zwischen Reiz und Reaktion liegt eine Art Zwischenraum. Für mich ergibt sich dadurch die Möglichkeit, meine Arbeit zu vertiefen.

Sehr treffend bringt das folgende Erzählung auf den Punkt, die Karlfried von Dürckheim zugeschrieben wird:
Auf der Suche nach Lösungen preschen viele immer nach vorne. Manchmal steht man vor einer Tür und kriegt sie nicht auf, ob-

TA-02-19_korr.indd 173 15.05.19 11:23

wohl man mit voller Kraft drückt. Woran liegt das? – „Die Tür geht nach innen auf", sagen die Weisen und meinen, dass Probleme im Außen erst einmal den Weg nach innen brauchen, damit sie sich lösen können. Ich muss also zu mir selbst kommen ...

Die Einladung, einen Schritt zurückzutreten, um zu mir selbst zu kommen, wurde bislang gerne angenommen.

3. Theoretische Grundlagen

Die Transaktionsanalyse bietet wunderbare Modelle, die den Supervisand*innen anschaulich und bildlich Zusammenhänge verständlich machen können. Ich nutze dabei gerne das Modell der Grundhaltungen, die Ichzustände und das Funktionsmodell, Erkenntnisse über Antreiber und Erlaubnisse sowie das Dramadreieck und das Gewinnerdreieck. Sie finden Anwendung in der Einzel-, Team- und Leitungssupervision sowie in der Supervision von Kleinteams. Dabei ist immer zu beachten: Modelle spiegeln nicht 1:1 die Vielschichtigkeit der Realität wider, können aber erheblich zum Verständnis der aktuellen Situation beitragen. Ein Problem bzw. ein Konfliktfeld kann ich dann weiterführend lösen, wenn ich verstanden habe, welche Haltung und welches Denken zum Problem geführt haben. Ohne dieses Verstehen kann es nicht zu einem Lernprozess kommen, der Veränderungen ermöglicht.

Modelle spiegeln nicht 1:1 die Vielschichtigkeit der Realität wider.

3.1 Das Modell der Grundhaltungen

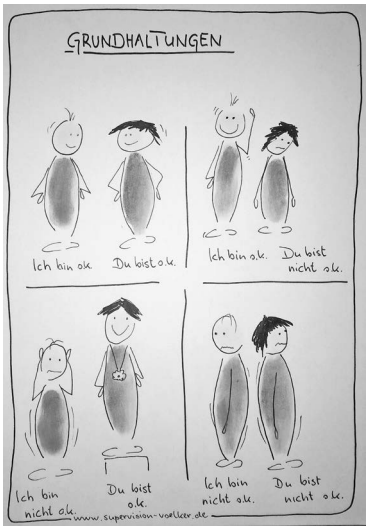

Abb. 1: Die Grundhaltungen

TA-02-19_korr.indd 174 15.05.19 11:23

Gerne bringe ich dieses Modell in den Austausch und auch zur Reflexion auf der Metaebene mit ein. Am Flipchart lassen sich die verschiedenen Haltungen grafisch darstellen und so bleibt bildhaft in Erinnerung, in welchen Bereichen die Mitarbeiter*innen sich im beruflichen Alltag bewegen und wo sie ihre Vorlieben haben. Dabei geht es nicht nur um das Fixieren des Idealzustandes, sondern auch darum, dass es durchaus o.k. ist, auch einmal nicht o.k. zu sein. Dabei werden unterschiedliche Positionen und Handlungsspielräume deutlich. Die Herausforderung liegt darin, im Kontakt zu bleiben und in schwierigen Situationen nicht aus dem Kontakt zu gehen. Das wird mit verschiedenen Partnerübungen oder Rollenspielen im Team sowie durch das Erzählen eigener Erfahrungen vertieft. Auch in Fallbesprechungen gibt dieses Modell gute Impulse. Es erleichtert die Erkenntnis und das Verständnis, warum Konflikte entstehen. Gerne gebe ich dieses Modell als Handout mit auf den Weg. Bei genügend zeitlichem Spielraum lässt sich dieses Thema mit einer Übung vertiefen, die ich schon in meiner Ausbildung kennenlernen durfte.

Übung

Zwei Teilnehmer*innen sitzen sich an einem ruhigen, ungestörten Ort gegenüber. A entspannt sich, schließt die Augen und hat die Aufgabe, zuzuhören. B liest langsam den Text von Abb. 2 vor und lässt zwischen den einzelnen Gedanken Raum zum Nachspüren (Tempo raus!)

Nach kurzer Pause wechseln die Rollen: A liest vor, B hört zu. Danach findet ein Austausch über die persönlichen Eindrücke und später eine Rückmeldung im Plenum statt.

Dauer: ca. 20–30 Minuten

TA-02-19_korr.indd 175 15.05.19 11:23

Ich bin o.k. – du bis o.k.

Ich darf auf dieser Welt sein!
Du darfst auf dieser Welt sein!

Ich bin nicht über dir, du bist nicht über mir!
Ich bin nicht unter dir, du bist nicht unter mir!

Ich darf eigene Bedürfnisse, Gefühle und Meinungen haben.
Du darfst eigene Bedürfnisse, Gefühle und Meinungen haben!

Ich weiß, dass ich als Mensch Fehler habe.
Ich gestehe auch dir zu, dass du Fehler hast.

Ich muss dir nicht beweisen, dass ich jemand bin.
Du musst mir nicht beweisen, dass du jemand bist.

Ich darf mich verändern.
Du darfst dich verändern.

Ich bin wichtig.
Du bist wichtig.

Ich achte mich als Mensch.
Ich achte dich als Mensch.

Ich bin so, wie ich bin.
Du bist so, wie du bist.

Ich bin dir ebenbürtig.
Du bist mir ebenbürtig.

Ich habe meine Geschichte.
Du hast deine Geschichte.

Ich bin o.k. – du bist o.k.

NN

Abb. 2: Vorlesetext in der Übung

TA-02-19_korr.indd 176 15.05.19 11:23

3.1 Antreiber und Erlaubnisse

Aus ihren alten Mustern heraus geben sie ihren Antreibern unbewusst Raum, nicht ohne Folgen für das Klima im Team.

Streng dich an! Sei perfekt! Beeil dich! Sei stark! Mach's allen recht!

Mitarbeiter*innen, die erschöpft sind, außer Atem kommen und das Gefühl haben, immer wieder in einem Hamsterrad festzusitzen, kennen gut das manchmal verzweifelte Bemühen um Anerkennung und Wertschätzung, um Gesehen- und Gehört-Werden. Aus ihren alten Mustern heraus geben sie ihren Antreibern unbewusst Raum, nicht ohne Folgen für das Klima im Team – starke Belastungen und reichlich Zündstoff.

Reflexionen helfen zu verstehen, welche Prozesse gerade ablaufen und welche Antreiber am Werk sind. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Antreibern beschäftigen sich die Teilnehmenden mit Fragen wie:

- Wo finde ich mich wieder?
- Welcher Antreiber kommt mir bekannt vor?

Im weiteren Verlauf werden Erlaubnissätze erarbeitet:

- Welche Erlaubnis tut mir gut?
- Welche Erlaubnis hilft mir, mit einer Situation anders umzugehen?
- Welche Erlaubnis hilft mir, Stress zu regulieren?

Um das Thema zu vertiefen, biete ich manchmal für ein Rollenspiel Kärtchen an, auf denen Antreiber formuliert sind. Ein Teil des Teams spielt diese Antreiber in einem bestimmten beruflichen Kontext. Die zuschauenden Kolleg*innen erraten die jeweiligen Antreiber. Es zeigt sich immer wieder, dass die Teilnehmer*innen hier mit viel Humor und Freude an das Thema herangehen.

Nun sind Antreiber nicht grundsätzlich schlecht. Die Frage ist: Wann nutze ich Antreiber, wann ergeben sie Sinn und wann entlasten Erlaubnisse – und welche konkret tun mir gut? Antreiber sind in vielen Fällen nützliche Begleiter und nicht nur negativ zu sehen. Die Teilnehmer*innen entwickeln in den Sitzungen und in ihrem beruflichen Alltag ein sehr gutes Gespür dafür, wann andere sich in ihre Antreiber verstricken, und reagieren darauf. Es kommt vor, dass sie in der darauffolgenden Sitzung berichten, welchen Antreiber sie bei sich wahrnehmen konnten und welche Erlaubnisse ihnen dazu eingefallen sind.

TA-02-19_korr.indd 177 15.05.19 11:23

3.2 Ichzustände und das Funktionsmodell

Wenn Kommunikation kompliziert wird, nehme ich gerne das Modell der Ichzustände und weiterführend das Funktionsmodell zu Hilfe. Es bietet gute Möglichkeiten zu erkennen, was gerade geschieht, aus welcher Ebene heraus agiert und reagiert wird und warum das die Kommunikation so schwierig machen kann. Hier findet sich ein Ansatz für die Frage, wie die Teilnehmenden Verantwortung für sich selbst und andere oder auch für ihren Auftrag übernehmen können.

Mit dem Funktionsmodell lässt sich in den Blick rücken: Was macht mir Freude? Worauf habe ich Lust? Was liegt mir? Was würde uns im Team guttun? Was macht Sinn und mit welchen Folgen ist eventuell zu rechnen? Es lässt verschiedene innere Stimmen zu Wort kommen, macht innere Dialoge bewusst und lädt immer wieder ein, im Hier und Jetzt anzukommen. In der Supervision liegt die Herausforderung darin, die Supervisand*innen in konstruktive Verhaltensmuster wie EL f, ER und K f zu führen und konkrete Formulierungen zu üben.

Beispiel

Eine junge Psychologin begleitet im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme eine Familie und kommt in der Kommunikation mit einem Mitarbeiter vom Jugendamt mächtig an ihre Grenzen. Sie fühlt sich abgewertet, zu Unrecht kritisiert und von oben herab behandelt. In der Supervisionssitzung betrachten wir anhand des Funktionsmodells die Ebenen, auf denen die Kommunikation stattgefunden hat. Dabei wird deutlich, woraus der Mitarbeiter vom Jugendamt agiert (EL kr) und auf welcher Ebene die junge Kollegin darauf reagiert (a K).

