
Transaktionsanalyse in Supervision und Coaching: Ein dreidimensionales Modell¹

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.

Klaus Sejkora



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



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).

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.

Fallbeispiel, Teil 1

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 Ehezerüttung gravierend erschienen. Der Mann,

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.

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

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

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 geht 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 herzlich 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 unbekanntem Gründen ist die Handlungsfähigkeit der Supervisandin blockiert. Sie setzt passive Verhaltensweisen ein (Schiff et al. 1975).



FOCUS

*Ursachen dieser
Handlungsblockade*

Als Erstes ist daher zu untersuchen, was Ursachen dieser Handlungsblockade sein könnten. Es könnte beispielsweise sein, dass Supervisor*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.

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 hineinzu- ziehen 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).“

*Entwickeln von Klarheit
im Denken*

- „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 & Mour-sund 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



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 kapiere 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:

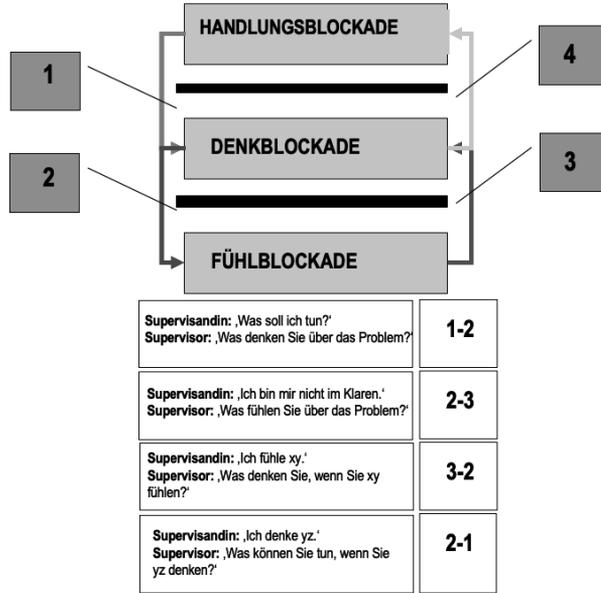


Abb. 1: Interventionsmodell in vier Schritten

*in einzelnen Schritten
getrübtete Inhalte des
Erwachsenen-Ichs enttrüben*

Aus Sicht der Landkarte der Ichzustände geht es darum, in einzelnen Schritten getrübtete 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.

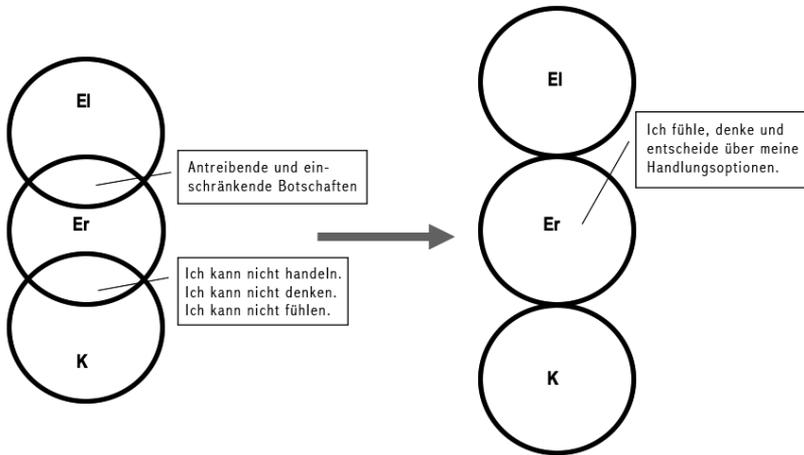


Abb. 2: Trübungen und Enttrübung

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 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 Interventions 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.

