

Das Vertragskonzept der Transaktionsanalyse in der Gestaltung von logopädischer Ausbildungssupervision

Mechthild Clausen-Söhngen, Marita Kellner

ZUSAMMENFASSUNG. Logopädische Ausbildungssupervision ist ein sehr spezielles Arbeitssetting, zu dem es bisher wenige Veröffentlichungen gibt. Die Autorinnen stellen vor, wie mit Hilfe des Vertragskonzepts aus der Transaktionsanalyse eine fokussierte und zwischen den Beteiligten abgestimmte Begleitung zu professioneller Praxiskompetenz erreicht werden kann.

Schlüsselwörter: Lehrlogopädin – Ausbildungssupervision – Transaktionsanalyse – Vertragsmodell

Einleitung

Lehrlogopädinnen haben im Verlauf der Logopädiensupervision verschiedene Rollen: Sie bilden die angehenden Kolleginnen in der Theorie und Praxis der Logopädie aus, sie vermitteln in Selbsterfahrung den Bezug zum Störungsbild sowie die praktische Erfahrung der logopädischen Methoden, sie leiten die Schülerinnen an bei ihrem Einstieg in die praktische logopädische Arbeit mit den Patienten (z.B. in Rollenspielen) und begleiten die Schülerinnen supervidierend bei ihren ersten Erfahrungen mit logopädischer Therapie bis zur Phase der fertig ausgebildeten Berufsanfängerin. Im Verlauf der Ausbildung zeigen sich Lehrlogopädinnen als erfahrene Lehrer, Supervisoren, Therapeuten und Prüfer. In jedem dieser Ausbildungssettings variieren die Beziehung zur Schülerin und die Zielsetzungen der Zusammenarbeit erheblich.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Ausbildungssupervision. Wie gelingt es, das Spezifische dieses Elements der Logopädiensupervision zu gestalten und in seiner Effizienz zu steigern? Aus der Transaktionsanalyse ist dabei u.a. das Konzept der Vertragsarbeit nutzbar, das hier wegen seiner praktischen Bedeutung in den Vordergrund gestellt wird.

Was ist Transaktionsanalyse?

Die Transaktionsanalyse (TA) wurde von Eric Berne (1967, 1970, 1971, 1975) Ende der 1950er Jahre in Amerika begründet und von vielen TA-Kollegen (Steiner, 1982; Eng-

lish, 1980; Schiff et al., 1975; Goulding & Goulding, 1981; Schlegel, 1988; Clarkson, 1996; Hennig & Pelz, 1997) weiterentwickelt. Sie bietet eine spezifische Betrachtungsweise menschlichen Erlebens, Denkens und Verhaltens, in die u.a. lernpsychologische, kommunikationspsychologische, psychoanalytische und sozialtherapeutische Elemente einbezogen wurden. Sie fußt auf dem Menschenbild der humanistischen Psychologie. TA-Modelle, -Konzepte und -Methoden sind in den Bereichen Beratung – hier Spezialfeld Supervision –, Psychotherapie, Pädagogik/Erwachsenenbildung und Organisation nutzbar und sind folgenden Themen zuzuordnen:

- die Analyse der Persönlichkeit mit dem Modell der Ich-Zustände – sie ermöglicht die Abbildung und Zuordnung biografischer und phänomenologischer Elemente eines Menschen
- die Analyse der Kommunikation mit dem Modell der Ich-Haltungen – sie ermöglicht eine Beobachtung und Beschreibung unterschiedlicher Verhaltensweisen und Kommunikationsabläufe
- die Analyse dysfunktionaler Kommunikation
- die Analyse der Grundbedürfnisse und der Motivation
- die Analyse der Grundgefühle und Maschen (realitätsverzerrende Gefühle)
- die Analyse des Lebensskripts als einschränkendem Lebensplan

Mechthild Clausen-Söhngen

ist seit 1972 Logopädin, hat in den vielen Berufsjahren diverse logopädische Arbeitsfelder und Formen logopädischer Berufstätigkeit kennengelernt. Besonders wichtig in ihrer beruflichen Biographie sind ihr die Erfahrungen aus ihrer Tätigkeit an der Logopädienschule in Aachen von 1979 bis 1989 (Lehrlogopädin dbI). Sie arbeitet seit 1997 neben ihrer logopädischen Arbeit freiberuflich als Weiterbilderin und Supervisorin für Logopäden und Sozialberufler. Seit 1999 ist sie ausgebildete Supervisorin, seit 2005 lehrende Transaktionsanalytikerin (PTSTA) und verbindet in ihrer Arbeit Logopädie und Transaktionsanalyse.