Sie versteht, welche inneren Anteile aktiv sind. Wir legen dann den Fokus auf das ER und üben Formulierungen. Sie probiert aus, wie es sich anhören kann, aus dem ER zu reagieren. Dabei gilt es, neben der verbalen auch die nonverbale Ebene zu beachten. Der Unterschied wird für die junge Mitarbeiterin deutlich spürbar und auch sichtbar. Am Ende der Stunde wendet sich die Kollegin noch einmal an ihre Einrichtungsleitung, die sehr vorsichtig und sehr fürsorglich mit ihr umgeht und meint mit gesenktem Kopf: „Ich habe Angst, dass ich immer die Anfängerin bleibe, auf die Rücksicht genommen wird." Hier gibt es dann noch einmal einen Cut und ich lade sie ein, das Anliegen auf ER-Ebene zu formulieren.

TA-02-19_korr.indd 178 15.05.19 11:23

Das hörte sich dann sehr wertschätzend an: „Ich brauche von dir auch kritische Rückmeldungen, damit ich lernen kann.“ Und noch einmal: „Ich erwarte von dir auch kritische Rückmeldungen, damit ich aus meinen Fehlern lernen kann.“

Die Mitarbeiterin war nun bereit, Verantwortung für sich zu übernehmen und gut für sich zu sorgen, auch in den folgenden Supervisionssitzungen.

3.3 Dramadreieck und Gewinnerdreieck

Oft komme ich in Teams, wenn „Feuer unterm Dach“ ist oder „die Hütte brennt“. Der Konflikt brodelt und es geht nicht mehr weiter. Die Betroffenen sind irgendwie ineinander verhakt, finden weder Entscheidungs- noch Handlungsspielräume und fühlen sich unwohl. Für ein wenig Abkühlung sorgt dann im richtigen Moment ein Blick ins Dramadreieck, verbunden mit einem kleinen Exkurs. Kommunikationsvorgänge und Reaktionen werden bewusster, Abhängigkeiten und Symbiosen deutlich, Momente der Irritation und Einladungen ins Dramadreieck anhand von Formulierungen erkannt wie: immer, alle, nie.

Ein erstes Verstehen des Dramadreiecks wird von den Teilnehmer*innen als hilfreich empfunden. Sehr schnell folgt die Aussage: „Das ist sehr interessant! Das kenne ich gut. Und wie komme ich aus dem Dramadreieck wieder raus? “ Eine Alternative bietet das Gewinnerdreieck von Rolf Balling. Hier arbeiten wir dann die Unterschiede zum Dramadreieck heraus. Für die Teilnehmer*innen ist damit verbunden, dass sie deutlich auf Abstand gehen können. Es lassen sich Ressourcen entdecken und Verantwortlichkeiten klären. Daran kann dann in den folgenden Sitzungen weitergearbeitet werden.

Und wie komme ich aus dem Dramadreieck wieder raus?

TA-02-19_korr.indd 179 15.05.19 11:23

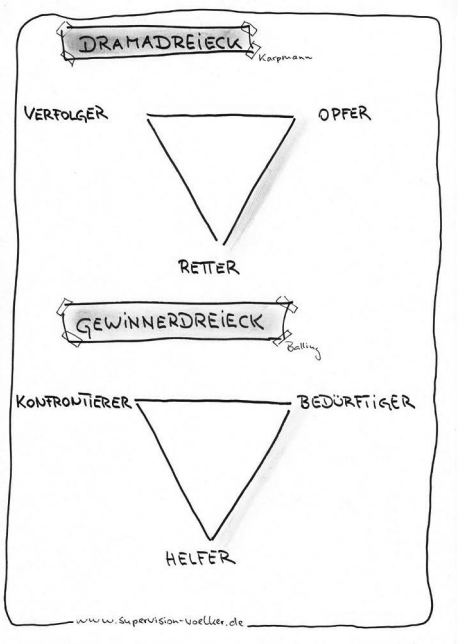

Abb. 3: Drama- und Gewinnerdreieck

Die Herausforderung, Menschen im Rahmen von Team- und Einzelsupervision zu begleiten liegt für mich darin, angemessen und mit Einfühlungsvermögen zwischen Begleitung in Fragestellungen, Krisen und Entwicklungsprozessen einerseits und Wissensvermittlung andererseits zu pendeln und beides bei Bedarf miteinander zu verbinden. Der stimmige Einsatz beider Elemente ist abhängig vom In-Kontakt-Sein mit mir selbst und mit dem Gegenüber, aber auch mit meinem Auftrag, den ich in der konkreten Einrichtung habe.

Literatur

- *Gührs M. & Nowak C. (2014): Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung: Meezen: Limmer Verlag, 7., erw. und überarb. Aufl.*
- *Gührs, M. & Nowak C. (2003): Trainingshandbuch zur konstruktiven Gesprächsführung. 101 Übungen mit Anleitungen, Handouts und Theorie-Inputs. Meezen: Limmer Verlag.*
- *Goulding, M. & Goulding, R. (2005): Neuentscheidung. Stuttgart: Klett-Cotta.*
- *Grundl, B. (2017): Verstehen heißt nicht, einverstanden sein. Berlin: Econ.*

TA-02-19_korr.indd 180 15.05.19 11:23

- *Hagehülsmann, U. & Hagehülsmann, H. (1998): Der Mensch im Spannungsfeld seiner Organisation. Paderborn: Junfermann.*
- *Huber, H.-G. (2018): Die Kunst, Entwicklungsprozesse zu gestalten. Erfolgsfaktoren in Coaching, Führung und Prozessbegleitung. Bonn: managerSeminare.*
- *Kreyenberg, J. (2005): Handbuch Konflikt-Management. Berlin: Cornelsen.*
- *Netling, M. (2012): Schutz vor Burnout. Ballast abwerfen – kraftvoller leben. Entschleunigung im modernen Arbeitsalltag. Stuttgart: Mosaik.*
- *Schneider, J. (2002): Auf dem Weg zum Ziel. Der Vertragsprozess – ein Schlüsselkonzept erfolgreicher professioneller Begleitung. Paderborn: Junfermann.*
- *Schneider, J. (2000): Supervision. Supervidieren & beraten lernen. Paderborn: Junfermann.*
- *Weigel, S. (2014): Theorie und Praxis der Transaktionsanalyse in der Mediation. Ein Handbuch. Baden-Baden: Nomos.*

Ferner kann ich dankbar zurückgreifen auf Inhalte und Impulse aus meiner TA-Ausbildung bei Dr. Sigrun Ritzenfeldt-Turner in Heidelberg (1999–2003).

Susanne Völker,
Heilpädagogin,
Psychologische Beraterin,
Supervisorin
Kontakt:
info.suvoelker@
gmail.com

TA-02-19_korr.indd 181 15.05.19 11:23

Passivität in der Schule. Ein Erfahrungsbericht mit Fallbeispielen

Das Wort passiv ist aus dem Französischen entlehnt und bedeutet *leidend, untätig, nicht selber wirkend*. Grammatikalisch gesehen ist das Passiv eine Form des Verbs, die ein Sprecher nutzen kann, wenn ein Handlungsträger nicht genannt werden kann oder soll. Ich sage also, dass die Bank ausgeraubt wurde und der Täter dabei beobachtet worden ist, wenn ich den Täter nicht kenne und die Zeugin schutzbedürftig ist.

Man kann die Passivform auch als Werkzeug benutzen, um die Täterschaft zu verschleiern. Ich könnte sagen: Der schöne Stein ist als Erinnerungsstück mitgenommen worden. Dass ich ihn mitgenommen habe, verschweige ich dabei lieber.

Passivität im Kontext der Transaktionsanalyse

In den psychosozialen Rahmen versetzt, gewinnt diese grammatische Strategie eine neue Dimension. Mit der auf Analyse und Veränderung von Verhalten ausgerichteten Transaktionsanalyse stehen Werkzeuge zur Verfügung, durch die das Zurücktreten des Handlungsträgers mit geschärftem Blick unter die Lupe genommen werden kann. J. Schiff und ihre Mitarbeiter haben den Begriff Passivität in die Transaktionsanalyse eingeführt. Er drückt aus, „dass eine Person ihre Energie nicht für die Problemlösung einsetzt, sondern aus einer symbiotischen Haltung heraus erwartet, dass andere oder die Zeit das Problem lösen werden“ (Hennig & Pelz 2007). In Anlehnung an die oben genannte Wortbedeutung ist diese Person also leidend und untätig und wirkt nicht selbst.

Brigitte Schröder

Gleichwohl geht von dieser Passivität eine Wirkung aus: Durch ihr passives Verhalten will diese Person andere dazu veranlassen, aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen. Aus der gram-

TA-02-19_korr.indd 182 15.05.19 11:23

matisch inspirierten Perspektive gesehen verschleiert sie dabei ihre Täterschaft. Sichtbar werden kann dieses Verhalten an Untätigkeit oder Nichtstun, an Überanpassung, an Agitation und an Gewalt. In diesen Verhaltensweisen drücken sich gleichzeitig Mechanismen der Abwertung aus.

Transaktionsanalyse und Schulgesetz

Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen[1] sieht unter anderem vor, dass Schule die „Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt" fördern soll. Schüler sollen befähigt werden, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten." Insbesondere sollen sie lernen, „selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln."

Diese im Schulgesetz verankerten Aufgaben von schulischer Bildung und Erziehung korrespondieren nicht nur mit der etwas anderen Nomenklatur der Transaktionsanalyse, sondern es drücken sich darin auch die grundsätzlich gleichen Grundannahmen vom Wert und der Einzigartigkeit des Menschen aus. In der Transaktionsanalyse verdichten sich diese im Konzept der autonomen Person. Autonomie wird dabei zugleich als Besitz wie auch als Ziel jedes Menschen angesehen. Würde man nicht von dieser Gleichzeitigkeit ausgehen, ließe sich die Autonomie eines Menschen in der Schule auch gar nicht unterstützen.

Insofern ist die Transaktionsanalyse auch ein Instrumentarium, das eingesetzt werden kann, um die im Schulgesetz ausgewiesenen Ziele zu erreichen.