das Supervisionsgeschehen

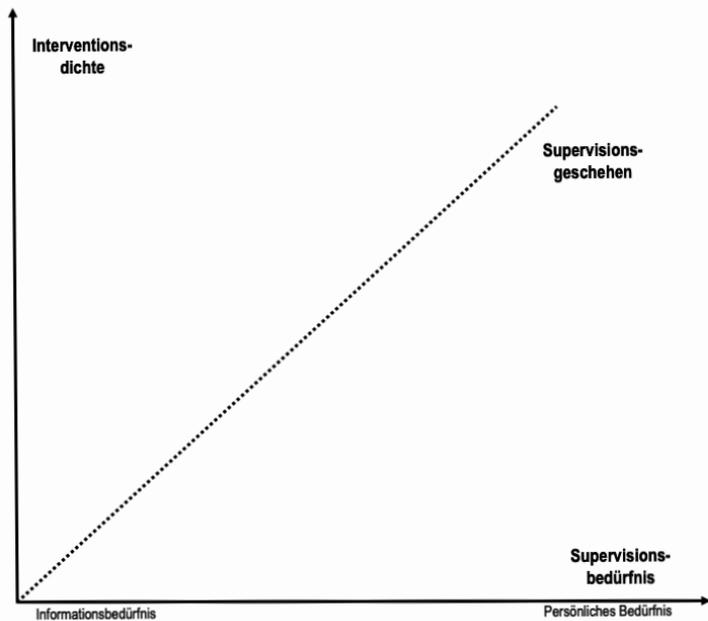


Abb. 3: Supervisionsbedarf und Interventionsdichte

„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 beziehungsnahe 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-



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.

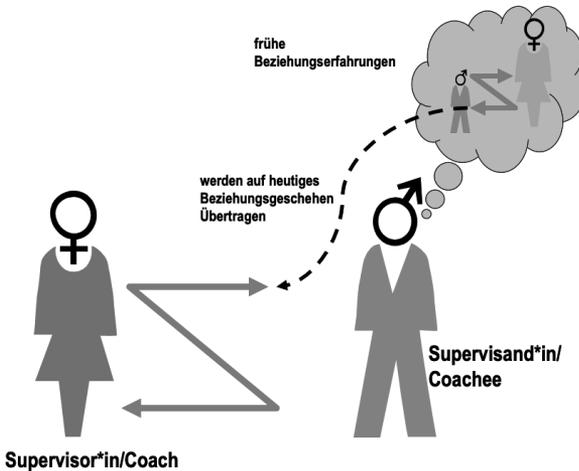


Abb. 4: Übertragung in Supervision und Coaching

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.

einen Meta-Standpunkt

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.

Fallbeispiel, Teil 3

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

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.

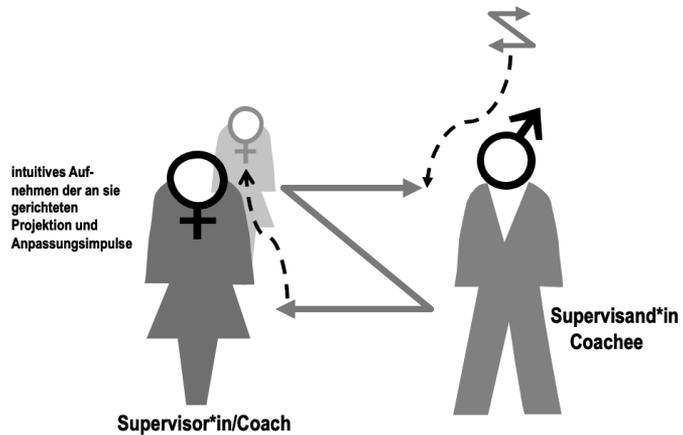


Abb. 5: Gegenübertragung in Supervision und Coaching

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-



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 Gegenübertragsreaktion 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. 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.

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

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

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 Supervisorin wieder als



erwachsene Person den weiteren Interventionen des Supervisors zugänglich werden könnte.

FOCUS

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.“

THERAPEUT: Lass diese Angst zu. Erlaube dir die Fantasie, was dann alles passieren könnte, wenn du mir das Problem erzählst.

Psychotherapie

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?

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

Supervision

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 frühere 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 parallele 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



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.

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 funktioniert halt nicht.

