

Mentalisierungsförderung als Fokus von Supervision

Ethnografische Fallstudie eines Supervisionsprozesses mit multiprofessionellen
Rehabilitationsteams aus der beruflichen Rehabilitation junger Menschen

Dissertation zur Erlangung des Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Vorgelegt im Fachbereich Humanwissenschaften
der Universität Kassel

Von Christian Curth

Kassel, November 2021

Erstgutachter: Prof. Dr. Reinhard Lindner
Zweitgutachter: Prof. i.R. Dr. Dr. Rolf-Peter Warsitz
Tag der Disputation: 08. Februar 2023

„Das menschliche Ego wird auf den wechselnden Strömungen der Psyche in bewussten und unbewussten Behältnissen getragen, in Schiffen der Fantasie, des Intellekts, der Hoffnung, des Glaubens, Muts, der Illusion und des Traums. All unsere Sinne helfen uns, zwischen Winden und Gezeiten zu navigieren, die Tiefen auszuloten und unsere Position zu bestimmen. Wir werden vertäut und lösen unsere Verankerungen, segeln gegen die Flut oder mit ihr unter günstigen Winden, werden von Stürmen hin- und hergeschleudert, abgetrieben, umschiffen die verborgenen Riffe und Eisberge oder zerschellen an ihnen. Ist das Schiff seetauglich? Hat es einen Anker oder ein Paar stabile Ruder? Ist seine Größe und seine Ausstattung den Weiten des Wassers angepasst?“¹

¹ Ronnberg, A. & Martin, K. (2011). Das Buch der Symbole: Betrachtungen zu archetypischen Bildern. Köln: Taschen, S. 450.

Zusammenfassung

In der ethnografischen Fallstudie wurde untersucht, wie Mentalisierungsfähigkeiten in einem Supervisionsprozess mit multiprofessionellen Rehabilitationsteams aus der beruflichen Rehabilitation junger Menschen gefördert werden konnten. Dazu wurde eine teilnehmende Beobachtung an der begleitenden Supervision der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ durchgeführt, die als eines der Interventionsmodule dieser Systemintervention auf die Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten ausgewählter Mitarbeiter ausgerichtet war. Mentalisierung bezeichnet die Fähigkeit, interpretieren zu können, welche Gedanken und Gefühle dem eigenen Verhalten und dem Verhalten von anderen situativ zu Grunde liegen könnten. Sie gilt als Schlüsselkompetenz in der psychosozialen Arbeit und wurde in der Pilotstudie als zentraler Einflussfaktor für die Wirksamkeit der beruflichen Rehabilitation angesehen. Der Forschungsansatz stellt eine Kombination aus Ethnografie, Grounded Theory und qualitativer Inhaltsanalyse dar. Es wurde herausgearbeitet, mit welchen Faktoren der untersuchten Supervision und mit welchem Vorgehen des Supervisors eine Mentalisierungsförderung in Verbindung gebracht werden kann. Ziel war es ein empirisch verankertes Verständnis von Mentalisierungsförderung in der Supervision zu entwickeln, das aus konkreten Handlungsvollzügen abgeleitet ist. Vorannahmen des Autors zur Thematik und solche aus der Literatur wurden explizit einbezogen und auf ihre Relevanz für das Untersuchungsfeld und ihre Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs hin überprüft. Als besonders relevant haben sich die beiden Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“ gezeigt. Die bedeutendsten Interventionsarten des Supervisors zur Mentalisierungsförderung sind solche, die auf die gemeinsame Erkundung und Vertiefung von Gedanken und Gefühlen gerichtet sind und den Inhalt von Mentalisierungsprozessen für die Supervisanden veranschaulichen. Ein weiteres Ergebnis ist die besondere Relevanz der Fallarbeit als Mentalisierungstraining, da sich alle Interventionsarten des Supervisors zur Mentalisierungsförderung darauf beziehen lassen. Die Ergebnisse könnten helfen, weitere Forschungsarbeiten inhaltlich vorzubereiten, potentielle Wirkfaktoren für künftige Interventionskonzepte aufzuzeigen und mentalisierungsfördernde Beratungs- und Interventionsansätze weiterzuentwickeln. So legen die Befunde nahe, dass die Supervisanden besonders von der multiprofessionellen Zusammensetzung der Supervisionsgruppe für die Mentalisierungsförderung profitieren konnten. Ebenfalls gibt es Hinweise darauf, dass eine gemeinsame Sprache für mentale Prozesse schon sehr dabei hilft, eine tiefgehende Auseinandersetzung und gegenseitiges Verständnis zu ermöglichen – und dies unabhängig von einer Mentalisierungsförderung auch an sich ein großer Mehrwert für die multiprofessionelle Arbeit in der beruflichen Rehabilitation ist.

Abstract

The ethnographic case study examined how mentalization skills could be promoted in a supervision process with multi-professional rehabilitation teams from the vocational rehabilitation of young people. For this purpose, a participant observation was carried out in the accompanying supervision of the pilot study “Mentalizing Vocational Training”, which was one of the intervention modules of this system intervention aimed at promoting mentalization skills of selected employees. Mentalization refers to the ability to interpret which thoughts and feelings could be the basis of one's own behavior and the behavior of others depending on the situation. It is considered a key competence in psychosocial work and was seen in the pilot study as a central influencing factor for the effectiveness of vocational rehabilitation. The research approach represents a combination of ethnography, grounded theory and qualitative content analysis. It was worked out with which factors of the examined supervision and with which approach of the supervisor a promotion of mentalization can be connected. The aim was to develop an empirically anchored understanding of the promotion of mentalization in supervision, which is derived from concrete actions. The author's assumptions on the subject and those from the literature were explicitly included and checked for their relevance to the field of study and their ability to connect to the scientific discourse. The two areas of competence “Mentalizing Stance” and “Exploration” have proven to be particularly relevant. The most important types of intervention by the supervisor to promote mentalization are those which are aimed at joint exploration and deepening of thoughts and feelings and which illustrate the content of mentalization processes for the supervisees. Another result is the particular relevance of casework as mentalization training, since all types of intervention by the supervisor to promote mentalization can be related to it. The results could help to prepare further research work in terms of content, to identify potential impact factors for future intervention concepts and to further develop mentalization-promoting counseling and intervention approaches. The findings suggest that the supervisees particularly benefited from the multi-professional composition of the supervision group for promoting mentalization. There are also indications that a common language for mental processes helps a lot in facilitating deeper discussion and mutual understanding - and this is in itself a great added value for multi-professional work in vocational rehabilitation, regardless of promoting mentalization.