Insofern ist die Transaktionsanalyse auch ein Instrumentarium, das eingesetzt werden kann, um die im Schulgesetz ausgewiesenen Ziele zu erreichen. Daneben lässt sich mit ihrer Hilfe auch diagnostizieren, wo innerhalb des Schulkontexts Verhaltensweisen gezeigt werden, die diese Ziele behindern.

Verantwortlichkeiten im Kontext Schule

Bildung ist ein komplexer Prozess, in dem Wissensvermittlung, Gestaltung von Beziehungen und persönliches Wachstum im vorgegebenen Rahmen stattfinden. Zumindest sollten sie es. Sich in diesem Prozess autonom zu verhalten bzw. an Autonomie zu gewinnen

1 www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf (18.10.2018)

TA-02-19_korr.indd 183 15.05.19 11:23

ist Aufgabe aller am Bildungsprozess Beteiligten. Das sind die aus Wahlen hervorgegangenen und für Bildung zuständigen Minister und ihre jeweiligen Mitarbeiter, das sind Lehrer einschließlich der Schulleitungen, das sind Eltern und ihre Kinder, Letztere in ihrer Rolle als Schüler.

Autonomie kann also an verschiedenen Stellen, auf verschiedenen Ebenen und bei verschiedenen Personen gelingen oder misslingen, Verantwortung kann hier übernommen oder verweigert werden. Geschieht Letzteres, haben wir es mit passivem Verhalten zu tun. Damit müssen alle Beteiligten umgehen. In meinen Ausführungen zur Passivität in der Schule werde ich mich auf die Schüler und die Lehrer als die Hauptakteure in der Schule beschränken und anschließend kurz passive Verhaltensweisen von Eltern skizzieren. Meine Überlegungen zu der ebenso wichtigen Schulbehörde würden ein zu weites Feld für den Rahmen dieses Artikels öffnen.

Passive Verhaltensweisen bei Schülern

Ich bin Lehrerin. Ich gehe fast täglich mit Schülern um, trete mit ihnen in Beziehung, beziehe mich auch auf sie, wenn ich Unterricht vor- oder nachbereite, Aufgaben nachsehe, Arbeiten korrigiere, Leistungen benote, an Konferenzen teilnehme, Fortbildungsmöglichkeiten wahrnehme usw.

Meiner daraus gewonnenen Erfahrung nach nutzen Schüler, wenn sie passive Verhaltensweisen zeigen, die ganze Palette der Möglichkeiten, autonomes Verhalten zu verhindern und stattdessen symbiotische Strukturen zu schaffen oder aufrechtzuerhalten. Abwertungen, Grandiositäten und Denkstörungen als interne Mechanismen zum Aufrechterhalten des „Bezugsrahmens der Unfähigkeit“ (Hagehülsmann et al. 2007, S. 66) wie auch die äußeren Mechanismen der Redefinierungstransaktionen findet man sowohl auf der Ebene der Leistung wie auch im sozialen Miteinander.

Im Folgenden werde ich anhand einiger Fallbeispiele passive Verhaltensweisen in der Schule aufzeigen. Diese Beispiele stehen für viele andere, von denen ich einige wenige nur noch stichpunktartig erwähnen werde. Ich werde punktuell auch einen lösungsorientierten Umgang mit ihnen ansprechen und abschließend die Einsichten darstellen, die ich in der Auseinandersetzung mit passivem Verhalten in der Schule gewonnen habe.

TA-02-19_korr.indd 184 15.05.19 11:23

Erstes Beispiel

Der gesamte achte Jahrgang an unserer Schule ist im Fach Französisch nicht auf dem Stand, der notwendig wäre, um in der neunten Klasse den anstehenden Stoff bewältigen zu können. Alle drei Lerngruppen sind von unterschiedlichen Fachlehrern unterrichtet worden, sodass es unwahrscheinlich ist, dass die Schwächen ursächlich mit einem bestimmten Lehrverhalten oder einer bestimmten Lerngruppe zu tun haben. Alle in diesem Jahrgang unterrichtenden Kollegen bemerken allerdings, dass die überwiegende Zahl der Schüler keine Vokabeln lernt und sich auch nicht um das Beherrschen grammatischer Formen bemüht. Hierin ist eine Abwertung des Problems wie auch seiner Bedeutung zu erkennen. Für ein halbes Jahr gibt es daraufhin das Angebot, in freiwilligen zusätzlichen Stunden den versäumten Stoff aufzuholen. Dieses Angebot nehmen die meisten der betroffenen Schüler wahr und sind darin auch weitgehend erfolgreich. Nach dieser Zeit allerdings kehren sie im regulären Unterricht zu den alten Verhaltensweisen zurück.

Sie haben also als Problem erkannt, dass ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten fehlen, die sie sich im achten Schuljahr nicht angeeignet haben. Auch die Bedeutung dieses Problems, dass die Qualifikationen für ein erfolgreiches Arbeiten im neunten Schuljahr die Voraussetzung sind, wurde von ihnen gesehen. Die generelle Lösbarkeit dieses Problems wie auch ihre eigenen Möglichkeiten zur Lösung haben sie ebenfalls erkannt. Damit ist allerdings nur ein Aspekt des Gesamtproblems in ihren Fokus geraten. Dass ihre Arbeitshaltung im regulären Französischunterricht das grundlegende Problem darstellt, wird nach wie vor ausgeblendet.

Meines Erachtens könnte ein möglicher lösungsorientierter Umgang darin bestehen, die Schüler stärker mit den Konsequenzen ihres passiven Verhaltens zu konfrontieren. Man könnte sie also den verstärkenden Problemdruck erleben lassen, indem ihnen zugemutet wird, diese Konsequenzen ohne zusätzliche unterrichtliche Unterstützung zu tragen. Das würde ihnen ein Bewusstsein für die Existenz des grundlegenden Problems ermöglichen. Daneben würde ich Lernzielvereinbarungen mit ihnen treffen und damit die Umsetzung ihrer Ziele in ihre Verantwortung geben. Ich würde damit die Verantwortung dafür übernehmen, dass sie in ihrer Verantwortungsübernahme gefordert sind. Nach einem angemessenen Zeitraum würde ich sie zu einer Reflexion ihrer Lernzielarbeit auf-

Meines Erachtens könnte ein möglicher lösungsorientierter Umgang darin bestehen, die Schüler stärker mit den Konsequenzen ihres passiven Verhaltens zu konfrontieren.

TA-02-19_korr.indd 185 15.05.19 11:23

fordern, um erneut das Bewusstsein der eigenen Verantwortlichkeit zu schärfen.

Weiterführende Überlegungen

An ihren Zielen und an möglichen Barrieren zu arbeiten hat für die Schüler den Vorteil, dass die direkte Arbeit an passiven Verhaltensweisen auch die Arbeit an Ich-Haltungen, Grundpositionen, Einschärfungen, Grundentscheidungen, Zuschreibungen, Antreibern, Glaubenssätzen etc. beinhalten kann.

- Greift ein Schüler beispielsweise in der persönlichen Zielarbeit hauptsächlich auf die Formulierung zurück, etwas Bestimmtes tun zu *müssen*, kann man ihn damit konfrontieren, dass diese Formulierung signalisiert, dass er noch keine Entscheidung getroffen hat. Man kann ihn darin unterstützen, herauszufinden, was er selbst will, wie er Dinge auf seine Art tun kann.
- Wenn ein Schüler mit der Zuschreibung lebt, zu *dumm* zu *sein*, kann es hilfreich sein, mit ihm aus einer Erwachsenen-Haltung heraus die Situationen oder Erfolge ins Bewusstsein zu holen, in denen er nicht *dumm* war, und ihn zu einer Neuentscheidung führen.
- Wenn ein Schüler die unterwürfige Grundposition „Ich bin nichts wert, aber du" einnimmt, kann die Unterstützung für ihn darin bestehen, ihn immer wieder zum Denken herauszufordern und seine Versuche, die Verantwortung abzugeben, zurückzuweisen.

Passives Verhalten wie das geschilderte gehört meiner Erfahrung nach zum Schulalltag. Es ist nicht Außergewöhnliches, dass Aufgaben begonnen, aber nicht zu Ende geführt oder gar nicht erledigt werden oder dass sich Schüler – anstatt sich um das Verstehen zu bemühen – von Texten schnell wieder abwenden, sobald sie diese nach dem ersten überfliegenden Lesen nicht verstanden haben. Auch dass ganze Gruppen „dumm" spielen, ist eher alltäglich. So versuchen sie, die Verantwortung für sich und ihren Lernfortschritt an andere abzugeben.

Menschen, die sich passiv verhalten, investieren oft viel Energie in ihr Nichtstun und können dieses lange aushalten.

Die unterrichtenden Lehrer brauchen meines Erachtens einen langen Atem, wenn sie die Verantwortung bei den Schülern lassen wollen. Menschen, die sich passiv verhalten, investieren oft viel Energie in ihr Nichtstun und können dieses lange aushalten. Es gilt also, sich davon nicht in die Übernahme von Verantwortung

TA-02-19_korr.indd 186 15.05.19 11:23

treiben zu lassen. Vorschnell und ungefragt Unterstützung anzubieten, destruktives Verhalten nicht zu konfrontieren, ist weder für die Lehrer noch für die betreffenden Schüler hilfreich und Autonomie fördernd. Lehrkräften fehlt meiner Erfahrung nach häufig die Erlaubnis, die betroffenen Schüler die von ihnen selbst verursachten negativen Folgen der eintretenden Konsequenzen spüren zu lassen.

Zweites Beispiel

Der Schüler Lawin kommt zu mir in die Beratung, weil er nicht die Leistungen erbringt, von denen er sicher ist, dass er sie erbringen kann. Er meint aber auch, dass er für einen erfolgreichen Schulabschluss nichts tun müsse. Er bezeichnet sich als „Siegertyp" und weiß gleichzeitig um die Ambiguität dieses Blicks auf sich selbst. Ich halte seine Gewissheit für einen Ausdruck von Grandiosität. Auf diese Weise hält Lawin den eigenen Bezugsrahmen aufrecht. Seine Fähigkeit, durch Leistung wirkungsvoll zu sein, wertet er damit ebenso ab wie die Tatsache, dass er, um gute Noten zu bekommen, entsprechende Leistungen zeigen muss. Auch die Personen, die sich für Leistungen anstrengen, wie auch diejenigen, die Leistungen einfordern und dazu Unterrichtsangebote machen, werden abgewertet.