Marita Kellner beendete ihre Logopädieausbildung 1985 in Aachen. Danach arbeitete sie in einer logopädischen Praxis. Seit vielen Jahren ist sie als Lehrlogopädin in den Bereichen Stimme, Stottern und Laryngektomie tätig. Sie ist Lehrlogopädin (dbI) und Transaktionsanalytikerin (DGTA). Konzepte der TA setzt sie in Ausbildungssupervision, Unterricht und Therapie ein.



Berne postulierte die drei Grundannahmen der TA:

- *Die Menschen sind in Ordnung, so wie sie sind.* Jeder Mensch hat ein großes Potential an Möglichkeiten, das ihn zu seiner individuellen Art des Menschseins befähigt. Das Sein eines Menschen ist also immer positiv, während sein Verhalten durchaus zu kritisieren sein kann oder der Veränderung bedarf.
- *Jeder Mensch hat die Fähigkeit zu denken* und ist für sein eigenes Leben verantwortlich, d.h. er muss mit den Konsequenzen seiner Entscheidungen leben.
- *Menschen können Entscheidungen treffen* und damit über ihr Leben im Rahmen ihrer Möglichkeiten bestimmen.

Ziel menschlicher Entwicklung ist die Autonomie im Sinne einer Fähigkeit zur Selbstbestimmung in Bezogenheit auf einen Anderen. Nach *Berne* sind die wesentlichen Elemente der Autonomie die Fähigkeiten zu Spontaneität, Bewusstheit und Intimität. Für die Logopädausbildung konkretisiert bedeutet das:

- **Spontaneität:** in Bezug auf die Prozessgestaltung mit den Patienten aus einer großen Auswahl von Alternativen im Fühlen, Denken und Verhalten frei auswählen zu können
- **Bewusstheit:** Dinge und Menschen wahrzunehmen und den eigenen Sinnen bezüglich Wahrnehmung und Reaktion zu trauen
- **Intimität:** das Bewusstsein, dass logopädische Behandlung eine Beziehungsgestaltung zum Patienten beinhaltet, die sich zwischen den Polen Nähe und Distanz bewegt

Ausbildungssupervision in der Logopädieausbildung

Die logopädische Ausbildungssupervision konzentriert sich auf den Erwerb und die Entwicklung professioneller Fähigkeiten des Supervisanden. Wir haben uns nach längerer Diskussion für den Oberbegriff „Ausbildungssupervision“ entschieden. Er weist schon auf die unterschiedlichen Rollen hin, die die Supervisorin erfüllen muss und macht aus unserer Sicht am ehesten deutlich, dass Lehrlogopädinnen die Schülerinnen auf ihrem Weg zu professioneller Kompetenz durch verschiedene Professionalisierungsschritte begleiten. Diese Schritte bestehen aus unserer Sicht aus:

- dem Praxislernen, im Kontrast zum Theorielernen, einschließlich des Erlernens der logopädischen Methoden (im Unterricht)
- dem direkten Anleiten und Korrigieren von fachlich/methodischem Vorgehen in Rollenspielen und Supervision,
- der Unterstützung zunehmender Selbstreflexionsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit bzgl. adäquater Zielsetzung, Durchführung und Effizienz der durchgeführten Lernzielerarbeitung in der Arbeit mit Patienten,
- bis zur Schwerpunktsetzung in der personalen und sozial-kommunikativen Kompetenz der Schülerin im gesamten Spektrum logopädischer Arbeit.

Eine genauere Darstellung der oben erwähnten Schlüsselqualifikationen – fach-

liche, sozial-kommunikative, methodische und personale Kompetenz – findet sich bei *Springer & Zückner* (2005) in den „Empfehlenden Richtlinien für die staatlich anerkannten Logopädienschulen in NRW“.

Der Begriff „Praxisanleitung“ weckt unserer Ansicht nach eher Assoziationen von Vormachen und Nachmachen auf einer rein praktischen Ebene und spiegelt zu wenig die verschiedenen Qualifikationsstufen, die die Schülerinnen in der Logopädieausbildung durchlaufen.

Eine interessante andere Möglichkeit der Benennung wurde auf dem dbl-Kongress in Aachen 2008 vorgestellt. *Wielens-Baggen* stellte ihr Konzept von „Coaching“ in der Logopädieausbildung vor.