Inhaltsübersicht

Zusammenfassung	2
Abstract	3
Inhaltsübersicht	4
Inhaltsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis.....	12
Tabellenverzeichnis.....	12
1 Einleitung	13
2 Theoretischer Teil: Mentalisierung und Supervision.....	16
3 Methodischer Teil: Ethnografische Fallstudie.....	54
4 Empirischer Teil I: Analytische Themen der Supervision.....	78
5 Empirischer Teil II: Fallanalysen zum Supervisor	122
6 Empirischer Teil III: Schlüsselthemen der Supervision	135
7 Ergebnisse	161
8 Diskussion	166
9 Fazit.....	173
Literaturverzeichnis	174
Anhang	180

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
Abstract	3
Inhaltsübersicht	4
Inhaltsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	12
Tabellenverzeichnis	12
1 Einleitung	13
1.1 Einführung und Forschungsinteresse	13
1.2 Vorannahmen und Ziele der Forschungsarbeit	14
1.3 Aufbau der Forschungsarbeit	15
2 Theoretischer Teil: Mentalisierung und Supervision	16
2.1 Konzept der Mentalisierung	16
2.1.1 Grundlagen des Mentalisierungskonzepts	16
2.1.1.1 Bindungstheorie und Mentalisierung.....	16
2.1.1.2 Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit	18
2.1.1.3 Sprache und Mentalisierung	22
2.1.1.4 Affektregulation und Mentalisierung.....	25
2.1.1.5 Dynamik von Bindung und Mentalisierung	29
2.1.2 Mentalisierung in Gruppen und Institutionen	31
2.2 Grundlagen der Mentalisierungsförderung.....	33
2.2.1 Grundzüge der Mentalisierungsbasierten (Gruppen-)Therapie	34
2.2.2 Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“	36
2.2.2.1 Hintergrund und Konzeption der Pilotstudie	37
2.2.2.2 Forschungsstand zur Pilotstudie.....	37
2.2.2.3 Rolle des Autors und Forschungsdesign der Pilotstudie	41
2.3 Mentalisierungsförderung durch Supervision	42
2.3.1 Überblick zum Beratungsformat der Supervision.....	42
2.3.2 Konzeptuelle Ausrichtung der untersuchten Supervision	43
2.4 Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung	44
2.4.1 Mentalisierungsförderliche Grundhaltung	47
2.4.2 Unterstützende Interventionen zur Mentalisierungsförderung.....	48
2.4.2.1 Interventionen zu den Rahmenbedingungen.....	48
2.4.2.2 Unterstützende und empathische Interventionen.....	48

2.4.2.3	Exploration und Klarifikation	49
2.4.2.4	Psychoedukation	49
2.4.3	Grundlegende Techniken zur Mentalisierungsförderung.....	49
2.4.3.1	Mentale Zustände erkunden	49
2.4.3.2	Elaboration	50
2.4.3.3	Mentalisieren der Übertragung.....	50
2.4.3.4	Interpretation	50
2.4.3.5	„Stop-Rewind“	50
2.4.4	Mentalisierungsförderung bei der Fallarbeit in der Supervision	50
2.4.4.1	Fokussierung einer Fallsituation.....	51
2.4.4.2	Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation	51
2.4.4.3	Mentalisieren von Personen und Beziehungen einer Fallsituation.....	52
2.4.4.4	Mentalisieren der Fallsituation	52
2.4.4.5	Interpretation des Kontextes einer Fallsituation.....	52
2.5	Forschungsbedarf und Hypothesen zur Mentalisierungsförderung.....	52
3	Methodischer Teil: Ethnografische Fallstudie.....	54
3.1	Operationalisierung des Forschungsgegenstands	54
3.1.1	Operationalisierung von Mentalisierung	54
3.1.1.1	Reflective-Functioning-Scale	55
3.1.1.2	Mentalisierung als interaktionelles Geschehen	57
3.1.2	Mentalisierungsförderung als soziales Phänomen	59
3.2	Ethnografischer Forschungsansatz	60
3.2.1	Grundprämissen des Forschungsansatzes.....	60
3.2.2	Methodologische Begründung des Forschungsansatzes.....	61
3.2.3	Ethnografie als Forschungsstrategie.....	62
3.2.4	Ethnografie als Analysestrategie	64
3.2.4.1	Grounded Theory und Ethnografie	64
3.2.4.2	Ethnografie und weitere Methoden der empirischen Sozialforschung.....	65
3.3	Ethnografisches Vorgehen.....	65
3.3.1	Teilnehmende Beobachtung und Feldnotizen	66
3.3.2	Erstellung von Beobachtungsprotokollen.....	68
3.3.3	Analyse und Codierung des Datenmaterials.....	70
3.3.3.1	Offenes Codieren.....	70
3.3.3.2	Axiales Codieren	71
3.3.3.3	Selektives Codieren	71

3.3.3.4	Codierung von RFS-Kategorien im Datenmaterial.....	71
3.3.3.5	Schreiben von Memos.....	72
3.3.3.6	Zusammenfassung zum Ablauf der Analyse- und Codier-Schritte	73
3.3.4	Vertiefende Fallanalysen	74
3.3.5	Ableitung von Schlüsselthemen der Supervision.....	75
3.3.6	Synthese zu Themen, Begriffen und Theoremen	76
3.4	Stärken und Schwächen des ethnografischen Forschungsansatzes	76
3.5	Zusammenfassung des ethnografischen Vorgehens	77
4	Empirischer Teil I: Analytische Themen der Supervision.....	78
4.1	Themenfeld 1: Begleitforschung.....	78
4.1.1	Teilnehmende Beobachtung.....	78
4.1.2	Anonymität	81
4.1.3	Reflexionen des Ethnografen.....	83
4.1.3.1	Reflexion zur ersten Supervisionssitzung	84
4.1.3.2	Reflexion zur zweiten Supervisionssitzung	84
4.1.3.3	Reflexion zur dritten Supervisionssitzung	84
4.1.3.4	Reflexion zur vierten Supervisionssitzung	85
4.1.3.5	Reflexion zur fünften Supervisionssitzung	85
4.1.3.6	Reflexion zur sechsten Supervisionssitzung	85
4.1.3.7	Reflexion zur sechsten Supervisionssitzung	85
4.1.3.8	Reflexion zur achten Supervisionssitzung	86
4.1.3.9	Reflexion zur neunten Supervisionssitzung.....	86
4.1.3.10	Reflexion zur zehnten Supervisionssitzung	86
4.1.3.11	Reflexion zur elften Supervisionssitzung.....	86
4.1.3.12	Reflexion zur zwölften Supervisionssitzung	87
4.1.3.13	Reflexion zur dreizehnten Supervisionssitzung.....	87
4.2	Themenfeld 2: Supervision	88
4.2.1	Funktionalität der Supervision.....	88
4.2.2	Sinn und Zweck der Supervision	92
4.3	Themenfeld 3: Supervisanden	93
4.3.1	Auswahl der Supervisanden	93
4.3.2	Beruflicher Hintergrund.....	94
4.3.3	Vorerfahrung mit Supervision	96
4.3.4	Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden	97
4.3.4.1	Reflexive Passagen bei den Supervisanden.....	97

4.3.4.2	RFS-Kategorien bei den Supervisanden.....	98
4.3.4.3	Vergleich der reflexiven Passagen mit den RFS-Kategorien der Supervisanden	99
4.4	Themenfeld 4: Fallarbeit.....	99
4.4.1	Ausbildungsteilnehmer als Fall	100
4.4.1.1	Enttäuschung.....	100
4.4.1.2	Motivation	101
4.4.1.3	Rollenverhalten	101
4.4.1.4	Rückmeldung.....	102
4.4.1.5	Mobbing	103
4.4.1.6	Stalking	105
4.4.2	Berufsbildungswerk als Fall	106
4.4.2.1	Arbeitsbedingungen	106
4.4.2.2	Arbeitsorganisation	108
4.4.2.3	Wertschätzung	111
4.4.3	Team als Fall	113
4.4.3.1	Verständnis.....	113
4.4.3.2	Verantwortung	115
4.4.3.3	Respekt.....	116
4.4.4	Projekt als Fall.....	118
4.4.4.1	Hoffnung.....	119
4.4.4.2	Kritik	119
4.5	Folgerungen und Hypothesen zu den analytischen Themen.....	120
5	Empirischer Teil II: Fallanalysen zum Supervisor	122
5.1	Rekonstruktion der Funktion und Bedeutung des Supervisors	122
5.1.1	Anleitung durch den Supervisor	123
5.1.2	Fokussierung durch den Supervisor.....	124
5.1.3	Anteilnahme durch den Supervisor	124
5.2	Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor	124
5.2.1	Mentalisierungsförderung anhand reflexiver Passagen bei den Supervisanden.....	127
5.2.2	Mentalisierungsförderung anhand der RFS-Kategorien bei den Supervisanden.....	128
5.2.3	Vergleich der Befunde und Entwicklung einer kombinierten Analysestrategie	128
5.3	Fokussierung der Figur des Supervisors anhand der MBT-Adhärenz	132
5.4	Folgerungen und Hypothesen zu den Fallanalysen	134
6	Empirischer Teil III: Schlüsselthemen der Supervision	135
6.1	Mentalisierungsförderung als Fokus der Supervision.....	135