Je stärker in den Beratungsstunden die Arbeit an konkreten Lösungsmöglichkeiten in den Fokus rückt, desto unzuverlässiger erscheint er zu den vereinbarten Terminen. Außerhalb der Beratungssituation zeigt er mir aber auf eine freundliche Weise seine Wertschätzung. Allerdings entscheidet er sich nicht dafür, die gemeinsam erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten anzugehen. Sein Glaubenssatz, ein Siegertyp zu sein, hätte meines Erachtens einer weitergehenden Bearbeitung bedurft, möglicherweise auch einer therapeutischen. Hierzu war Lawin zu dem Zeitpunkt der Beratung aber nicht bereit. Die Freiwilligkeit der Beratung bedeutet eben auch, dass ein Klient davor zurückweicht. Das gilt es zu respektieren.

Allgemeine Gedanken zum passiven Verhalten der Gewalt

Auch in Gewalt kann sich passives Verhalten zeigen. Aus der reinen Lehrerperspektive ist es aber meines Erachtens schwierig, körperliche Symptome und Missgeschicke eindeutig als passives Verhalten zu interpretieren. Ich habe mit Schülern zu tun gehabt, die Drogen konsumierten, sich aggressiv verhielten oder auch psycho-

TA-02-19_korr.indd 187 15.05.19 11:23

somatische Symptome zeigten und den Schluss nahelegten, durch ihr Verhalten andere zur Verantwortungsübernahme zu bewegen. Auch wenn ein guter Indikator dafür der Eindruck ist, in eine Symbiose gelockt zu werden, bedarf es einer differenzierten Diagnose.

Drittes Beispiel

Anders sieht es bei Diana aus, einer zurückhaltenden und vorsichtigen Schülerin. Aufgrund massiver Darmbeschwerden und der Andeutung ihres Arztes, es könne sich um Krebs handeln, hat sie sich über mehrere Wochen gänzlich aus dem Unterrichtsgeschehen und aus allen außerfamiliären sozialen Kontakten zurückgezogen hat. Trotz mehrfachen Nachfragens hat sie die Schule nicht über ihre Situation informiert. Damit hat sie auf allen vier Ebenen der Abwertungsmatrix das damit verbundene schulische Problem abgewertet. Sie glaubte, ihren schlechten Gesundheitszustand aushalten zu müssen, ohne weitere Behandlungsschritte zu forcieren. So informierte sie ihren Arzt auch nicht über hinzukommende starke Kopfschmerzen.

Sie zog nicht in Betracht, dass sich an ihrer Situation etwas ändern ließe, auch nicht, dass sie selbst dazu etwas beitragen könnte. Inzwischen ist medizinisch abgeklärt, dass es kein Krebs ist, sondern ein Bakterium. Ihre Darmbeschwerden haben aber sowohl somatische wie auch psychische Ursachen. Auch die Kopfschmerzen sind verschwunden, seit sie eine Brille trägt. Auf Grundlage dieses Wissens, dieser Erfahrung und mithilfe einer Reihe von Interventionen von mir als ihrer Beratungslehrerin und von ihrem Stufenleiter kann Diana jetzt Strategien entwickeln, um aus dem passiven Verhalten auszusteigen. Sie hat sich entschieden, die Bedeutung des Problems nicht mehr zu leugnen, sondern gegenüber ihren Lehrern und Mitschülern offen mit ihrer Situation umzugehen. Sie erkennt auch die Lösbarkeit des Problems an und traut sich nun zu, selbst etwas für eine Lösung zu tun. So hat sie sich darum gekümmert, dass die Schule von ihrem Arzt über ihren gesundheitlichen Zustand informiert wird. Mit der Stufenleitung und ihren Fachlehrern wird sie Verhaltensvereinbarungen für Krankmeldungen, unterrichtliche Anwesenheit und mögliche Feststellungsprüfungen treffen. Sie wird sich außerdem um eine begleitende Psychotherapie bemühen und hat auch das Angebot regelmäßiger begleitender Gesprächstermine mit mir als Beratungslehrerin angenommen. Als ich ihr vom Schmerzzent-

TA-02-19_korr.indd 188 15.05.19 11:23

rum der Vestischen Kinder- und Jugendklinik in Datteln erzähle, ist sie bereit, sich dort über Behandlungsmöglichkeiten zu informieren. Inzwischen besitzt sie auch das Buch „Rote Karte für den Schmerz“, das der leitende Psychologe der Klinik, Michael Dobe, und der leitende Arzt Boris Zernikov verfasste haben. Es hilft ihr im Moment, sich mit den psychosomatischen Anteilen ihrer Darmbeschwerden auseinanderzusetzen.

Allgemeine Gedanken zum passiven Verhalten der Überanpassung

Eine Form des unproduktiven Umgangs mit Problemen ist die in Schule wohl gängigste Art passiven Verhaltens. Überraschenderweise stören nicht in erster Linie das Nichtstun, nicht die Agitation, nicht das Unfähig-Machen durch Gewalt den Unterricht. Das Problem sind die überangepassten Schüler, die in der Regel die Erwartungen ihrer Lehrer erfüllen und ein Verhalten zeigen, das als „pflegeleicht“ erlebt wird. Genau deshalb werden sie oft sehr geschätzt. Wenn es aber darum geht, zu selbstständigen Analyseergebnissen und Urteilen zu kommen, sagen diese Schüler häufig Sätze wie: „Ich bin mir nicht sicher, ob Sie das hören wollten, aber ich versuch’s mal.“

Sie sind mehr damit beschäftigt, das zu tun und zu sagen, von dem sie glauben, dass der Lehrer es sehen und hören will. Was sie selbst meinen, steht hintenan. Aus diesem Grund tun sie in der Regel sogar mehr, als von ihnen erwartet wird. Wenn sie Aufgaben nicht zufriedenstellend erledigen, betonen sie häufig, dass der Lehrer es doch genau so gewollt habe: „Aber Sie haben doch gesagt …“ oder: „Ich hatte Sie so verstanden, dass ich das tun sollte.“ Hierin zeigt sich, dass sie für ihr Handeln keine Verantwortung übernehmen.

Überangepasste Verhaltensweisen dieser Art lassen sich übrigens auch bei Lehrern gegenüber der Schulleitung, auch gegenüber Kollegen und gegenüber Schülern finden. Sie zeigen sich ebenso bei Eltern, vor allem im Umgang mit ihren Kindern.

Viertes Beispiel

Über Instagram wird eine bei den Schülern beliebte junge Kollegin beleidigt. Schüler aus allen Stufen beteiligen sich über Likes und mit eigenen Kommentaren. In einem längeren Prozess, in den auch die Schulleitung, der Dezernent und wegen der strafrechtlichen Relevanz einiger Beleidigungen auch die Polizei eingeschaltet

TA-02-19_korr.indd 189 15.05.19 11:23

werden, wird entschieden, die identifizierbar beteiligten Schüler zu einem Treffen einzubestellen. Bei diesem Treffen sind auch etwa 20 Lehrer anwesend. Der stellvertretende Schulleiter schildert seine Kenntnis der Situation und bittet die anwesenden Schüler, ihre Aktivitäten auf Instagram einzustellen und auf die Urheber der Instagramseite auch in diesem Sinn einzuwirken.

Einige Schüler reagieren aufgebracht, als sie mit ihrem Fehlverhalten konfrontiert werden. Ihren Widerstand begründen sie damit, dass es ein noch gravierenderes Fehlverhalten bei den Urhebern der Seite gebe. Den Aspekt, dass ebenfalls ihr beleidigendes und Beleidigungen unterstützendes Verhalten zu reflektieren wäre, werten sie ab. Damit bestreiten sie auf der ersten Stufe der Abwertungen die Existenz des Problems. Als man sie bittet, die Namen der für die Instagramseite Verantwortlichen zu nennen, empfinden einige Schüler das als Aufruf zum Petzen. Zum Teil vertreten sie die Meinung, ihre Aktivitäten auf der Instagramseite seien ihre Privatangelegenheit. Die Bitte, Namen zu nennen, wie auch die Verantwortungszuweisung hinsichtlich der Beleidigungen seien deshalb übergriffig.

Die Schüler leugnen bereits auf der ersten Stufe die Existenz oder der zweiten Stufe die Bedeutung des Problems. Deshalb können auch die sehr authentischen und aus persönlicher Betroffenheit heraus unternommen Versuche, ihnen ihre Verantwortung vor Augen führen, diese Schüler nicht erreichen. Andere Schüler sprechen nach der Versammlung einzelne Lehrer an und nennen Namen. Sie werten also weder die Existenz des Problems noch seine Bedeutung ab. Sogar die Lösbarkeit und die persönliche Befähigung zur Lösbarkeit erkennen sie an.

Es gibt noch ein längeres Nachspiel. Einige der Urheber der Instagramseite werden ausfindig gemacht, Ordnungsmaßnahmen werden verhängt, die Eltern informiert und in den einzelnen Lerngruppen wird das Geschehen von den unterrichtenden Kollegen nachträglich noch einmal thematisiert. Einige Schüler bitten die junge Kollegin um Entschuldigung, andere tun das nicht.

Eine Schülerin aus meiner Klasse, die gemeinsam mit anderen auf der Intergramseite gepostet hatte, spricht mit ihren Eltern darüber, die das Verhalten ihrer Tochter nicht billigen. Es kommt zu einem

TA-02-19_korr.indd 190 15.05.19 11:23

Gespräch über das Verhalten des Mädchens zwischen ihrem Vater und mir als ihrer Klassenlehrerin, in dem wir an der Realität orientiert Lösungen finden und unsere Gefühle authentisch ausdrücken. Auf beiden Seiten haben wir den Eindruck, dass wir die uns zugemessene Verantwortung übernehmen, und fühlen uns darin verbunden. Aus dem Erwachsenen-Ichzustand treten wir miteinander in Beziehung, finden an der Realität orientiert Lösungen und teilen unsere unbefangene Freude an der Schülerin und ihrer Zugänglichkeit. Nicht zuletzt weil wir uns aus der Grundposition des Respekts („Ich bin etwas wert und du auch") begegnen, empfinden wir die Zusammenarbeit als wertschätzend und unterstützend. Eine im Ganzen gelungene Kommunikation und Kooperation, die schließlich dazu führt, dass die Schülerin erleben kann: Wir machen einen Unterschied zwischen ihrem Verhalten und ihr als Mensch. Sie selbst kann diesen Unterschied jetzt ebenfalls machen.