Jede dieser Begrifflichkeiten „Praxisanleitung – Supervision – Ausbildungssupervision – Coaching“ signalisiert ein spezifisches Rollenverständnis der Lehrlogopädin und kann von Seiten der Schülerinnen unterschiedliche Assoziationen bzgl. möglicher Inhalte, Art der Beziehung zur Lehrlogopädin und der eigenen Position innerhalb dieser Beziehung auslösen.

Supervision im Ausbildungssetting wird von *Pühl* beschrieben. Es erfüllt folgende Funktionen (*Pühl*, 1994, S. 407):

- „In der Supervision wird die Umsetzung von vorhandenen und neuen methodischen Ansätzen geplant und reflektiert.“
- Die eigene Beteiligung des Studenten, seine sogenannten blinden Flecken, können hier bewusst werden.
- Die Beziehungsdynamiken zwischen allen Beteiligten (Student, Klient, Institution und der Repräsentanten sowie des Supervisors) können in der Supervision transparent und dadurch veränderbar oder zumindest verstehbar werden.
- Schließlich wird über die Ausbildungssupervision eine genuine Reflexionskultur sozialisiert.“

Kowalski (1990, 1991) beschreibt die unterschiedlichen Settings der Ausbildungssupervision an verschiedenen Lehranstalten. Es finden Einzel- und Gruppensupervisionen (von zwei bis zu mehr als 10 Teilnehmern) statt, die Zeitdauer der Besprechungen variiert von 15-90 Minuten und auch die Frequenz der Supervisionstermine variiert je nach Ausbildungsstand oder auch nach Wunsch der Schülerinnen.

Nach unserer Einschätzung hat sich diese Variabilität nicht geändert. Manche Schulen haben eine Tradition von Supervision einer jeden Schülertherapie durch die Lehrlogopädinnen, andere haben Intervalle von bis zu

drei Stunden zwischen den Schülerbehandlungen. Es gibt auch Schulen, bei denen bis zu einer Behandlungsprobe hochfrequent Supervision stattfindet und im Anschluss die Abstände zwischen den Supervisionsbesprechungen größer werden. Es gilt die Regel: je unerfahrenere und unsicherere die Schülerinnen, desto häufiger die Ausbildungssupervision. Da die Schülerinnen im Laufe der dreijährigen Ausbildung zwischen 150 und 200 Behandlungen mit Patienten unter Supervision an den Lehranstalten durchführen, wird deutlich, dass die Ausbildungssupervision das zeitlich aufwändigste Aufgabengebiet von Lehrlogopädinnen ist.

In der Ausbildungssupervision begegnen sich die Lehrlogopädin mit ihrer Ausbildungsverantwortung und die Schülerin auf ihrem Weg zu professioneller Kompetenz.

Den Grundannahmen der TA folgend, sind die beiden Gleichberechtigte in der Zusammenarbeit mit deutlich unterschiedlichen Voraussetzungen:

- Die Lehrlogopädin ist dafür verantwortlich, Supervisionsstruktur und -stil dem Stand der professionellen Entwicklung der Schülerin anzupassen und dabei die adäquate Versorgung des Patienten im Blick zu behalten (s. Kasten).
- Die Schülerin trägt die Verantwortung für ihren Lernprozess; das schließt die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion ihrer praktischen Arbeit ein.

Um eine gemeinsame Arbeitsrichtung abzustimmen, schließen die beiden zu Beginn ihrer Arbeit einen Supervisionsvertrag.

Verträge – ein Ansatz zu abgestimmter Zusammenarbeit

Grundlage jeder therapeutischen, beratenden oder supervisorischen Arbeit in der Transaktionsanalyse ist die Vereinbarung eines gemeinsamen Arbeitsvertrages, d.h. eine Festlegung der gemeinsam zu erreichenden Ziele.

Berne (1966, zit. in *Steward & Joines*, 1990, S. 371) definierte einen Vertrag als „eine explizite beiderseitige Verpflichtung, sich an ein klar definiertes Vorgehen zu halten“. Verträge können mit Einzelnen oder auch mit Gruppen geschlossen werden. Das vereinbarte Ziel soll dabei für beide Vertrags-

Nach *Holloway* (1998, S. 44) sind „die fünf wichtigsten Funktionen des Supervisors in der Interaktion mit dem Supervisanden

- kritische Bestandsaufnahme und Beurteilung
- Lehren und Erklären
- Modell/Vorbild sein
- zielgerichtetes Fragen sowie
- Unterstützen und persönlicher Austausch.“

parteien sinnvoll und stimmig sein und eine Abklärung der beidseitigen Verantwortlichkeiten beinhalten.