6.1.1	Voraussetzungen und Chancen für das Mentalisieren	135
6.1.2	Problembereiche und Schwierigkeiten für das Mentalisieren.....	138
6.1.2.1	Problembereich „keine Zeit“	139
6.1.2.2	Problembereich „Kritik“	139
6.1.2.3	Problembereich „Leitung“	140
6.1.2.4	Problembereich „mangelnde Kommunikation“	141
6.2	Mentalisierungsförderung durch den Supervisor	141
6.2.1	Sequenzen der Mentalisierungsförderung im Kontext.....	141
6.2.1.1	Sequenz Nr. 1: Mentalisieren einer Fallsituation	142
6.2.1.2	Sequenz Nr. 2: Mentalisieren der Fallsituation	142
6.2.1.3	Sequenz Nr. 3: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation...	143
6.2.1.4	Sequenz Nr. 4: Mentalisieren der Fallsituation	143
6.2.1.5	Sequenz Nr. 5: Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation	144
6.2.1.6	Sequenz Nr. 6: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation...	144
6.2.1.7	Sequenz Nr. 7: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation...	145
6.2.1.8	Sequenz Nr. 8: Fokussierung einer Fallsituation	145
6.2.1.9	Sequenz Nr. 9: Mentalisieren der Fallsituation	145
6.2.1.10	Sequenz Nr. 10: Mentalisieren der Fallsituation	146
6.2.1.11	Sequenz Nr. 11: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation.	146
6.2.1.12	Sequenz Nr. 12: Fokussierung einer Fallsituation	147
6.2.1.13	Sequenz Nr. 13: Interpretation des Kontextes einer Fallsituation	148
6.2.1.14	Sequenz Nr. 14: Fokussierung einer Fallsituation	148
6.2.1.15	Sequenz Nr. 15: Interpretation des Kontextes einer Fallsituation	149
6.2.1.16	Sequenz Nr. 16: Mentalisieren der Erzählung & Fokussierung einer Fallsituation.	149
6.2.1.17	Sequenz Nr. 17: Mentalisieren der Fallsituation	150
6.2.1.18	Sequenz Nr. 18: Fokussierung einer Fallsituation	150
6.2.1.19	Sequenz Nr. 19: Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation	151
6.2.1.20	Sequenz Nr. 20: Interpretation des Kontextes / Fokussierung einer Fallsituation.	151
6.2.1.21	Sequenz Nr. 21: Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation	152
6.2.1.22	Sequenz Nr. 22: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation.	152
6.2.2	Zuordnung der Sequenzen zu Interventionsarten der Mentalisierungsförderung.....	152
6.2.2.1	Sequenz Nr. 1: Mentale Zustände erkunden.....	153
6.2.2.2	Sequenz Nr. 2: Interpretation.....	153
6.2.2.3	Sequenz Nr. 3: Interpretation & Mentale Zustände erkunden	153
6.2.2.4	Sequenz Nr. 4: Elaboration.....	154

6.2.2.5	Sequenz Nr. 5: Psychoedukation	154
6.2.2.6	Sequenz Nr. 6: Mentale Zustände erkunden	154
6.2.2.7	Sequenz Nr. 7: Unterstützende und empathische Interventionen	155
6.2.2.8	Sequenz Nr. 8: Elaboration & Interpretation	155
6.2.2.9	Sequenz Nr. 9: Interpretation.....	155
6.2.2.10	Sequenz Nr. 10: Exploration und Klarifikation.....	156
6.2.2.11	Sequenz Nr. 11: Psychoedukation	156
6.2.2.12	Sequenz Nr. 12: Exploration und Klarifikation.....	156
6.2.2.13	Sequenz Nr. 13: Elaboration.....	157
6.2.2.14	Sequenz Nr. 14: Exploration und Klarifikation.....	157
6.2.2.15	Sequenz Nr. 15: Mentale Zustände erkunden.....	157
6.2.2.16	Sequenz Nr. 16: Interpretation & Exploration und Klarifikation	157
6.2.2.17	Sequenz Nr. 17: Interpretation.....	158
6.2.2.18	Sequenz Nr. 18: Exploration und Klarifikation.....	158
6.2.2.19	Sequenz Nr. 19: Mentale Zustände erkunden.....	159
6.2.2.20	Sequenz Nr. 20: Mentalisieren der Übertragung & Exploration und Klarifikation .	159
6.2.2.21	Sequenz Nr. 21: „Stop-Rewind“.....	159
6.2.2.22	Sequenz Nr. 22: Mentale Zustände erkunden.....	159
7	Ergebnisse	161
7.1	Mentalisierungsförderung als Fokus der Supervision.....	161
7.1.1	Förderliche Faktoren für das Mentalisieren in der Supervision	161
7.1.2	Hinderliche Faktoren für das Mentalisieren in der Supervision	162
7.2	Mentalisierungsförderung durch den Supervisor.....	162
7.2.1	Mentalisierungsförderung durch die Fallarbeit.....	163
7.2.2	Interventionsarten der Mentalisierungsförderung.....	163
7.2.3	Kompetenzbereiche des Supervisors nach der MBT-Adhärenz.....	164
8	Diskussion	166
8.1	Einordnung und Bewertung der Ergebnisse	166
8.1.1	Mentalisierungsförderung als Fokus der Supervision.....	166
8.1.2	Mentalisierungsförderung durch die Fallarbeit.....	168
8.1.3	Interventionsarten der Mentalisierungsförderung.....	169
8.1.4	Kompetenzbereiche der Mentalisierungsförderung	170
8.2	Einschränkungen und Kritik	171
8.3	Schlussfolgerungen und Ausblick	171
9	Fazit.....	173

Literaturverzeichnis	174
Anhang	180
A Beobachtungsprotokolle	180
A.1 Beobachtungsprotokoll der ersten Supervisionssitzung	180
A.2 Beobachtungsprotokoll der zweiten Supervisionssitzung	182
A.3 Beobachtungsprotokoll der dritten Supervisionssitzung	184
A.4 Beobachtungsprotokoll der vierten Supervisionssitzung	186
A.5 Beobachtungsprotokoll der fünften Supervisionssitzung	188
A.6 Beobachtungsprotokoll der sechsten Supervisionssitzung	190
A.7 Beobachtungsprotokoll der siebten Supervisionssitzung	191
A.8 Beobachtungsprotokoll der achten Supervisionssitzung	192
A.9 Beobachtungsprotokoll der neunten Supervisionssitzung	193
A.10 Beobachtungsprotokoll der zehnten Supervisionssitzung	194
A.11 Beobachtungsprotokoll der elften Supervisionssitzung	195
A.12 Beobachtungsprotokoll der zwölften Supervisionssitzung	196
A.13 Beobachtungsprotokoll der dreizehnten Supervisionssitzung	197
B Ausgewählte Codierungen	198
B.1 Reflexive Passagen bei den Supervisanden	198
B.2 RFS-Kategorien und Textstellen bei den Supervisanden	201
B.3 Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand der reflexiven Passagen	203
B.4 Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand der RFS-Kategorien	204
C Urkunde zur Reflective-Functioning-Scale	205
D Kategorien der Reflective-Functioning-Scale	206
E Allgemeine Bewertungsregeln für die Reflective-Functioning-Scale	207
F Merkmale der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala	208
G Merkmale der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala	209