Die Schülerin selbst ist an der konflikthaften und sie fordernden Situation merklich gewachsen. Sie kann der auf Instagram beleidigten Kollegin in die Augen sehen, während sie sie um Entschuldigung bittet. Ich habe zudem den Eindruck, dass sie sich nun auch in anderen Situationen, die Zivilcourage, Verständnis und Empathie verlangen, sehr verantwortungsvoll verhält. Für sie ist das ein deutlicher Autonomiegewinn.

An dem dargestellten passiven Verhalten, also an den bestimmte Aspekte der die Realität verleugnenden Äußerungen der Schüler, an ihrem Herunterspielen, Bagatellisieren und Verschieben von Verantwortung ist sichtbar geworden, dass auch Lehrer noch auf ganz andere Weise Verantwortung übernehmen müssen. Als Lehrer treten wir täglich mit Schülern in Beziehung. Deshalb liegt es meines Erachtens in unserer Verantwortung, den Rahmen dafür zu schaffen, dass passives Verhalten und das Verweigern von Verantwortungsübernahme reflektiert werden. Und dass wir Wege finden, die Freude an der Übernahme von Verantwortung zu wecken.

Beispiele für passive Verhaltensweisen bei Lehrern in Schlagworten

Lehrer gucken in nahezu allen Bereichen ihres Handelns und auf allen Ebenen der Abwertungsmatrix weg: Wenn Schüler einander beleidigen oder gegen Schulregeln verstoßen, wenn sie Texte aus dem Internet kopieren und als eigene ausgeben, wenn sie ihre Aufgaben nicht erledigen usw. Es gibt auch genügend Beispiele da-

TA-02-19_korr.indd 191 15.05.19 11:23

für, dass Lehrer Verantwortung an Schüler delegieren, die eigentlich ihre eigene ist: Sie überhören Lärm während des Unterrichts und unternehmen nichts dafür, eine ruhige Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Sie kaschieren unzulängliche Unterrichtsvorbereitung, indem eine Lerngruppe für faul gehalten wird. Für die mangelnde Struktur im Unterricht machen sie die Undiszipliniertheit der Schüler verantwortlich. Aus Informationen mit geringem Informationswert über Schüler oder Eltern ziehen sie vorschnelle Schlüsse.

Auch Schulleitungen zeigen passive Verhaltensweisen, etwa wenn sie ihrer Fürsorgepflicht nicht nachkommen oder wenn sie von ihren Mitarbeitern völlig zu Recht einfordern, für das Einhalten von Regeln zu sorgen, diesen Mitarbeitern dann aber in den Rücken fallen, wenn sie genau das tun. Etc.

Beispiele für passive Verhaltensweisen bei Eltern in Schlagworten

Passive Verhaltensweisen bei Eltern kann ich als Lehrerin oft nur in Ansätzen wahrnehmen. Häufig werden sie für mich in der Verweigerung der Elternrolle sichtbar. Eltern erlebe ich als passiv, wenn sie von mir wissen wollen, welche Noten ihr Kind in der letzten bzw. in den letzten Klassenarbeiten geschrieben hat. Oder wenn sie Widerspruch einlegen, weil ihrem Kind beispielsweise wegen antisemitischer Äußerungen Ordnungsmaßnahmen auferlegt werden. Auch wenn Eltern Ordnungsmaßnahmen wie etwa Sozialstunden wegen Trunkenheit auf Klassenfahrten als ein Schießen mit Kanonen auf Spatzen bewerten und dies auch ihren Kindern so kommunizieren, zeigen sie sich passiv. Ebenfalls passiv sind Eltern, wenn sie mehrfach Entschuldigungen für das Fernbleiben vom Unterricht schreiben, obwohl sie wissen, dass ihre Kinder in dieser Zeit gejobt haben oder Freizeitaktivitäten nachgegangen sind. Doch auch, wenn Eltern in ihren Kindern ihr verlängertes Ich sehen und an sie dementsprechende Forderungen stellen, zeigen sie passives Verhalten. Das gilt auch für den Fall, dass Eltern krank oder selbst in innerer Not sind und ihren Kindern mit manipulativem Verhalten begegnen, um sie dazu zu bringen, sie zu versorgen. Und, und, und ...

Einsichten

Passive Verhaltensweisen in der Schule sind in der Tat ein sehr weites Feld. Es dürfte dennoch deutlich geworden sein, dass der Realisierung des Auftrages zur Autonomie an verschiedenen Stellen Grenzen gesetzt sind, und ebenso, dass es Möglichkeiten gibt,

TA-02-19_korr.indd 192 15.05.19 11:23

ihn zu realisieren. Nämlich dann, wenn Menschen in diesem Sinne kooperieren und offen sind.
Dazu braucht es Zeit. Dazu braucht es auch ein Bewusstwerden dessen, was passives Verhalten ist und wie im Gegensatz dazu ein produktiver Umgang mit Problemen aussieht.

Passives Verhalten ist selten bewusst

Im Schulkontext erlebe ich es immer wieder, dass bei den sich die sich dort begegnenden Personen Unklarheit darüber besteht, wo die eigene Verantwortung beginnt und wo sie aufhört. Sich der eigenen passiven Verhaltensweisen bewusst zu werden wie auch passives Verhalten bei anderen Menschen zu erkennen ist jedoch eine Voraussetzung dafür, ein solches Verhalten abzulegen. Es ist ebenfalls die Basis, um produktiv mit Problemen umzugehen, die eigene Verantwortung zu übernehmen und die des anderen bei ihm zu lassen. Rollen- und Auftragsklarheit helfen dabei, dies zu tun.

Passives Verhalten ist eine psychische Belastung

Es scheint mir unerlässlich zu sein, das Leidentliche anzuerkennen. Damit meine ich die innere Not anzuerkennen, die hinter dem Ausweichen vor einem produktiven Umgang mit Problemen steckt. Menschen, die sich passiv verhalten, schaffen es oft nur, durch Ausblenden und Verdrängen der für andere Personen offensichtlichen Realität ihr inneres Gleichgewicht aufrechtzuerhalten. So steht ihnen die für eine Übernahme der Verantwortung benötigte Energie nicht zur Verfügung. Oft werden sie sich ihrer eigenen Ressourcen gar nicht bewusst.

Meiner Erfahrung nach ist es entlastend, im Umgang mit passivem Verhalten auf tiefer liegende psychische Probleme gefasst zu sein und wachsam wahrzunehmen, wo diese einer weitergehenden Bearbeitung bedürfen. Innerhalb des Beratungskontexts in der Schule ist das nicht kompetent zu leisten. Das gilt für alle beteiligten Personengruppen.

Passives Verhalten ist in soziale Kontexte eingebunden

Niemand handelt kontextlos. Die verschiedenen Kontexte, in denen Menschen sich bewegen, können funktional oder auch dysfunktional miteinander verbunden sein. Passive Verhaltensweisen, oft durch den unreflektierten Umgang mit dem Machtgefälle zwischen Lehrer und Schüler noch unterstützt, werden nicht nur in der Institution Schule sichtbar, sondern zeigen sich auch in anderen Lebenskontexten. Deshalb ist auch die Kooperation zwischen

TA-02-19_korr.indd 193 15.05.19 11:23

Schule und Elternhaus und gegebenenfalls Beratungs- und weiten Hilfsstellen so wichtig. Gelingt die Zusammenarbeit, werden dadurch auch die Neuentscheidungen der entsprechenden Personen gestützt.

Keine Frage, dass auch eine entsprechende Stütze für das Einüben von verändertem Verhalten von Lehrern hilfreich ist, etwa in Supervisionsgruppen.

Jeder Mensch hat das Recht, die Folgen seines Verhaltens selbst herauszufinden

Deshalb gilt es, passive Verhaltensweisen auszuhalten. Eine symbiotisch Verantwortungsübernahme sorgt dafür, dass die interne Abwertung der Fähigkeit einer Person, für die eine solche Verantwortung übernommen wird, ebenso bestätigt wird wie deren Abwertung anderer Menschen oder bestimmter Aspekte einer Situation. Auch mögliche Grandiositäten und Denkstörungen werden so unterstützt. Wenn man jemanden solcherart aus der Eigenverantwortung entlässt, trägt auch das dazu bei, dass derjenige selbst nicht herausfindet, welche Folgen sein Verhalten hat.

Für mich hat sich die persönliche Zielarbeit als hilfreicher Ansatz erwiesen, um Schülerinnen und Schüler zu bewegen, die Verantwortung für sich zu übernehmen. Selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln sind hier gefordert, sowohl in der Zielsetzung als auch im Umgang mit Barrieren. Eine konkrete Note kann ein Ziel sein, entweder in einzelnen Fächern am Ende eines Halbjahrs oder in der nächsten Klausur. Sich mehr im Unterricht zu melden, Hausaufgaben abzugeben, konkrete Wochenplanungen in Angriff zu nehmen …, auch das sind Ziele. Als Hindernisse zeigen sich am häufigsten mangelnde Struktur und das Abgelenkt-Sein durch soziale Medien. Aus diesen Gründen können schulische Aufgaben nicht in einer angemessenen Zeit erledigt werden. Damit die Zielarbeit gelingt, ist entscheidend, dass die von einem Schüler genannten Ziele tatsächlich seine Ziele sind – und nicht die seiner Eltern oder Lehrer. Voraussetzung hierfür ist, dass ein Schüler sich für ein Ziel entscheidet. Formulierungen wie „Ich muss ... tun“, „Ich darf nicht mehr ...“ dagegen sind ein Zeichen für passives Verhalten und bedürfen der Konfrontation.

Durch das Bewusstwerden ihrer Ziele wie auch im Umgang mit Barrieren haben die Schüler die Chance, wieder Zugang zu ihren

TA-02-19_korr.indd 194 15.05.19 11:23

Ressourcen zu finden. Sich seiner Ressourcen bewusst zu sein ist nämlich unabdingbar für den Erfolg.