Nach *Stewart & Joines* (1990) wird in einem Vertrag festgelegt:

- Wer die beiden Vertragspartner sind
- Was sie zusammen tun werden
- Wie die Zeitspanne der Zusammenarbeit sein wird
- Welches Ziel und/oder Resultat dieser Prozess haben soll
- Woran die Beteiligten feststellen können, dass sie dort angelangt sind
- Welche Vorteile der Klient haben wird

So entsteht je nach äußeren Rahmenbedingungen ein Behandlungs-, Beratungs- oder Supervisionsvertrag.

Schlegel (1982, S. 255) stellt ein didaktisches Interviewmodell vor, das wesentliche Aspekte der Vertragsvereinbarung berücksichtigt und abfragt:

- Was wollen Sie erreichen/an sich verändern?
- Wie werden Sie, wie werde ich, wie wird Ihre Umgebung im Alltag merken, dass Sie das erreicht haben?
- Wie könnten Sie sich daran hindern, das zu erreichen, was Sie erreichen wollen?
- Wollen Sie das wirklich erreichen oder meinen Sie nur, Sie sollten das erreichen?
- Wenn Sie es wirklich erreichen wollen: Was wäre der erste kleine Schritt in dieser Richtung?

Bei Anwendung dieser Fragestellungen entsteht ein Vertrag, der nach *Henning & Pelz* (1997) :

- eindeutig
- kurz
- positiv formuliert
- überprüfbar
- erfüllbar
- wesentlich in der Zielsetzung
- rechtlich einwandfrei ist
- und Denken/Einstellungen, Bedürfnisse und Werte der Vertragspartner berücksichtigt.

Was passiert durch das Abschließen von Verträgen zwischen zwei (oder mehr) Menschen?

- Der Vertrag dient der *Fokussierung*, er ist der rote Faden des Gesprächs/des Kontakts. Dazu gehört auch, dass der Blick nach vorne im Mittelpunkt steht: „Was soll passieren, wie?“ Es geht um Veränderung und neues Verhalten.

● Es wird deutlich, dass die Beteiligten *gemeinsam verantwortlich* sind. Beide können Einfluss nehmen auf die Inhalte, den Verlauf und das Ergebnis des Kontaktes unter den gegebenen Bedingungen.

- Beide Seiten können ihre Interessen und Aufgaben benennen und abgleichen. *Rollen- und Interessensunterschiede werden geklärt*. Unrealistische Vorstellungen und Erwartungen können aufgedeckt werden.

Anwendung in der logopädischen Ausbildungssupervision

Inskipp & Proctor (1989, zit. in *Holloway*, 1998, S. 75) haben den Vertrag als entscheidendes Element für die Art des Miteinanders in der Supervisionsbeziehung identifiziert. Nach *Holloway* werden nicht nur spezifische Aufgaben vereinbart, sondern auch die Parameter der Beziehung definiert. Das Vertragsgespräch dient dazu, Unsicherheit zu vermindern und eine Vertrauensgrundlage zu schaffen. Denn ein Hauptmerkmal der Supervisionsbeziehung ist die Unsicherheit, die zum einen dem neuen Professionalisierungsschritt entspringt und zum anderen mit der Supervisionsbeziehung zusammenhängt.

„Wenn der Supervisor Vertragsverhandlungen beginnt, dann befasst er sich unmittelbar mit der Unsicherheit, die ein Wesenselement des Systems ist. Verhält sich die Supervisorin offen und zielgerichtet, dann erhöht sie dadurch die Wahrscheinlichkeit, dass das Verhalten beider Partner den gesteckten Erwartungen dient (*Miller & Rogers*, 1987). Noch wichtiger ist es, dass der Supervisand dabei die Möglichkeit erhält, am Aufbau der Beziehung mitzuwirken.“

Nach unserer Erfahrung ist Supervision in der Logopädieausbildung bei den Schülerinnen häufig – vor allem in der Anfangsphase – mit Angst verbunden: z.B. Angst sich zu zeigen, Angst Fehler zu machen, Angst schlechte Noten zu bekommen. Noch verstärkt wird diese Angst durch die Doppelrolle der Supervisorin: auf der einen Seite die Funktion als Lehrerin, im Examen auch Prüferin und auf der anderen Seite die Funktion als Supervisorin. Darüber hinaus ist Supervision in der Logopädieausbildung nicht freiwillig, sondern verpflichtender Bestandteil der Ausbildung.

Das führt zu einem deutlichen Gefälle auf der Kompetenz- und Machtebene. Auch *Holloway* bezeichnet die Supervisionsbeziehung als eine hierarchische Beziehung. Anzustreben ist jedoch eine möglichst angstfreie Situation, die eine freie, kreative und potentialaktivierende Entwicklung auf

fachlicher und methodischer wie auch auf sozial-kommunikativer und personaler Ebene ermöglicht.