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stressabhängiges Schaltmodell der Mentalisierung	29
Abbildung 2: Übersicht zur Pilotstudie "Mentalisierende Berufsausbildung"	39
Abbildung 3: Mentalisierungsbasierte Interventionen und Techniken nach Muñoz Specht et al.....	45
Abbildung 4: Interventionsarten zur Mentalisierungsförderung in der Supervision.....	47
Abbildung 5: Skizze des Supervisionsraums	89

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bindungsmuster, Reaktionen des Kindes und Interpretation	17
Tabelle 2: Elemente der mentalisierten Affektivität	28
Tabelle 3: Merkmale der MBT-Adhärenz nach Kompetenzbereich der MBT	36
Tabelle 4: Kompetenzstufen der Reflective-Functioning-Scale	56
Tabelle 5: Wortzahl der Beobachtungsprotokolle je Supervisions Sitzung	69
Tabelle 6: Überblick zum inhaltlichen Verlauf des Supervisionsprozesses.....	69
Tabelle 7: Schritte der ethnografischen Datenauswertung.....	77
Tabelle 8: Datum, Beginn, Ende und Dauer der Tonaufnahmen nach Beobachtungsprotokoll.....	90
Tabelle 9: Position und Dauer der Zugehörigkeit der Supervisanden	94
Tabelle 10: Anzahl der Reflexiven Passagen bei den Supervisanden	97
Tabelle 11: Anzahl der RFS-Kategorien bei den Supervisanden	98
Tabelle 12: Vergleich der Anzahl der Reflexiven Passagen und RFS-Kategorien	99
Tabelle 13: Anzahl der Supervisor-Sequenzen nach Beobachtungsprotokoll und Wortzahl	122
Tabelle 14: Anzahl und Anteil der Sequenzen mit reflexiven Passagen nach Thema.....	127
Tabelle 15: Anzahl und Anteil der Sequenzen mit RFS-Kategorien nach Thema.....	128
Tabelle 16: Anzahl der Mentalisierungsförderung nach Rekonstruktionsgrundlage	129
Tabelle 17: Anzahl und Anteil der Mentalisierungsförderung nach Thema des Supervisors	130
Tabelle 18: Sequenzen der Mentalisierungsförderung nach Thema des Supervisors.....	131
Tabelle 19: Sequenzen der Mentalisierungsförderung mit den Merkmalen der MBT-Adhärenz	132
Tabelle 20: Fokus der Fallarbeit bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung	163
Tabelle 21: Interventionsarten bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung	164
Tabelle 22: Merkmale der MBT-Adhärenz nach Kompetenzbereich bei den Sequenzen	164
Tabelle 23: Merkmale der MBT-G-Adhärenz bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung	165

1 Einleitung

In meiner Forschungsarbeit habe ich untersucht, wie Mentalisierungsfähigkeiten in einem Supervisionsprozess mit multiprofessionellen Rehabilitationsteams aus der beruflichen Rehabilitation junger Menschen gefördert werden konnten. Zuerst gebe ich eine Einführung in die Thematik und erläutere mein Forschungsinteresse. Danach fasse ich die zentralen Vorannahmen und Ziele zusammen und stelle den Aufbau der Forschungsarbeit vor.

1.1 Einführung und Forschungsinteresse

Supervision ist ein Beratungsinstrument, mit dem die Qualität der psychosozialen Arbeit erhalten und verbessert werden kann. Professionelle können als Supervisanden in der Supervision über sich und ihre Arbeitsprozesse sprechen und reflektieren, sodass sie lernen können, den individuellen Anforderungen der Klientinnen und Klienten² mit den jeweiligen Rahmenbedingungen gerecht(er) zu werden: Entweder kann die Arbeit tatsächlich besser erledigt werden oder die Professionellen können mit den erreichbaren Arbeitsergebnissen bzw. mit den Arbeitsanforderungen an sich besser zurechtkommen. Durch Supervision hilft ein Supervisor einem Klienten aber nur indirekt. Er hilft vielmehr dem Supervisanden, der dem Klienten hilft, ohne den Klienten selbst jemals im Hilfeprozess direkt zu begegnen. Der Supervisor vermag dies, indem er einen Erfahrungs- und Reflexionsraum schafft, durch den die Professionalität des Supervisanden wachsen kann: So können in der Supervision neue Einsichten, Haltungen, Einstellungen, Meinungen und dergleichen gewonnen und erprobt werden, die die psychosoziale Arbeit auf verschiedene Weise verbessern können. Van Boven & Loewenstein (2005) argumentieren, dass es generell überraschend schwierig zu sein scheint, das Verhalten von anderen Menschen in affektiv aufgeladenen Situationen zu verstehen oder vorhersehen zu können, besonders wenn es eine bisher unbekannte Situation ist (ebd.). Daher ist ebenfalls anzunehmen, dass Menschen mit psychischen Problemen oder gar psychischen Erkrankungen noch schwieriger zu verstehen oder ihre Reaktionen vorherzusehen sind, denn sie haben wahrscheinlich abweichende Lebenserfahrungen gemacht und nehmen Gefühle und interpersonelle Situation möglicherweise völlig anders wahr. In den meisten psychosozialen Arbeitskontexten kommt daher einer robusten Fähigkeit zur Mentalisierung eine Schlüsselrolle zu. Ziel der Forschungsarbeit ist die Untersuchung der Frage, wie Mentalisierungsfähigkeiten in einer darauf ausgerichteten Supervision mit multiprofessionellen Rehabilitationsteams gefördert werden konnten. Dies geschieht mit einer ethnografischen Fallstudie, deren Datenerhebung im Rahmen der

² Aus Gründen der Anonymität und Lesbarkeit wird in der Forschungsarbeit auf die Unterscheidung von männlichen und weiblichen Sprachformen verzichtet. Beide Geschlechter werden unter der generischen Form subsumiert, sodass kein Rückschluss auf das biologische Geschlecht möglich ist. Weiterhin sind benutzte Eigenamen verändert, um Rückschlüsse auf etwaige reale Personen zu unterbinden.

Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“³ stattgefunden hat. Es geht daher nicht um Wirksamkeitsnachweise von Supervision bezüglich der Effekte auf Klienten oder Professionelle, sondern um das Ergründen jener Faktoren, die eine Mentalisierungsförderung ermöglicht und bewirkt haben können.