Diese Grundposition ist die unabdingbare Voraussetzung für eine Beziehung, die von der Bereitschaft getragen ist, Verantwortung zu übernehmen und Raum für Verantwortungsübernahme zu geben. Nur auf dieser Basis kann sich, trotz des Machtgefälles zwischen Lehrern und Schülern, eine tragfähige Beziehung zwischen ihnen entwickeln. Nur so ist es überhaupt möglich, dem Bildungsauftrag der Schule gerecht zu werden. Allein auf dieser Basis können die Werkzeuge der Transaktionsanalyse, die vertragsgestützt mit den Mitteln des Bewusstmachens, des Neuentscheidens und der Integration von Veränderungen in den Alltag arbeiten, zur Verantwortungsübernahme und damit zum Autonomiegewinn führen. Das gilt selbstredend auch für die Tragfähigkeit der Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium, die Beziehung der Kollegen untereinander und die zwischen Eltern und Lehrern.

Es geht nicht ohne die Grundposition „Ich bin etwas wert und du auch".

Ich habe weiter oben gesagt, dass Zeit und Bewusstheit nötig sind. Doch etwas fehlt noch – und deshalb ein letzter abschließender Satz: Es braucht auch die Erlaubnis, Verantwortung zu übernehmen, und die Freude, es zu tun.

Und noch etwas …

Literatur

- *Hennig, G. & Pelz, G. (2007): Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung. Paderborn: Junfermann.*
- *Hagehülsmann, H.; Hagehülsmann, U. & Anderegg, H. (2007): Transaktionsanalytische Beratung: Theorie, Methode und Praxis. In: Hagehülsmann, H. (Hrsg.): Beratung zu professionellem Wachstum. Die Kunst transaktionsanalytischer Beratung. Paderborn: Junfermann.*

Brigitte Schröder,
Literaturwissenschaftlerin,
Lehrerin für Deutsch,
Philosophie und
Literatur,
TA-Praxiskompetenz
Kontakt:
koenigsfedern@gmx.de

TA-02-19_korr.indd 195 15.05.19 11:23

BUCHZEICHEN

Buchbesprechungen

Annegret Eckhardt-Henn & Carsten Spitzer (Hrsg.): **Dissoziative Bewusstseinsstörungen. Grundlagen, Klinik, Therapie.** Stuttgart: Schattauer, 2. Aufl. 2017

Das komplexe Konstrukt der Dissoziation und insbesondere der dissoziativen Bewusstseinsstörungen wird spätestens seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Erklärung psychischer Krankheiten genutzt und beschrieben mit Worten wie Spaltung, Teilung, Zerstörung und Abspaltung psychischer Funktionen. Auch Eric Berne beschreibt den Menschen als ein Kompositum aus vielen diskontinuierlichen Ichzuständen, die im Erleben des Augenblicks aktualisiert und im nächsten Moment von einem anderen Ichzustand abgelöst werden, ohne dass das Individuum dies bemerkt. Wir leben sozusagen in einer raschen Abfolge dissoziierter „Einzelbilder", die uns jedoch nicht als solche bewusst werden, weil wir nur das Fließen des „Films" wahrnehmen.

In dem vorliegenden Buch werden die Komplexität der Thematik, die Vielfältigkeit der Perspektiven und der aktuelle Wissensstand durch 43 Autorinnen und Autoren umfassend dargestellt. Die Thematik ist im ersten Teil fokussiert auf „Theorie und Grundlagen" (Geschichte, entwicklungspsychologische Aspekte, Neurobiologie sowie Ergänzungen aus Sicht der Psychoanalyse und der Kognitionspsychologie). Der zweite Teil „Klinik" widmet sich der Diagnostik sowie den klinischen Bildern der dissoziativen Bewusstseinsstörungen und im dritten Teil „Therapie" werden differenziert aktuelle Behandlungsansätze aus den verschiedensten therapeutischen Richtungen in ihrer großen Vielfalt dargestellt.

Spannend zu lesen ist schon Teil eins: Es werden Aspekte der Dissoziationsphänomene dargestellt, wobei unterschieden wird zwischen physiologischen dissoziativen Zuständen, die alle Menschen kennen, und pathologischen dissoziativen Erlebniszuständen, die

Martha Hüsgen-Adler

TA-02-19_korr.indd 196 15.05.19 11:23

bei akuter Belastung in direkter Folge von schweren Belastungsreaktionen oder im weiteren Zeitverlauf nach schwerer Traumatisierung im Sinne einer posttraumatischen Störung auftreten und sich zu einer schweren dissoziativen Bewusstseinsstörung entwickeln können. Das dissoziative Erleben kann den Bereich der Selbstwahrnehmung (z. B. als Depersonalisation) oder die Wahrnehmung der Außenwelt (z. B. Derealisation) betreffen. Dissoziation wird als ein komplexer psychophysiologischer Prozess verstanden, bei dem es zu einer teilweisen oder völligen Desintegration psychischer Funktionen (z. B. der Erinnerung, des Identitätsbewusstseins, der unmittelbaren Empfindungen, der Wahrnehmung des Selbst und der unmittelbaren Umgebung) und körperlicher Bewegungsabläufe kommt. Diese Störung des Bewusstseins im Sinne einer kurzzeitigen Unterbrechung der eigenen Bewusstheit kann als eine neuropsychische Funktionsveränderung verstanden werden, welche die normalen Beziehungen und Bezogenheiten neuropsychischer Prozesse unterbricht und diese Trennung weiter aufrechterhält.

Aus psychodynamischer Sicht beinhaltet die Dissoziation Aspekte eines Abwehrmechanismus, eines Selbstheilungsversuchs oder einer Rekonstruktion bzw. eines Folgezustands zurückliegender Belastungen. Bereits Janet (1889) wies darauf hin, dass die Unfähigkeit eines Betroffenen, das psychische Trauma und seine Folgen zu realisieren und anzuerkennen, dadurch bedingt ist, dass der Betroffene eine existenzielle Angst davor hat, sich auf den zunächst nicht realisierbaren traumatischen Inhalt erneut mental einzulassen. Neue Erklärungsansätze einer „strukturellen Dissoziation" gehen davon aus, dass eine „anscheinend normale Persönlichkeit" ausgebildet wird (wobei das Trauma dann als etwas erlebt wird, was „nicht mir geschah"), und ein „emotionaler Persönlichkeitsanteil" entsteht (dem es so erscheint, als ob das Trauma noch anhalte und nie zu Ende sei). So wird eine wirkliche Verarbeitung des Traumas und damit eine Integration und Heilung verhindert. Bei der Betrachtung von Dissoziation und Selbstverletzung wurde in zahlreichen Studien deutlich, dass Selbstverletzungen vor allem als Bewältigungsstrategien eingesetzt werden, wobei als wichtigstes Motiv die Reduktion von aversiver innerer Anspannung angegeben wurde, gefolgt von der Reduktion unangenehmer Gefühle und dem Motiv der Selbstbestrafung und schließlich der Beendigung dissoziativer Zustände selbst.

TA-02-19_korr.indd 197 15.05.19 11:23

Bei den entwicklungspsychologischen Perspektiven fand ich besonders die Ausführungen zu Bindung, Bindungstrauma und Dissoziation spannend. Hier weisen neuere Forschungen darauf hin, dass eine Bindungsdesorganisation bei Säuglingen und Kleinkindern als ein früher dissoziativer Prozess verstanden werden kann und einen wichtigen Vorläufer und zentralen Risikofaktor für eine spätere Dissoziationsneigung darstellt. Herausgestellt werden zwei neurobiologische Reaktionsmuster als Antwort auf ein akutes Trauma: Hyperarousal und Dissoziation. Zunächst und initial tritt das Hyperarousal auf, dem u.U. die Dissoziation folgt, wobei angenommen wird, dass Dissoziation immer eine Folge des Hyperarousals ist. Dieses Hyperarousal beeinflusst nachhaltig negativ die Hirnreifung und Plastizität, nicht zuletzt über Ausschüttung zytotoxischer Dosen von Stresshormonen wie Cortisol. Der Zustandswechsel des traumatisierten Kindes von dem anfänglich hypererregten Hypermetabolismus in den dissoziativen Hypometabolismus ist ein parasympathischer Mechanismus, was dann häufig als „Freezing" und Stupor imponiert. Der Zusammenhang von Dissoziation, Trauma und Bindungsstörungen weist auf zwei Typen von Beziehungstraumatisierungen hin: Misshandlung/Missbrauch, die/der zu Überstimulation und zu Hyperarousal führt oder Vernachlässigung, die zu einer Unterstimulation und in der Folge zu Überstimulation und zur Downregulation führen kann. Die Dissoziation stellt eine Möglichkeit dar, die lebensnotwendige Bindung und Liebe zu den missbrauchenden Eltern zu erhalten. Die Dissoziation kann als eine im Ansatz sinnvolle Überlebensstrategie verstanden werden, die einerseits ermöglicht, dass das kindliche Selbst weiter funktioniert; dennoch kommt es zu einer kontinuierlichen, fortschreitenden Schwächung der Identität. Ein Gefühl für ein kohärentes Selbst, eine kohärente Identität kann sich nicht entwickeln, weil wesentliche autobiografische Faktoren nicht zugänglich sind und weil es durch die dissoziativen Zustände immer wieder zu einem Bruch des Identitätsgefühls kommt. Es entwickelt sich ein „dissoziiertes Kind-Selbst", das zu den Missbrauchserlebnissen gehört und die affektiven, kognitiven, physiologischen und fantasierten Ausgestaltungen dieser Ereignisse in einem abgespaltenen Ichzustand enthält, der für die übrige Persönlichkeit nicht zugänglich ist.

Transaktionsanalytiker*innen kennen diese Theorie und Beobachtungen schon aus Bernes Buch „TA in Psychotherapy" (1961). Die

TA-02-19_korr.indd 198 15.05.19 11:23

Psychoanalyse betrachtet die Dissoziation als einen letzten Verteidigungsversuch eines überwältigten Ichs, um Teile eines normalen mentalen Funktionierens zu retten, zum anderen als einen Mechanismus zur Reorganisation. Die Psyche wird in mehrere dissoziative Selbstzustände aufgespalten, die durch autohypnotische und amnestische Prozesse gesichert werden und als eine mächtige und schwer zu überwindende Verdrängungsschranke funktionieren.