Daraus folgt, dass ein wichtiger Anteil in der Supervision in vertrauensbildenden und angstabbauenden Maßnahmen liegen muss. Wertschätzende Anerkennung, Supervisionsverträge, Begrenzung der Anzahl der Feedbacks von Supervisorin und anwesenden Mitschülerinnen, keine Benotung vor und nach der Behandlungsprobe sind dabei einige Maßnahmen, die einer vertrauensvollen und ermutigenden Supervisionsatmosphäre dienlich sein können.

Supervisionssettings zeichnen sich generell durch eine hohe Komplexität aus. In der logopädischen Ausbildungssituation interagieren drei Systeme miteinander: das System des Patienten, das der Schülerin und das der supervidierenden Lehrlogopädin. Jedes System hat in sich vielfältige Parameter, die der Betrachtung und Bearbeitung zugänglich sein können, hinzukommen die unterschiedlichen möglichen Wechselwirkungen.

Zusätzlich wird die Ausbildungssupervision durch die Anfängersituation der Schülerinnen geprägt: Auf der einen Seite sind sie mit ihrem eigenen Lernprozess zur Praxiskompetenz befasst, auf der anderen Seite müssen sie ihre Aufmerksamkeit auf eine angemessene Begleitung und Förderung des Patienten richten.

Die Lehrlogopädin ihrerseits steht sowohl in der Verantwortung für den Ausbildungsprozess der Schülerin als auch in der Verantwortung für das Patientenwohl. So ergibt sich eine Vielzahl an Fokussierungs- und Interventionsmöglichkeiten, die der Absprache bedürfen.

Beispiele für Supervisionsverträge im Rahmen der logopädischen Ausbildung

Im Folgenden möchten wir ein Vorgehen beschreiben, das wir seit vielen Jahren in der Logopädieausbildung anwenden, mit dem wir positive Erfahrungen gemacht haben und zu dem wir auch von Seiten der Schülerinnen positive Rückmeldungen bekommen.

Bei diesem Vorgehen werden zwischen Supervisorin und Schülerin zu verschiedenen Zeitpunkten Verträge vereinbart.

- Ein Supervisionsvertrag über die gesamte Supervisionsdauer oder einen längeren Abschnitt (Rahmenvertrag)
- Ein Vertrag zu Beginn einer jeden Supervisionsstunde
- Ein Vertrag zum Ende einer jeden Supervisionsstunde

Der Rahmenvertrag der Supervision

Zu Beginn einer Supervisionsphase ist ein Vorgespräch sinnvoll, in dem die gegenseitigen Aufgaben und Ziele verdeutlicht werden. Dabei werden die Schülerinnen zunächst über das methodische Vorgehen in der Supervision informiert. Im Anschluss daran wird ein Supervisionsvertrag im Sinne eines Rahmenvertrags für die Dauer der Begleitung der Schülerin vereinbart. Er beinhaltet eine *formale Ebene* z.B.

- Terminvereinbarungen
- Umfang und Form zu erbringender schriftlicher Leistungen, wie z.B. Befunderstellung, Therapieplanung, Verlaufsprotokolle
- Anzahl der vorgeschriebenen Behandlungsstunden
- Aufgaben von Therapeutin und Co-Therapeutin.

Auf der *inhaltlichen Ebene* sollen die Schülerinnen formulieren, was sie über das jeweilige fachliche und methodische Vorgehen hinausgehend lernen und entwickeln

möchten. Teilweise geht es dabei um Fragestellungen zur personalen und sozial-kommunikativen Kompetenz. Mögliche Anliegen können sein:

- Besondere Fragestellungen zu dem behandelten Patienten. Beispiel: Eine Schülerin behandelt einen laryngektomierten Patienten und hat selbst Angst vor dem Thema Krebs. „Trotz meiner eigenen Angst vor dieser Erkrankung will ich den Patienten auf sein Befinden ansprechen und ihm die Möglichkeit geben, seine Gefühle auszudrücken.“
- Es können Probleme, die aus einem vorher behandelten Störungsbild bekannt sind, thematisiert werden. Beispiel: „Ich will den Patienten auch für Teilschritte stärken“, oder „Ich will mein Sprechtempo den Bedürfnissen des Patienten anpassen“ oder „Ich will das Ziel der Behandlungseinheit deutlich machen, die Übungsphase strukturiert durchführen und zu einem klaren Abschluss bringen.“
- Das Ziel kann durch einen anderen Unterricht angeregt sein, z.B. Gesprächsführung nach Rogers – Üben der drei Therapeutenvariablen: „Ich will meine Wert-

schätzung gegenüber dem Patienten verbal und nonverbal ausdrücken.“ „Ich will emotionale Erlebnis-inhalte des Patienten spiegeln.“