1.2 Vorannahmen und Ziele der Forschungsarbeit

Durch persönliche Erfahrungen wird nicht nur Wissen angesammelt, sondern auch die Fähigkeit trainiert, sich auf Veränderungen einzustellen und mit Veränderungen umzugehen. Dies ist für psychosoziale Arbeitsfelder besonders wichtig, da sich vor allem in der Arbeit mit Menschen Situationen niemals völlig gleich abspielen. Neben angesammeltem Fachwissen wird also auch ein kompetenter Umgang mit sich selbst, den Klienten und Kollegen sowie den Rahmenbedingungen benötigt. Professionelle setzen neben erworbenem Fachwissen viele weitere Fähigkeiten ein, um ihrem Auftrag gerecht zu werden bzw. den Klienten zu helfen. Der Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung als Fokus von Supervision ist zwischenmenschlich verortet. Menschliche Interaktion und Kommunikation basiert auf einen Prozess des gegenseitigen Vertrauens und Verstehens. Durch unterschiedliche Beweggründe, Anlässe, Umstände usw. wird interpersonales Geschehen maßgeblich bestimmt und beeinflusst. Wechselseitig kann so eine sozial geteilte Wirklichkeit entstehen – oder auch nicht. Ob Interaktion oder Kommunikation gelingt, kann auch maßgeblich von der situativen Kompetenz zur Mentalisierung abhängen. Ein hohes Kompetenzniveau ist jedoch kein Garant dafür. Es ist nicht davon auszugehen, dass alle Akteure im gleichen Maße mentalisieren können müssen. Es ist viel mehr davon auszugehen, dass selbst ein Fehlen dieser Kompetenz durch andere Faktoren aufgewogen werden kann.⁴ Für die Untersuchung dieses Phänomens, wie Mentalisierungsförderung in der Supervision stattfindet, könnte sich ein großes und vielfältiges Repertoire an Forschungsmethoden und -Paradigmen eignen. Die ethnografische Fokussierung der vorliegenden Forschungsarbeit folgte der Annahme, dass es sich bei

³ Die Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ hatte die Entwicklung, Implementierung und Evaluierung einer mentalisierungsfördernden Systemintervention zur Wirksamkeitssteigerung der beruflichen Rehabilitation an einem Berufsbildungswerk und der integrierten staatlichen Berufsschule zum Ziel (vgl. Taubner et al. 2014; Taubner et al. 2015; Taubner et al. 2017). Der Autor der Forschungsarbeit hat an der Pilotstudie mitgewirkt (siehe 2.2.2.3: Rolle des Autors und Forschungsdesign, S. 41).

⁴ So könnten beim Small Talk und anderen Zusammenhängen nur (gelernte) Phrasen geäußert werden oder der Gesprächspartner vervollständigt die mehr oder weniger ausdifferenzierten (Nicht-)Antworten des anderen im Sinne seines Gesprächsinteresses. Auf diese Art und Weise können beispielsweise in einem Verhör sehr wenige Aussagen eines Verdächtigen dem Polizisten ausreichen, um einen schlüssigen Tathergang zu entwerfen oder ein Berater sieht seinem Klienten dessen wahrscheinliches Problem schon aufgrund von Vorwissen bzw. Vermutungen oder äußeren Merkmalen an. Der Autor möchte hierbei nicht auf die Problematik von Stereotypen eingehen, die dabei häufig eine große und verheerende Rolle spielen können. Jedoch wirken sich mentale Konstrukte ähnlich wie Stereotypen erst durch entsprechende Handlungen möglicherweise problematisch aus. Vorher dienen sie sozusagen der Navigation im mentalen Raum und können dem Mentalisieren sogar zuträglich sein, wenn sie als problematisch erkannt werden und nicht unreflektiert in eine Handlung münden.

Mentalisierungsförderung vor allem um ein soziales Phänomen handelt, dass durch individuelle Praktiken interaktionell geschaffen wird, die erst im zwischenmenschlichen Aufeinandertreffen Geltung erlangen bzw. ihr situatives Potential entfalten können. Grundlegendes Ziel meiner ethnografischen Fallstudie ist die Explikation von Wissen über Mentalisierungsförderung als Fokus von Supervision. Daher lautet meine zentrale Forschungsfrage: **Wie wird Mentalisierung in der Supervision gefördert?** Zur Beantwortung werde ich herauszuarbeiten, welche Faktoren in der Supervision förderlich oder hinderlich für Mentalisierung sein können und mit welchen mentalisierungsbasierten Interventionsarten und Kompetenzbereichen der Supervisor Mentalisierungsprozesse fördern kann.

1.3 Aufbau der Forschungsarbeit

Zuerst stelle ich zugrundeliegende Theorien, Konzepte und den Forschungsstand dar. Dabei erläutere ich das Konzept der Mentalisierung und beschreibe die Grundlagen der Mentalisierungsförderung. Es folgen ein Überblick zur Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“, in deren Rahmen die Feldforschung meiner ethnografischen Fallstudie stattgefunden hat, und einen Überblick zum Beratungsformat der Supervision. Dabei stelle ich auch die konzeptuelle Ausrichtung der untersuchten Supervision dar und erarbeite dann, welche Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung in der Supervision eingesetzt werden könnten. Als nächstes beschreibe ich die eingesetzte Forschungsmethodik. Ich erläutere meinen empirischen Zugang, den Forschungsansatz der ethnografischen Fallstudie, das ethnografische Vorgehen und die Strategien der Datenanalyse. Dabei gebe ich auch einen Überblick zum Datenmaterial. In den drei empirischen Teilen stelle ich die durch Analyse und Codierung des Datenmaterials gewonnen analytischen Themen, die vertiefenden Fallanalysen zum Supervisor und die Ableitung von Schlüsselthemen der Supervision dar. Im Anschluss fasse ich die zentralen Ergebnisse meiner Forschungsarbeit zusammen. Zuletzt erfolgt die Diskussion. Ich bewerte die Ergebnisse, zeige Einschränkungen meiner Forschungsarbeit auf und ziehe Schlussfolgerungen. Für die Forschungsarbeit habe ich in wesentlichen Teilen des Textes einen ethnografischen Schreibstil in der Ich-Perspektive und das Präsens als bestimmende Zeitform gewählt. Dadurch möchte ich den Analyse- und Interpretationsprozess des Datenmaterials nachvollziehbar darstellen, den Leser gedanklich mitnehmen und ihm so ein besseres Verstehen ermöglichen. Im Anhang der Arbeit habe ich mein Datenmaterial in Form der Beobachtungsprotokolle vollständig aufgeführt. Auch finden sich dort ausgewählte Codierungen und die eingesetzten Materialien der qualitativen Analysen.

2 Theoretischer Teil: Mentalisierung und Supervision

Im theoretischen Teil werde ich die zentralen Begriffsdefinitionen und die zugrunde liegenden Theorien und Konzepte vorstellen sowie deren relevanten Forschungsstand wiedergeben. Ich beginne mit dem Konzept der Mentalisierung. Dann behandle ich die Grundlagen der Mentalisierungsförderung. Dabei werde ich die Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ vorstellen, in deren Rahmen die Supervision und meine Feldforschung stattgefunden hat. Als nächstes erläutere ich das Beratungsformat der Supervision und beschreibe die konzeptuelle Ausrichtung der untersuchten Supervision. Anschließend stelle ich potentielle Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung in der Supervision zusammen. Zuletzt zeige ich den Forschungsbedarf auf.

2.1 Konzept der Mentalisierung⁵

Zuerst erläutere ich ausführlich die Grundlagen des Mentalisierungskonzepts. Anschließend stelle ich die Bedeutung von Mentalisierung in Gruppen und Institutionen vor.