Vertreter der relationalen Psychoanalyse verstehen Dissoziation als einen psychischen Basisprozess, der es ermöglicht, dass individuelle Selbstzustände, indem sie getrennt gehalten werden, optimal funktionieren können. Menschen sind dadurch in der Lage, mit ihrem Selbst, ihren Affekten und ihrer Aufmerksamkeit ganz in spezifische Situationen einzutauchen. Sie wenden sich damit von der Vorstellung eines einheitlichen Selbst ab. Selbsterfahrungen sind diskontinuierlich und aus unterschiedlichen Selbst-Objekt-Konfigurationen zusammengesetzt. Dissoziation avanciert damit zu einem seelischen Hauptmechanismus und ersetzt die Verdrängung, ein einheitliches Selbst erscheint dagegen als eine in der Entwicklung erworbene adaptive Illusion, die Leerstellen füllt und Verbindungen herstellt.

Die schwerste der Erkrankungen im Spektrum dissoziativer Störungen ist die dissoziative Identitätsstörung (DIS), früher „multiple Persönlichkeitsstörung“ genannt. Sie wurde während der letzten 30 Jahre intensiv erforscht und wird als Traumafolgestörung aufgrund schwerer Kindesmisshandlung verstanden.

Im dritten Teil werden vielfältige therapeutische Ansätze vorgestellt, wobei der psychodynamische Ansatz durch kognitiv behaviorale, hypnotherapeutische, körperorientierte und traumaorientierte Techniken ergänzt wird. Als Therapiedauer werden vier bis acht Jahre angegeben, als Therapieziel die Förderung eines zunehmenden Gefühls innerer Verbundenheit zwischen den alternierenden Persönlichkeitsanteilen (Kohärenzsteigerung des Selbst). Als Minimalziel gilt eine weitgehende Kooperation aller Persönlichkeitsanteile, sodass keine Amnesien im Tagesbewusstsein mehr vorkommen und die Patient*innen bewusst kontrollieren können, welche „Persönlichkeiten“ zu welchem Zeitpunkt die aktive Kontrolle übernehmen. Dabei wird der Phase 1 große Bedeutung

TA-02-19_korr.indd 199 15.05.19 11:23

zugemessen, sie steht für Sicherheit, Stabilisierung und Reduktion der Symptome sowie Förderung von Mentalisierung. In der Phase 2 geht es um Konfrontation, Durcharbeiten und Integration von traumatischen Erinnerungen und in der Phase 3 um die Integration der Identität und Rehabilitation. Bei der Behandlung von DIS-Patient*innen gilt die therapeutische Aufmerksamkeit dem ganzen System von Persönlichkeitsanteilen und ist dadurch einem Gruppengeschehen oder einer systemischen Therapie ähnlich. Dissoziative Patient*innen leiden unter chronischer Instabilität. Der Wechsel der Selbstbilder erschwert eine kohärente Zukunftsplanung. Fehlende innere Modelle für Konfliktlösungen belasten die sozialen Beziehungen sowie eine konstante Beziehungsgestaltung, und mangelhafte Affektwahrnehmung und Modulation erschweren eine innere Leitlinie zur Lebensgestaltung. Es kommt jedoch auch relativ häufig vor, dass ein vergleichsweise stabiler, hoch funktioneller Alltagsanteil („anscheinend normaler Persönlichkeitsanteil“) dafür Sorge trägt, dass die Patient*innen über einen langen Zeitraum klinisch unauffällig bleiben, dann aber bei relativ geringem Anlass mit einer Vielzahl schwerer Symptome dekompensieren.

Weiter wird eingegangen auf die akute Belastungsreaktion, die in eine Posttraumatische Belastungsstörung übergehen kann; die Dissoziation bei der Borderline-Persönlichkeitsstörung, bei Suchterkrankungen, bei psychotischen Störungen sowie bei der Delinquenz.

Im dritten Teil werden therapeutische Ansätze mit vielen Fallbeispielen anschaulich dargestellt. Sowohl verhaltenstherapeutische, psychodynamische und körpertherapeutische Verfahren wie auch EMDR und Pharmakotherapie kommen hier zum Einsatz.

Sowohl die Ideengeschichte der dissoziativen Bewusstseinsstörungen wie auch die sich daraus entwickelten Theorien und klinischen Ansätze haben mich fasziniert, und als Transaktionsanalytikerin habe ich natürlich immer wieder Brücken geschlagen zu der Entwicklung der Ichzustände, wie sie Eric Berne in Anlehnung an Federn (mit Fairbairn als Vorläufer) kongenial entwickelt hat. Betrachtet man die Fallbeispiele, die Eric Berne in „Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie“ anführte, so findet man viele

TA-02-19_korr.indd 200 15.05.19 11:23

Beispiele für die im hier besprochenen Buch vorgestellten Dissoziationsphänomene. Eric Berne widmete sich mehr der psychischen Energie und den Ichzustandsgrenzen, um damit das Phänomen wechselnder Ichzustände zu erklären. Er bezieht sich aber immer wieder auf die traumaspezifische Fixierung eines Kind-Ichzustands, der im impliziten Gedächtnis gespeichert und von der weiteren Entwicklung ausgenommen ist. Sein therapeutisches Vorgehen, durch Strukturanalyse eine Stärkung des Erwachsenen-Ichzustandes mit stabilen Ich-Grenzen zu erreichen und andere Ichzustände in ihrer Qualität als „ichdyston" zu erleben, bietet meiner Meinung nach interessanten Diskussionsbedarf.

Insgesamt ein ausgesprochen lesenswertes Buch für klinisch arbeitende Transaktionsanalytiker*innen, die sich auf den neuesten Stand der Thematik bringen möchten.

Salman Akhtar:
Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie.
Gießen: Psychosozial-Verlag, 2. Aufl. 2014

Um es gleich vorweg zu nehmen: Dieses Buch ist grundlegend für jeden psychologisch und therapeutisch Arbeitenden, der sich den Anforderungen unserer immer komplexer werdenden Alltagswelten stellt und dabei die sich berührenden und aneinander reibenden Kulturen nicht übersieht, sich der Bedeutung sich neu gestaltender Gesellschaften bewusst ist, sich mit allen sich daraus ergebenden Fragen mit anderen Identitäten konfrontieren lässt.

Derzeit sind nach UN-Berichten 62 Millionen Menschen rund um den Globus „unterwegs" – auf der Flucht oder auf dem Weg zu einer neuen Heimat. Salman Akhtar, Professor für Psychiatrie in Harvard, selbst 1973 in die USA emigriert, konstatiert: „Selbst unter den günstigsten Umständen ist die Migration ein traumatisches Ereignis."

Neben der unschwer erkennbar psychoanalytischen Herangehensweise an die traumatischen Erfahrungen der Migration im therapeutischen Prozess versucht der Autor, psychosoziale Faktoren in den Vordergrund zu stellen. Sprache wird wichtig, Literatur, überhaupt künstlerischer Ausdruck, der ein wesentlicher Bestandteil von Kultur ist. Das fordert vom Therapeuten ein Wissen über Kultur, Rituale und Wurzeln, die Vertrauen und Geborgenheit geben.

Heike Anna Koch

TA-02-19_korr.indd 201 15.05.19 11:23

Das Einbeziehen dieser psychosozialen Faktoren ist meines Erachtens das Besondere an diesem Buch. Traumata werden nicht nur in einen engen individuellen Erfahrungsprozess eingeordnet, sondern gesellschaftliche und kulturelle Phänomene werden ebenfalls einbezogen. Entwurzelten zu helfen bedeutet, ihre Wurzeln zu erforschen. Aber das funktioniert nur, wenn behandelnde Therapeut*innen sich mit der je eigenen Kultur bewusst auseinandersetzen, sich ihrer eigenen Wurzeln und Wertemuster bewusst sind.

Hediaty Utari-Witt, Ärztin und Psychoanalytikerin in München, zeichnet für das Vorwort verantwortlich. Sie organisiert zusammen mit Ilany Kogan Arbeitsgruppen zum Thema „Trauma und Migration". An dieser Stelle sei ihr gemeinsam verfasstes Buch „Unterwegs in der Fremde" (Psychosozial-Verlag 2015) erwähnt.

„Immigration und Identität" kann als Basiswerk für nachfolgende und erweiternde Veröffentlichungen gesehen werden. Das Besondere ist, dass Poesie als Ausdruck von Zugehörigkeit einbezogen wird, eben für das, was Psycholog*innen nicht unbedingt in Worte fassen können. Aber genau das brauchen wir: Den Blick, wie das innere Erleben von Kultur in poetischen Formen zum Ausdruck kommt. Nur dann können wir denjenigen verstehen, der seine Heimat verlässt und einen neuen anderen Weg geht. Ob er neue Ausdrucksmittel findet oder eben an ihnen scheitert, ist zumindest ein Aspekt in der therapeutischen Arbeit.

Teil 1, „Immigration", untersucht unter psychoanalytischen Aspekten den Trauerprozess des Verlustes von verinnerlichter Identität der Herkunftskultur. Das hat Auswirkungen auf jede Form von möglicher Migration in die andere/neue Kultur, angefangen vom Verständnis der Trennung von Familienangehörigen über Rollenverständnisse von Ehepartnern bis hin zum Umgang mit Kindern und deren Erziehung. Eheprobleme sind hier nicht nur unter dem Aspekt der spezifischen Beziehung zu sehen, sondern eben auch unter dem Aspekt der gewaltvollen Veränderung der (kulturellen) Lebensbedingungen.

Der zweite Teil „Identität" greift zurück auf phänomenologische Aspekte grundlegender beziehungsorientierter Erfahrungen eines

TA-02-19_korr.indd 202 15.05.19 11:23

jeden Menschen und setzt sie in Beziehung zu den Wertemustern der jeweiligen Gesellschaft, die ein Kind entscheidend mit prägen.