- Persönlichkeitsbedingte Eigenheiten: „Ich kenne mich als einen Menschen, der lebhaft und viel spricht und damit Patienten bisher häufig überflutet hat. Ich will meine Anleitungen kurz und so knapp wie möglich formulieren.“

Es ist die Aufgabe der Supervisorin, diese Ziele während der Zeitdauer des gesamten Prozesses zu berücksichtigen und z.B. Rückmeldungen dazu zu geben, mit der Schülerin Teilschritte zu planen oder Zwischenbilanz zu ziehen.

Fallbeispiel

Die Schülerin stand am Anfang einer Therapie mit einem laryngektomierten Patienten. In der ersten Behandlungsstunde und auch im vorangegangenen Unterricht fiel sie dadurch auf, dass sie wenig aktiv war und in der Rolle der Therapeutin wenig präsent wirkte. Die Vereinbarung des Rahmenvertrags fand nach der zweiten Behandlungsstunde statt.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Fallbeispiel

S (Schülerin), L (Lehrlogopädin), Co (Cotherapeutin)

L Ich sag mal, warum ich darauf so insistiere. Ich habe bei Ihnen manchmal den Eindruck, Sie gehen in einen Sumpf rein und ich denke, das ist schade, da kommen Sie einfach nicht so zu Geltung.

S Hm.

L Und wenn ich Sie dann prägnant erlebe, wie bei der Erklärung der postoperativen Gegebenheiten, denke ich: „Das ist eine Andere“ und das finde ich schön, die Seite zu sehen.

S Schön, dass ich die Seite auch habe.

L Ja. Sie sind da ein bisschen geizig mit sich.

S Stimmt. Ich bin immer ziemlich auf Sparflamme.

L Ja. Und ich würde gerne eine bestimmte Heiztemperatur mit Ihnen vereinbaren für die Therapie.

S Hm. Ist gar nicht schlecht. Da könnte noch einiges rauskommen, so von meinem Gefühl.

L Auf wie viel Grad fahren Sie denn sonst normal?

S Ich glaube, ich halt mich ziemlich am unteren Level.

L Lauwarm?

S Kälter. Mir ist oft kalt. Deswegen übertrag ich das mal.

L 10 Grad?

S Ja. 10 Grad. Hm.

L Und wie viel Grad möchten Sie denn in der Therapie haben?

S Zimmertemperatur.

L 18 Grad?

S 20 Grad. Obwohl bei mir ist es immer....Früher war es 16 Grad, im Wohnheim jetzt 20 Grad.

L Wohnheimtemperatur? Hm. Das finde ich sehr schön.

S Ich war früher mal ein Kellerkind.

L Ja, dann wird es ja Zeit, dass Sie mal in die erste Etage ziehen.

S Bin ich auch. Nel Parterre bin ich, nicht erste Etage.

L Schön. Ist aber immer noch ein bisschen fußkalt. Soll Ihnen Ihre Cotherapeutin dazu Rückmeldungen geben?

S Hm. Wenn Dir das auffällt, auf jeden Fall. Da bin ich für empfänglich.

Co Ich sag dann nur „Zimmertemperatur“, dann ist das unsere Geheimsprache.

L Ja.

S Genau.

L Also, wenn sie wieder in den Keller will, müssen Sie sie daran erinnern, dass sie inzwischen auf Parterre wohnt.

S Ich wollte immer mal unterm Dach wohnen.

Co (lacht) Das kommt noch.

Eine Analyse dieses Transkriptes kann sich an drei, für die Supervisionsplanung und -reflexion, grundsätzlich relevanten Fragen orientieren:

► *Was für ein Vertrag liegt vor und wie soll er wirken?* Es handelt sich bei diesem Beispiel um einen so genannten „weichen“ Vertrag, da das vereinbarte Zielverhalten wenig konkret ist. Der Vertrag zielt auf eine

Entwicklung auf der personalen Ebene, als ein Anteil von professioneller Kompetenz.

► *Wie soll sich der Vertrag langfristig auswirken?* Langfristig soll der Vertrag eine Entwicklung zu mehr Lebendigkeit und Präsenz in der Rolle der Therapeutin unterstützen. Er soll im weiteren Verlauf der Ausbildung zu einer Vereinbarung eines so genannten „harten“ d.h. konkreten, überprüfbaren Vertrages führen.