2.1.1 Grundlagen des Mentalisierungskonzepts

Mentalisierung ist ein Konzept, das vor allem Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, Psychoanalyse und Bindungstheorie miteinander verbindet und erweitert (Allen 2006, S. 34-44). Als Mentalisierung wird die sozial-kognitive Fähigkeit verstanden, „sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen“ (Fonagy et al. 2002, S. 31). Diese Fähigkeit ist eine generelle Entwicklungserrungenschaft des Menschen. Sie wird als evolutionär besonders bedeutsam gesehen, damit interpersonales Handeln in Sozialzusammenhängen interpretiert und koordiniert werden kann (ebd., S. 13). Durch die Mentalisierungsfähigkeit kann das eigene Verhalten und das Verhalten von anderen auf Grundlage der Zuschreibung von mentalen Zuständen wie Gefühlen, Einstellungen, Wünschen und Überzeugungen verstanden und vorhergesagt werden. Mentalisierung ermöglicht auch, „die innere von der äußeren Realität sowie innere psychische und emotionale Vorgänge von interpersonalen zu unterscheiden“ (Fonagy & Target 2003, S. 364). Ich werde zuerst die Rolle der Bindungstheorie beschreiben und gebe dann einen Überblick zur Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit. Danach erörtere ich die Rolle der Sprache und die Bedeutung der Affektregulation. Zuletzt zeige ich die Dynamik von Bindung und Mentalisierung auf.

2.1.1.1 Bindungstheorie und Mentalisierung

Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit findet in und durch Bindungsbeziehungen statt. Fonagy et al. (2002) nehmen an, dass der intersubjektive Prozess zwischen einem Säugling und der

⁵ Teile des Kapitels 2.1.1 finden sich bereits in den Ausführungen der Masterarbeit des Autors (Curth 2012) und wurden in Ausschnitten bereits veröffentlicht (Curth 2015). In dieser Veröffentlichung sind auch Ausschnitte des Kapitels 2.1.2 zu finden (ebd.).

Bezugsperson entscheidend ist, da Eltern von Geburt an einen intentionalen Standpunkt (Dennett 1983) gegenüber ihrem Kind einnehmen und ihm ebenfalls Intentionalität zuschreiben, als hätte es diese Fähigkeit schon entwickelt. Durch gemeinsame Erfahrungen wird zwischen dem Kind und der Bezugsperson eine emotionale Beziehung etabliert, die als Bindung bezeichnet wird (Bowlby 1989, S. 20 f.). Bindung beruht einerseits auf dem Bindungsverhalten, dass aus dem Streben des Kindes nach Nähe und dessen Aufrechterhaltung und andererseits auf dem Fürsorgeverhalten, womit die Bezugsperson dem Kind Schutz, Trost und Hilfe gibt. Beide Verhaltenssysteme werden durch Erregung aktiviert. Das Bindungssystem des Menschen ist darauf ausgerichtet, eine möglichst gefahrlose Exploration bei Sicherstellung des Überlebens zu gewährleisten. Die hierbei stattfindenden Interaktionen prägen ein sogenanntes Bindungsmuster, das auf frühen Erfahrungen basiert und wesentlich die spätere Einstellung gegenüber neuen Bindungsbeziehungen beeinflusst (ebd., S. 45). Eine möglichst feinfühlig Art der Betreuung wird von der Bindungstheorie als besonders bedeutsam für die Entstehung einer sicheren Bindung angesehen (Bowlby 1969, 1973, 1980) und konnte von Ainsworth et al. (1978) auch empirisch nachgewiesen werden (vgl. ebd.): Mit dem Test der „Fremden Situation“ haben Ainsworth & Wittig (1969) ein empirisches Klassifikationsverfahren für Bindungsmuster entwickelt. Bei diesem Test wurden die Reaktionen eines einjährigen Kindes bewertet, wenn die Mutter nach Verlassen des Raumes wiederkehrt. Anhand des beobachteten Verhaltens konnten die drei von Bowlby postulierten Bindungsmuster beschrieben werden. Später haben Main & Solomon (1986, 1990) ein viertes kindliches Bindungsmuster eingeführt. Folgende Tabelle fasst die typischen Reaktionen und die Interpretation der einzelnen Bindungsmuster bei Kindern zusammen:

Tabelle 1: Bindungsmuster, Reaktionen des Kindes und Interpretation

Bindungsmuster	Reaktionen des Kindes	Interpretation
Sicher	Kind weint, lässt sich schnell beruhigen und spielt wieder.	Kind besitzt Zuversicht, dass Bezugsperson verfügbar, feinfühlig und hilfsbereit ist.
Unsicher-vermeidend	Kind reagiert nicht auf Trennung, gesteigertes Explorationsverhalten.	Kind hat kein Vertrauen und hofft nicht auf Hilfe von der Bezugsperson und erwartet eher Zurückweisung.
Unsicher-ambivalent	Kind lässt sich nicht beruhigen, kann sich nicht zwischen Spielen und Nähe zur Mutter entscheiden.	Kind hat nur teilweise Vertrauen, da Bezugsperson unzuverlässig im Verhalten ist.
Desorganisiert	Kind friert ein, Anzeichen von Angst, stereotype Bewegungen.	Kind friert ein, Anzeichen von Angst, zeigt Verhaltensweisen beider unsicheren Muster.

Quelle: Eigene Darstellung; vgl. Bowlby 1989, S. 20 f.

Fonagy et al. (2002) sehen eine sichere Bindung als die günstigste psychosoziale Grundlage dafür an, dass ein Kind gefahrlos seiner Betreuungsperson mentale Zustände zuzuschreiben lernt, da das Bindungssystem weniger Aktivierung erfährt und mehr Zeit zum Einüben von Mentalisierung bleibt. Auf diese Weise erweitern sie mit dem Mentalisierungskonzept die evolutionäre Bedeutung des Bindungssystems: Die Entstehung von Mentalisierungsfähigkeiten erfordert eine Umwelt, in der das Verstehen fremder und eigener mentaler Zustände überhaupt erst entfaltet werden kann (ebd., S. 13). Fonagy et al. (2002) vertreten die These, „daß die Art und Weise, wie die Umwelt erlebt wird, als Filter für die Expression des Genotyps in den Phänotyp dient. [...] Im Zentrum dieses Moderationsprozesses steht die Mentalisierung, weil die Interpretation der sozialen Umwelt, nicht die materielle Umwelt, die Genexpression determiniert“ (ebd., S. 14 f.). Fonagy (2006) sieht daher das Bindungssystem als wesentlichen Organisator der physiologischen Regulation und der Hirnregulation (vgl. ebd., S. 92). Somit komme den sozialen Interaktionen für die Entwicklung der Mentalisierung eine viel größere Rolle zu als der Genetik (Fonagy 2006, S. 99). Das zentrale Entwicklungsmotiv stellt die Affektregulation dar. Fonagy et al. (2002) verstehen die Bindungstheorie als genuin auf die Affektregulierung gerichtet, da die Bindungsbeziehung zwischen dem Säugling und der Bezugsperson an sich ein affektives Band darstellt (ebd., S. 95). In der Zeit nach Bowlby haben Bindungstheoretiker die Rolle der Affekte und der Affektregulierung unterschiedlich aufgefasst, wobei sie gemeinsam das Ziel hatten, das Auftauchen eines Selbstgefühls durch den Übergang von der Co-Regulierung mit der Bezugsperson in eine Selbstregulierung zu beobachten (ebd. S. 98).⁶ Diese Fähigkeit emotionale Zustände zu regulieren spielt „eine grundlegende Rolle für die Entfaltung eines Gewahrseins des eigenen Selbst und dessen Urheberchaft“ (Fonagy & Target 2003, S. 365) und bildet die Grundlagen für die weiteren Entwicklungsschritte hin zur Mentalisierungsfähigkeit, die ich als nächstes erläutere.

