



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

1. Erkenntnis- theoretische 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 Analysis) 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).

Matthias Sell





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 Analyst) 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.

Wenn wir nun die Lehrtätigkeit eines TSTA (= Teaching and Supervising Transactional Analyst) 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.

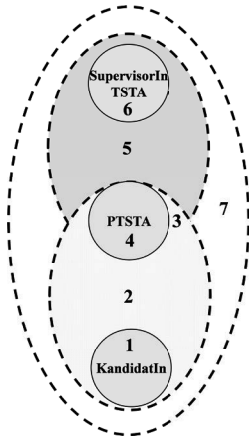


Abb. 3. Sieben-Augen-Modell (Hawkins & Shoet 2012)

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.

Supervision nach Zalcman & Cornell

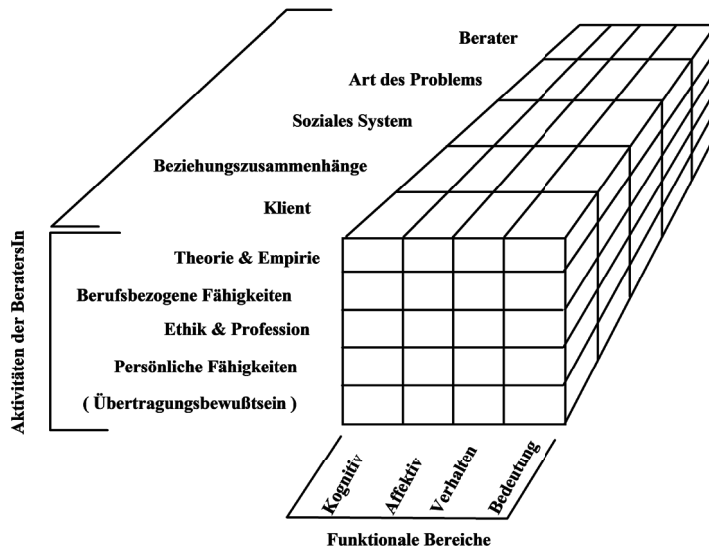


Abb. 4: Supervision nach Zalcman & Cornell (1984, S. 105–113)

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.

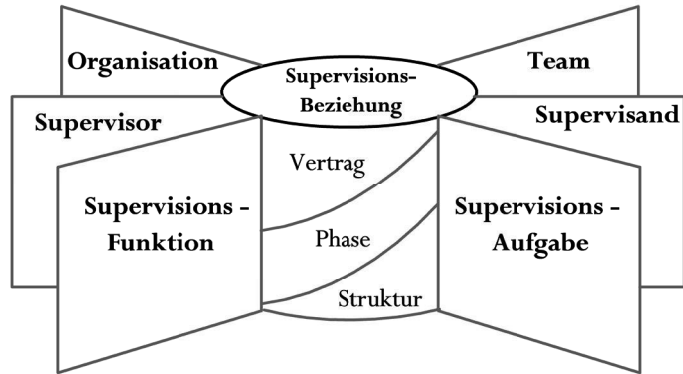


Abb. 5: Supervision nach Elisabeth Holloway (1998, S. 28)

Das Modell von Cochrane & Newton

Im Modell von H. Cochrane 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.

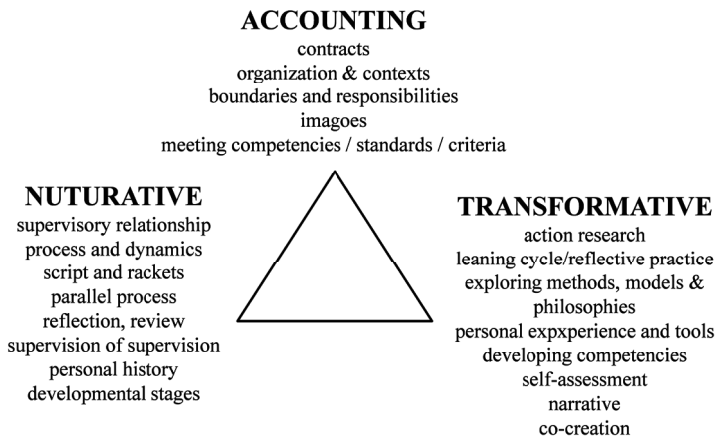


Abb. 6: Dimensionen von Supervision nach Cochrane & Newton (2011, S. 14)



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.

*Vorgehensweise nach
Petruska Clarkson*

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)

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.

*Vorgehensweise nach
Marco Mazzetti*

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

Lehrtrainer*in und Lehrsupervisor*in entwickelt haben. Alle solche Modelle¹ 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 Lernprozessen².

-
- 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.



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 supervisory-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

FOCUS

3. Aufgaben im Lehrsupervisionsprozess

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, Supervisionsprozesse 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:



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.

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:

4. Tätigkeiten in der Lehrsupervision

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-

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.



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 Lehrsupervisionsprozess 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.

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

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

5. Relevante Beziehungs- Merkmale in der Lehrsupervision

5.1 Aufbau einer Weiterbildungsgruppe

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 Theorie- diskussionen

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



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.

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

5.3 Supervisionsgeschehen

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



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

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.

In der Examensvorbereitung wird das „Flüggewerden“ wichtig und stellt einen ersten wesentlichen Vorbereitungsprozess in der Ablösung der PTSTAs von den TSTAs dar. Paradoxe Weise 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

5.5 Einbettung in die TA-Organisationen

5.6 Examensvorbereitungen

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.



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.

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.

Abstract

- Clarkson, P. (1992): *Transactional Analysis Psychotherapy*. London: Routledge.
- Cochrane, 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.

Literatur

MATTHIAS SELL,
PSYCHOLOGISCHER
PSYCHOTHERAPEUT,
TSTA (P,C,E,O), LEBT UND
ARBEITET IN HANNOVER.
GRÜNDER UND LEITER
VON INITA