Der dritte Teil befasst sich mit der Möglichkeit psychoanalytischer Therapieprozesse unter Einbeziehung kulturspezifischer Besonderheiten, immer ausgehend von einem westlich verstandenem verinnerlichten Therapiekonzept.

Und hier setzt meine Kritik an. Wünschenswert wäre ein kulturübergreifender Ansatz. Mir scheint auch hier – bestmögliches Wissen vorausgesetzt – der Blick auf die Traumata aus westlicher Sicht interpretiert. Etliche Fallbeispiele erläutern die schätzenswerte Arbeit Akhtars. Ohne Zweifel. Und doch bleiben die Frage und der Wunsch nach einer Auseinandersetzung mit den Begriffen „Trauma", „Verlust" und „Trauer" aus einer kosmopolitischen Sicht, die für den Einzelnen konstruktive Wege in eine andere Identität erleichtern würde.

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass das neben psychoanalytisch wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Phänomenen der Identität Aufschluss gibt über viele noch zu erkundende Fragen bezüglich Identität und Trauma in einer komplexen Welt mit einer hohen Migrationsrate.

TA-02-19_korr.indd 203 15.05.19 11:23

Die Entstehungsgeschichte der San-Francisco-Seminare

Marco Mazzetti

Gemeinsam mit einem Kollegen bot Eric Berne ab Mitte der 1950er-Jahre am Mount Zion Hospital in San Francisco ein Gruppentherapie-Programm an. Dazu gehörte neben der klinischen Praxis ein wöchentliches Seminar, das allen interessierten Kollegen offenstand. Es stieß es auf großes Interesse und wurde schnell bekannt. Eine beim öffentlichen Gesundheitsdienst tätige Psychologin sagte beiden Leitern, dass einige ihrer Kollegen gerne teilnehmen würden, wenn die Seminare außerhalb der Arbeitszeit stattfänden. Dafür stand Bernes Kollege nicht zur Verfügung, und so bot Berne allein diese neue Gruppe für Psychotherapeuten an. Das erste Treffen fand am 18. Februar 1958 in seinem Arbeitszimmer statt.

Dieser Dienstagabend sollte zur Geburtsstunde der San-Francisco-Seminare werden. Zu Beginn waren es nur sechs Teilnehmer, nach einem Monat bereits 13 und nach sechs Monaten beinahe 40! Auch wir würden uns wünschen, dass unsere Initiativen so rasant wachsen ..., aber dafür müssten wir genial, innovativ und charismatisch sein wie Berne! – Hinzuzufügen ist, dass Berne ebenfalls in den 1950er-Jahren bereits wöchentlich donnerstags stattfindende Treffen von Professionellen initiiert hatte, und zwar in Carmel, wo er mit seiner Familie lebte.

Die Treffen in San Francisco nannte Berne „Sozialpsychiatrische Seminare“. Das überrascht zunächst, gab es doch bereits den Begriff Transaktionsanalyse. Man könnte sich also fragen, warum er die Treffen nicht unter dem Namen seines in Entwicklung begriffenen therapeutischen Ansatzes laufen ließ. In der Tat hatte Berne bereits erste Artikel veröffentlicht, zum Beispiel über das Ichzustands-Mo-

TA-02-19_korr.indd 204 15.05.19 11:23

dell. Und im Oktober 1958 erschien die erste systematische Darstellung der Transaktionsanalyse: „Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy“. Ein Jahr zuvor hatte Berne einen Text über Beziehungsgestaltung in einer offenen Gruppensituation verfasst, wohl in Antizipation der Dienstagsseminare. Also, warum nannte er sie nicht „Seminare zur Transaktionsanalyse“? Tatsächlich fügte er diese Bezeichnung erst 1964 hinzu.

Zu Beginn ging es Berne vor allem um die Frage des sozialen Gefüges. Er war davon überzeugt, dass sowohl seelisches und körperliches Wachstum als auch Störungen dieses Wachstums soziale Ursachen haben; dass sie entstehen, wenn Menschen aufeinandertreffen. Seiner Ansicht nach hing das Gedeihen eines Kindes vom Kontakt (auch vom Körperkontakt) ab und vom Gesehen- und damit auch vom „Erkannt“-Werden (Berne 1961). Mit anderen Worten: Der Mensch ist wesentlich auf Bezogenheit angewiesen. Es sind unsere sozialen Interaktionen, die unser Schicksal beeinflussen. All dies bedachte Berne bereits in einer Zeit, als auch Bowlby zur Bindungstheorie forschte, und lange vor der zeitgenössischen Kleinkindforschung. Berne bezog sich explizit auf René Spitz und Jean Piaget und war sicherlich auch beeinflusst von Erik Erikson, dessen Analysand er war.

In seinen Visionen war Berne auf überraschende Weise seiner Zeit voraus. Der Beziehungsaspekt war für ihn der Schlüssel zu psychischen Problemen; die Ursachen der Psychopathologie lagen für ihn in den sozialen Beziehungen. Aus diesem Grund schien ihm „Sozialpsychiatrie“ die geeignetste Bezeichnung für seine Seminare. Und aus dem gleichen Grund sprach er von der „Analyse der Transaktionen“ und nicht von der „Analyse der Ichzustände“ oder der „Skriptanalyse“. Denn das Wesen und damit das entscheidende Element jeder Beziehung ist die Transaktion, die Berne (1964/1986, S. 21) als „Grundeinheit der sozialen Beziehung“ definierte. Um ein möglichst objektives Instrument für die Analyse zwischenmenschlicher Interaktionen zur Verfügung zu haben, entwickelt er diesen Ansatz weiter.

Die Nachfrage nach den San-Francisco-Seminaren war bald so groß, dass die Aufnahmekapazitäten bereits 1959 überschritten waren. Dieser überwältigende Andrang brachte auch ein prakti-

TA-02-19_korr.indd 205 15.05.19 11:23

sches Problem mit sich: Viele Neudazugekommene wussten nichts oder nur wenig über Transaktionsanalyse. Kamen sie in eine Gruppe von relativ Fortgeschrittenen, ergaben sich daraus verständlicherweise didaktische Schwierigkeiten.

Mit einem gewissen Unbehagen – er liebte die Freiheit und Offenheit jener Zusammenkünfte – entschloss sich Berne zu einer gewissen organisatorischen Struktur. Es gab jetzt Einführungskurse, die er „101" nannte. So hießen an der örtlichen Universität auch die Eingangsveranstaltungen; außerdem wollte Berne einen prätentiösen Ton vermeiden (er benutzte für seine Lehrveranstaltungen nie hochtrabende Begriffe wie „Institut" oder „Gesellschaft"). Der erste 101-Kurs über zehn Wochen, mit einer Veranstaltung pro Woche, begann am 29. September 1959. Es gab zahllose Teilnehmer.

Binnen kürzester Zeit entwickelte sich aus diesen Seminaren die Organisation der Transaktionsanalyse. Im Mai 1960 wurde sie als gemeinnützige Gesellschaft registriert und im Januar 1962 erschien die erste Ausgabe des Transactional Analysis Bulletin (TAB). 1963 nahmen 60 Personen an den Seminaren teil und mehr und mehr wurde die Transaktionsanalyse auch an anderen Orten gelehrt und diskutiert. Auch die Mitgliederzahl wuchs rapide und schon bald waren es mehr als 250. Es gab auch Mitglieder außerhalb der USA, und deshalb wurde 1964 die Rechtsgrundlage der Seminare geändert und die International Transactional Analysis Association (ITAA) gegründet, ein weltweit agierender Verband, der sich auch heute noch „guter Gesundheit" erfreut.

Informell existierte der internationale Verband bereits früher. Das erste Lehrenden-Zertifikat wurde nämlich am 25. März 1960 verliehen, an Dr. Eric Berne. Unterschrieben war es vom Präsidenten des Verwaltungsrats der ITAA ... von Dr. Eric Berne! Selbstverständlich fand sich da auch die Unterschrift des Präsidenten der Gesellschaft, David Kupfer. Er war wohl Bernes erster Mitarbeiter und hatte bei der Entwicklung der TA eine Schlüsselrolle inne. Die „Sozialpsychiatrischen Seminare" gab es nicht mehr. Zwar fanden die Zusammenkünfte weiterhin in Eric Bernes Arbeitszimmer statt, sie hießen aber jetzt „Transaktionsanalytische Seminare von San Francisco".

TA-02-19_korr.indd 206 15.05.19 11:23

Literatur

- *Berne, E. (1958): Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy. Am. J. Psychother. 12, S. 735–743.*
- *Berne, E. (1961): Transactional Analysis in Psychotherapy. New York: Grove Press;*
- *Berne, E. (1964): Games People Play. New York: Grove Press; dt. (1968): Spiele der Erwachsenen. Reinbek: Rowohlt.*
- *Berne, E. (1968): History of the ITAA 1958–1968. TAB 7, S. 19–20.*
- *Mazzetti, M. (2017): A Living Euhemerus. The Script 47 (4), S. 3–5.*

TA-02-19_korr.indd 207 15.05.19 11:23

Maurice Tomkinson

Eltern – Erwachsener – Kind

Transaktionsanalyse für jedermann

Warum ist zwischenmenschliche Kommunikation oft so schwierig? Warum eskalieren manche Gespräche so leicht? Das Ichzustands-Modell der Transaktionsanalyse kann ein Schlüssel zur Beantwortung dieser Fragen sein.

Da spricht jemand belehrend wie ein strenger Vater zu uns – und wir reagieren trotzig oder unterwürfig wie ein Kind. Aus einem solchen Dialog zwischen Eltern- und Kind-Ich kann nur sehr schwer eine einvernehmliche Lösung hervorgehen. Aber es gibt noch einen dritten Ichzustand, das Erwachsenen-Ich. Wie dieser zu einem gelingenderen Miteinander beitragen kann, erläutert Maurice Tomkinson in diesem E-Book.

Der Autor erklärt Ideen und Methoden der Transaktionsanalyse leicht und anschaulich, so dass sich dieses E-Book für alle eignet, die wissen wollen, wie Kommunkation gelingen kann.

38 Seiten, € 5,99

Nur als E-Book erhältlich (epub – MOBI – pdf) unter

www.junfermann.de

TA-02-19_korr.indd 208 15.05.19 14:24