2.1.1.2 Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit

Fonagy et al. (2002) zählen Gefühle zu den frühesten mentalen Zuständen, die für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit die wichtigste Grundlage sind. Im Gegensatz zum klassischen Modell (Meltzoff & Gopnik 1993) nehmen sie an, dass ein Säugling keinen introspektiven Zugang zu seinen inneren Gefühlszuständen hat. Gewisse Basisemotionen lägen nur implizit als prozedurales Wissen vor. Sie vertreten die These, „daß der dispositionelle Inhalt von Emotionen zuerst durch die Beobachtung der Affektausdrücke anderer Menschen und durch die Verknüpfung der Ausdrücke mit den jeweiligen Situationen und Verhaltensweisen erlernt wird, die sie begleiten“ (Fonagy et al. 2002,

⁶ Hier ist bereits eine Ähnlichkeit zum Format der Supervision zu erkennen, in der es ebenfalls um die begleitete Auseinandersetzung (Co-Regulierung) mit Affekten und deren Bewältigung gehen kann sowie der Unterstützung des Supervisanden zur Verbesserung seiner Selbstregulierungsfähigkeiten. Eine gelingende Selbstregulierung ist auch ein Ziel der untersuchten Supervision zur Mentalisierungsförderung.

S. 160). Weiter nehmen sie gegenüber der klassischen Sichtweise (Meltzoff & Gopnik 1993; vgl. Rovee-Collier 1987) an, dass beim Säugling die Tendenz zur Erforschung von äußeren statt inneren Reizen bestehe (Fonagy et al. 2002, S. 161). Auf dieser Grundlage und den Erkenntnissen zum Kontingenzentdeckungsmechanismus (Gergely & Watson 1996) formulieren sie ihr Modell des sozialen Biofeedbacks der Affektspiegelung: Säuglinge drücken zunächst ihre Affekte automatisch aus. Die Affektregulierung erfolgt vorwiegend durch die Bezugsperson, die mit der wiederholten Präsentation einer Spiegelung seiner automatischen Gefühlsäußerungen den Säugling für innere Zustände und die Identifizierung seiner eigenen Affekte sensibilisiert. Mit der Zeit erlangt er die Fähigkeit die dispositionellen Emotionszustände selbst zu erkennen und als primäre Repräsentanzen zu repräsentieren (Fonagy et al. 2002, S. 168 f.). Im gleichen Zug bildet der Säugling ein Gewahrsein des Selbst als selbstregulierender Akteur aus, da er zum einen durch die Spiegelung eine Kausalwirkung seines inneren Affektzustandes herbeizuführen vermag und zum anderen erlebt er eine positive Modifizierung durch selbige (ebd., S. 181). Die (elterliche) Spiegelung ist angemessen affektregulierend, wenn sie nicht exakt den inneren Zustand des Säuglings aufgreift, sondern ihn „markiert“. Diese Markierung stellt eine spezifische referentielle Eigenschaft dar, bei der die Bezugsperson den Affektzustand des Säuglings intuitiv und für gewöhnlich mimisch übertrieben darstellt. Durch diesen Prozess der referentiellen Entkopplung wird die Attribution mit der Bezugsperson gehemmt und der Säugling kann den dispositionellen Inhalt der Emotion erkennen. In der Folge kann der Säugling die Kontingenzbeziehung zwischen dem Ausdruck der Bezugsperson und seinem eigenen affektiven Erleben entdecken und den markierten Spiegelungsreiz durch referenzielle Verankerung als Ausdruck seines eigenen Selbstzustandes zuordnen und sekundäre Repräsentanzen ausbilden (ebd., S. 185 f.). Diese Sensibilisierung für innere Zustände und die Bildung von sekundären Repräsentanzen führen später „zur Herstellung von kognitiv zugänglichen Repräsentanzen der subjektiven mentalen Selbstzustände“ (ebd., S. 228). Zuvor beginnen Säuglinge mit der sogenannten „Neunmonatsrevolution“ vom kausalen zu einem zielgerichteten Interpretationssystem überzugehen, das dem Prinzip des rationalen Handelns folgt. Das Verhalten war vorher von Handlungsschemata geprägt, die sich als erfolgreich erwiesen haben, jedoch können diese nicht einfach auf veränderte Umstände angepasst werden (ebd., S. 229 f.). So wird mit ca. einem Jahr eine neue Ebene des emotionalen Gewahrseins und der emotionalen Kontrolle erreicht. Beispielsweise unterdrücken vermeidend gebundene Säuglinge in diesem Alter in der Fremden Situation den ausgelösten negativen Affekt (Ainsworth et al. 1978). Ein Säugling beginnt neue Verhaltensweisen gemeinsamer Aufmerksamkeit, wie Blickverfolgung, soziale Rückversicherung, nachahmendes Lernen und imperative und deklarative Gesten, zu zeigen. Nach Tomasello (1999) hat der Säugling den intentionalen Standpunkt (Dennett 1983) erreicht, der es ihm ermöglicht rationale zielgerichtete Aktionen zu interpretieren. Dabei setzt er ein Verstehen des intentionalen mentalen

Zustands eines anderen Akteurs voraus, mit dem sich der Säugling identifiziert, um so dessen subjektives Erleben mental zu simulieren (Simulationstheorie). Zuvor drückte er wechselseitig mit seiner Bezugsperson Gefühle aus und beginnt nun, auf einen dritten, äußeren Gegenstand gemeinsam Bezug zu nehmen (Tomasello 1999, S. 84 f.) und die Aufmerksamkeit der Bezugsperson zu prüfen, später zu verfolgen und schließlich zu lenken (ebd., S. 88). „Wenn sie anfangen, sich selbst als intentionale Akteure zu verstehen, dann verstehen sie auch die anderen so“ (ebd. S. 101). Tomasello (1999) erweitert das Modell von Meltzoff und Gopnik (1993) und betont, dass seine Simulationstheorie kein expliziter Prozess sei: Er vermutet, dass ein Kind andere Akteure als ihm ähnlich erkennt und daher annimmt, dass sie auch wie es selbst funktionieren. Diese Analogie bedarf somit nicht zwingend eines bewussten Zugangs zu eigenen oder fremden mentalen Zuständen (ebd., S. 101 f.). Demgegenüber postulieren Csibra und Gergely (1998) ein teleologisches Interpretationssystem. Ihr Ansatz erfordert kein Verständnis von intentionalen mentalen Zuständen, sondern nur die Repräsentationen eigener mentaler Zustände zur zielgerichteten Verhaltensorganisation. Diese Repräsentationen sind quasi präsymbolisch, da sie eher mentalen Modellen entsprechen, die mehr eine Vorhersage und weniger eine Modifizierung von Verhalten ermöglichen (Fonagy et al. 2002, S. 39 ff.). Erst durch einen intentionalen Standpunkt (Dennett 1983) können mentale Zustände des Gegenübers verändert und auch Überzeugungen und Wünsche als Grundlage für Verhaltensinterpretationen repräsentiert werden. Zuvor erreicht der Säugling mit etwa sechs Monaten den teleologischen Standpunkt. Er interpretiert Verhalten von menschlichen Objekten und Gegenständen rational, d. h. er nutzt Ziele als Erklärung. Fonagy et al. (2002) sehen dies als eine biologische Anpassungsleistung, die durch eine weitere biologische Anpassungsleistung ergänzt wird, „indem sie nämlich abgesehen von den Repräsentationen – gegenwärtiger und künftiger – Realitätszustände auch die mentalen Repräsentationen fiktiver oder kontrafaktischer Zustände in Form mental repräsentierter Beziehungen zwischen propositionalen Einstellungen mit einschließt“ (ebd., S. 239). Eine teleologische Interpretation von kausalem Verhalten kann sich demnach auf die wahrgenommene Realität stützen und die mentale Repräsentation eines Akteurs außer Acht lassen. Dies gewährt dem Säugling ein adäquates Verständnis seiner Wahrnehmung. Erst bei imaginären (fiktiven oder kontrafaktischen) Realitäten versagt dieser Mechanismus. Daher kann es eine intakte realitätsfundierte Urteilsfähigkeit ohne ein mentalisierendes Verständnis von intentionalem Verhalten geben, die jedoch zu problematischen Folgen in sozialen Beziehungen führt, wenn nicht ab einem gewissen Alter ein Übergang zum intentionalen und später mentalisierenden Standpunkt stattfindet (ebd.). Die These einer unabhängigen Teleologie wird durch Forschungsergebnisse zum kindlichen Autismus gestützt (Aldridge et al. 2000): Autistische Kinder können Handlungen als zielgerichtet interpretieren, ohne dabei zwangsläufig Annahmen über den mentalen Zustand des anderen zu haben, sodass Fonagy et al. (2002) schlussfolgern, dass es eine