► *Wie sieht der ausformulierte „harte“, konkrete Vertrag aus?* Dieser beinhaltet eine genaue Beschreibung der beobachtbaren Verhaltensweisen in der Therapie. Zum Beispiel: „Ich sitze in der Therapie aufrecht und spreche mit kräftiger Stimme“ oder „Während der Therapiestunde halte ich Blickkontakt mit dem Patienten. Ich erkläre in möglichst einfachen, wenig komplexen Sätzen“.

Der Vertrag zu Beginn einer Supervisionsstunde

Dieser Vertrag kann vor einer zu supervidierenden Behandlung oder danach formuliert werden, je nach den vorliegenden Rahmenbedingungen.

Da für Supervisionsbesprechungen nur bestimmte zeitliche Kapazitäten zur Verfügung stehen und auch die Aufnahmefähigkeit bzgl. Feedbacks begrenzt ist, beschränken wir die Supervision inhaltlich auf zwei bis drei Themen. Die Wahl des Supervisionsthemas liegt primär in der Hand der Schülerin, da es um ihren individuellen Lernprozess geht und da sie lernen soll, Supervisionsanliegen zu formulieren und ihre Eigensupervisionsfähigkeit zu entwickeln. Aufgrund der besonderen Doppelrolle der Lehrlogopädin (Lehrerin – Supervisorin) ist es die Aufgabe der Supervisorin, auch aus ihrer Sicht wichtige Themen in die Supervision einzubringen. Somit steht zu Beginn einer jeden Supervisionsstunde die Vereinbarung eines Stundenvertrages im Vordergrund.

Beispiel: „Ich bin (oder war) mir unsicher, ob meine fachliche Erklärung zu Ruhe- und Sprechatmung richtig war. Dazu wünsche ich mir von Ihnen eine Rückmeldung.“

Darüber hinaus protokollieren wir während der Schülertherapie nach einem Modell von *Grell & Grell* (1991) (s. Kasten). Diese Art der Pro-

tokollierung verdeutlicht die Ebene der Beobachtung und die der Bewertung.

In der linken Spalte kann der Ablauf der Behandlung protokolliert werden, z.B. Gesprächsabschnitte zwischen Schülerin und Patient, Beobachtungen auf nonverbaler Ebene, methodisches Vorgehen etc. In der rechten Spalte finden u.a. Lob, Kritik, Vorschläge für alternatives Vorgehen ihren Platz. Dieses Protokoll wird den Schülerinnen zum Abschluss der Supervisionsstunde mitgegeben und entlastet dadurch die Besprechung von kleineren, einzelnen Rückmeldungen.

Ein Vertrag zum Ende jeder Supervisionsstunde

Hier wird aus dem Ergebnis der Supervisionsstunde eine Vereinbarung über ein verändertes Vorgehen für die nächste Therapiestunde getroffen. Das kann sowohl auf fachlicher, methodischer sowie auf personaler und sozial-kommunikativer Ebene liegen und wird von den Schülerinnen und/oder der Supervisorin schriftlich festgehalten. Ein Beispiel: Eine Schülerin hatte ihr Sprechtempo im Kontakt mit dem Patienten in den Mittelpunkt der Supervisionsbesprechung gestellt und reflektiert. Am Ende der Nachbesprechung formuliert sie ihre Bilanz: „Ich merke, dass ich im Gespräch mit dem Patienten ein angemessenes Sprechtempo halten kann. Geht es um längere Erklärungen zu Behandlungsschritten, werde ich schnell und rede zu viel. Ich nehme mir vor, in der

Protokoll einer Schülertherapie

Protokoll	Kommentar
Bereich Atmung	
<i>Vertiefung der Ruheatmung</i>	Zielangabe klar formuliert
- Übung Yogapäckchen	Gutes Modell für Übung Dauer der Übung zu kurz
- Übung Flankenstreichen	Patientin wirkt bei der Durchführung angespannt im Schulterbereich Ruheatmung am Ende der Übung vertieft und langsamer
<i>Reflektorische Atemergänzung</i>	
Vorbereitungsphase:	
- Kieferlockerung	Bei Ihnen als Modell wenig Kieferöffnung sichtbar
- rptk-Übung	Atemergänzung auf dieser Ebene vom Patienten gut realisierbar Sichere Beurteilung; sehr gutes intentionales Modell

nächsten Behandlung die erste Theorieerklärung langsam und kurz zu vermitteln.“ In der folgenden Supervisionsbesprechung ist dann ein Thema die Umsetzung der geplanten Veränderung.