*Fallbeispiel
(fiktive Fortsetzung)*

„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?“

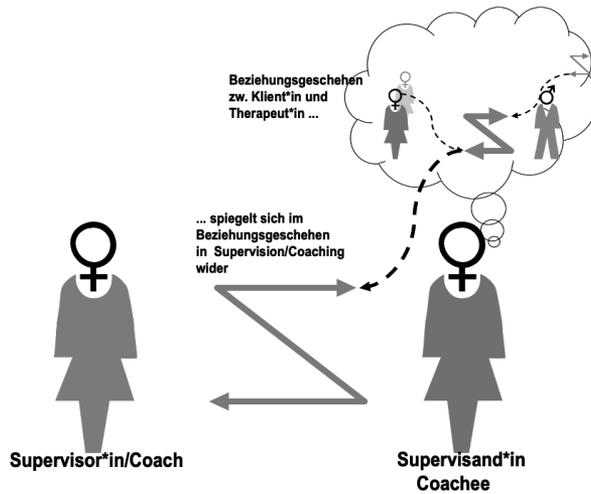


Abb. 6: Parallelprozess in Supervision und Coaching

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).

Gegen-Gegenübertragungs-Reaktionen

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



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.

Soweit die Beschreibung der drei Arbeitsdimensionen in Supervision und Coaching:

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

Die Verbindung der drei Arbeitsdimensionen

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.

dreidimensionales Modell

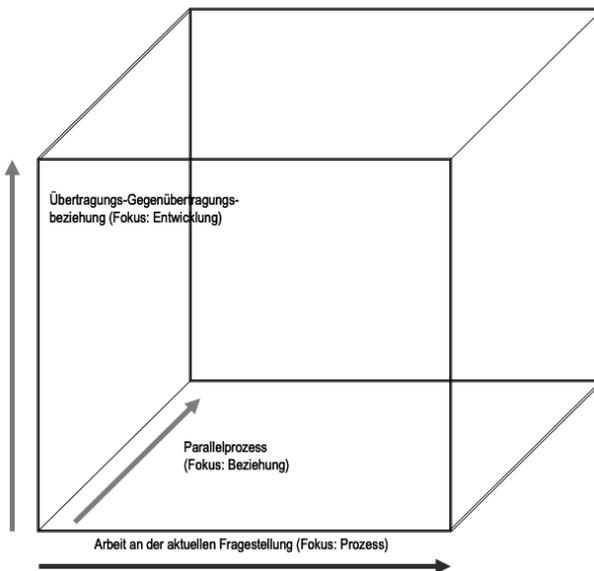


Abb. 7: Drei Arbeitsdimensionen in Supervision und Coaching

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.

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.

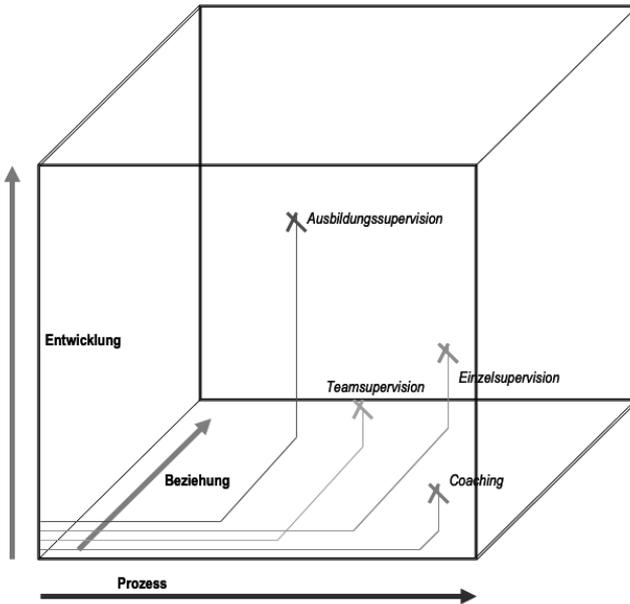


Abb. 8: Vier Ansätze von Supervision und Coaching

- 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 **Einzel-supervision** 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.

- **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 and development. Upon this model different approaches of supervision and coaching can be described.



- 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 Psycho-sis*. 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>

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-persoehnlichkeitsentwicklung-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.