Ausblick

Unseres Wissens ist die Kultur der Ausbildungssupervision an den Lehranstalten sehr unterschiedlich. Die bestimmenden Faktoren für die geltende Praxis sind die Ausbildung der Lehrlogopädinnen und teaminterne Absprachen.

Das vertragsgestützte Vorgehen traf in Fortbildungen auf großes Interesse bei Kolleginnen und Kollegen und es wurde als wichtige Anregung für die eigene Supervisionspraxis bewertet. Gleiches ist zu berichten von Praktikumsleiterinnen, die ihre Praktikantinnen mit Hilfe von Verträgen in der externen logopädischen Ausbildung begleiten.

Autoren

Mechthild Clausen-Söhngen
Pirolweg 23 a
52076 Aachen
info@clausen-soehngen.de

Marita Kellner
Berufsfachschule für Logopädie
der GFEB med. Schulen
Würzburger Straße 4
80686 München
Marita.Kellner@gfeb.de

SUMMARY. The contract concept of transaction analysis in structuring supervision as part of logopedic training

Training supervision for speech therapists is a very special work setting, with few publications on the subject so far. The authors present a guidance to professional practise competence. They particularly lay stress upon the so-called "contract concept" put forth by transaction analysis where the contract partners agree upon goals and conditions to be achieved.

KEYWORDS: Speech therapist teacher – training supervision – transaction analysis – contract model

LITERATUR

- Berne, E. (1967). *Spiele der Erwachsenen*. Reinbek: Rowohlt
- Berne, E. (1970). *Sprechstunden der Seele*. Reinbek: Rowohlt
- Berne, E. (1971). *Spielarten und Spielregeln der Liebe*. Reinbek: Rowohlt
- Berne, E. (1975). *Was sagen Sie, nachdem Sie „Guten Tag“ gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens*. München: Kindler
- Berne, E. (1979). *Struktur und Dynamik von Organisations- und Gruppen*. München: Kindler
- Clarkson, P. (1996). *Transaktionsanalytische Psychotherapie. Grundlagen und Anwendungen – Das Handbuch für die Praxis*. Freiburg: Deutsche Gesellschaft für Supervision
- English, F. (1980). *Transaktionsanalyse*. Hamburg: ISKO-Press
- Goulding, M.M. & Goulding, R.L. (1981). *Neuentscheidung. Ein Modell der Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Grell, J. & Grell, M. (1991). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz
- Holloway, E. (1998). *Supervision in psychosozialen Feldern. Ein praxisbezogener Supervisionsansatz*. Paderborn: Junfermann
- Hennig, G. & Pelz, G. (1997). *Transaktionsanalyse*. Freiburg: Herder
- Inskipp, F. & Proctor, B. (1989). *Skills for supervising and being supervised*. East Sussex: Alexia Publication
- Kowalski, A. (1990). Supervision in der Logopädieausbildung – derzeitige organisatorische Umsetzung, *Forum für Mitglieder des ZVL 4*, 18-21
- Kowalski, A. (1991). Supervision in der Logopädieausbildung – Die Lehrlogopäden in ihrer Rolle als Supervisor, *Forum für Mitglieder des ZVL 1*, 26-28
- Kowalski, A. (1991). Supervision in der Logopädieausbildung – Mögliches Organisationsmodell zur Praxisanleitung, *Forum für Mitglieder des ZVL 2*, 26-29
- Miller, F.E. & Rogers, L.E. (1987). *Relational dimensions of interpersonal dynamics*. In: Roloff, M.E. & Miller, G.R. (Hrsg.), *Interpersonal processes: new directions in communication research* (117-139). London: Sage Publications
- Pühl, H. (1994). *Handbuch der Supervision 2*. Berlin: Edition Marhold
- Schiff, J. et al. (1975). *Cathexis Reader*. New York: Harper & Row
- Schlegel, L. (1988). *Die Transaktionale Analyse*. Tübingen: Francke
- Steiner, C.M. (1982). *Wie man Lebenspläne verändert*. Paderborn: Junfermann
- Springer, L. & Zückner, H. (2005). *Empfehlende Ausbildungsrichtlinien für die staatlich anerkannten Logopädieschulen in NRW*. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen
- Stewart, I. & Joines, V. (1990). *Die Transaktionsanalyse*. Freiburg: Herder
- Wielens-Baggen, S. (2008). *Coaching – Eine Definition und Anwendung in der Logopädie*. Vortrag auf dem 37. Jahreskongress des dbI in Aachen