zusätzliche menschenpezifische Anpassungsleistung in Form eines mentalistischen intentionalen Blickwinkels gibt (ebd., S. 243 f.). Auch Tomasello (1999) kommt zu einer ähnlichen Folgerung, indem er die Theorie favorisiert, dass autistische Kinder nach Abhängigkeit ihrer Einschränkungen sich nur schwierig mit anderen identifizieren können (ebd., S. 104). Dementsprechend lernt ein Kind menschliches Verhalten als zielgerichtet zu verstehen (teleologischer Standpunkt). Ab etwa eineinhalb Jahren wird die kindliche Wahrnehmung durch den „Modus der psychischen Äquivalenz“ und den „Als-Ob-Modus“ mit zwei alternierenden Funktionsmodi erweitert. Im Modus der psychischen Äquivalenz sind die innere und äußere Realität gleichgesetzt. Das kindliche Erleben ist zwar realitätsorientiert, erscheint aber konkretistisch und es fehlt die Trennung zwischen Selbst und Objekt: „Im Modus der psychischen Äquivalenz gibt es kein repräsentationales Konzept des Wunsches; vielmehr nimmt das Kind eine direkte Verbindung zwischen einer Person und einem realen Objekt an, ohne eine innere Repräsentation zu postulieren“ (Fonagy 2006, S. 126). Damit hat auch die Sprache noch keinen symbolischen Charakter, da die Wahrnehmung nicht repräsentational ist (Astington 2001). Der nächste Entwicklungsschritt stellt sich etwa mit zwei Jahren ein. Kinder beginnen in diesem Alter anderen Menschen vorausgehende Intentionen, wie Wünsche oder Gefühle, zuzuschreiben und können so intentionale mentale Zustände sowie mentale Verursachung repräsentieren (Fonagy et al. 2002, S. 244). Sie beginnen auch anderen Personen subjektive Zustände zuzuschreiben, die sie von den eigenen Gefühlen unterscheiden können und erkennen Kausalbeziehungen zwischen verschiedenartigen intentionalen Zuständen in Form von Wünschen. Als Wunsch verstehen Fonagy et al. (2002) ein rudimentäres Konzept eines gedachten Zielzustandes, „der instrumentales Handeln verursachen kann und durch Kausalbeziehungen mit andersartigen mentalen Zuständen verknüpft ist“ (ebd., S. 245). Auf diese Weise wird ein repräsentationales System etabliert, das Akteure als Träger von generalisierten und beständigen intentionalen Zuständen konzeptualisiert. In der Folge lernt das Kind über die wiederholte Begegnung mit intentionalen Aktivitäten und Haltungen von der Bezugsperson und von Peers auf eigene generalisierte intentionale Eigenschaften zu schließen. Dadurch entwickelt es ein kategoriales Selbstkonzept mit dem das Verhalten von Interaktionspartnern mit einer „naiven Theorie des Mentalen“ erklärbar wird (ebd., S. 247). Gleichzeitig ermöglicht das repräsentationale System den symbolischen Gebrauch der Sprache. In Interaktion mit der Bezugsperson erfährt das Kind, dass die eigenen Gefühle nicht die ganze Welt beeinflussen, sondern nur im affektregulierenden Spiegeln wahrgenommen sind. Es entsteht ein „Gewahrsein des Als-ob in Bezug auf mentale Zustände“ (Fonagy 2006, S. 126). In diesem Als-Ob-Modus erkennt das Kind, dass sein inneres Erleben nicht immer eine kausale Beziehung zur äußeren Realität hat. Im kindlichen Spiel wird so die imaginierte Welt eine unabhängige Realität, die Kontrolle und Modifikation sekundärer Repräsentanzen ermöglicht. Das Kind geht hierbei davon aus, dass seine inneren Zustände keine Auswirkung auf die

äußere Realität haben (ebd.). Es mentalisiert sozusagen ohne Realitätsbezug. Im Alter von drei bis vier Jahren taucht ein Verständnis für die Urheberchaft von intentionalen Verhalten auf (Fonagy et al. 2002, S. 251). Jedoch können Kinder größtenteils erst ab dem vierten Lebensjahr mehrere Repräsentationen gleichzeitig herstellen, sodass sie in der Lage sind, „zeitliche und kausale Beziehungen zwischen ihren Erinnerungen an zuvor enkodierte Erfahrungen des Selbst herzustellen“ (ebd., S. 254). Der entscheidende Entwicklungsschritt ist, dass die Bezugsperson zunehmend durch sichere und spielerische Interaktionen (Als-Ob-Spiel) als separate Psyche erkannt wird, die eigene Interessen und Ziele hat. Diese Als-Ob-Spiele übernehmen gewissermaßen durch die Verbalisierung mentaler Zustände die Rolle der früheren mimischen Affektspiegelung. Bei einer normalen Entwicklung kommt es etwa im Alter von vier bis fünf Jahren zur Zusammenführung des „Modus der psychischen Äquivalenz“ und des „Als-ob-Modus“ in den „Reflexionsmodus“. Jetzt werden mentale Zustände als Repräsentationen der Wirklichkeit erkannt und die Zusammenhänge der beiden Realitäten als nicht zwangsläufig kausal begriffen. Das „Abkoppeln“ der Vorstellungen von der Wirklichkeit beruht auf der Erfahrung der Reflexion seiner psychischen Zustände durch eine Bezugsperson. Diese zeigt dem Kind eine alternative Sichtweise, die sich eben nicht in dessen Vorstellung befindet. Das Kind hat dadurch die Fähigkeit zur Mentalisierung erlangt und kann verschiedene Perspektiven in Bezug auf menschlichen Verhalten einnehmen (Fonagy & Target 2003, S. 369 f.). Hier ist zu betonen, dass Kinder zuerst verstehen, dass Menschen unterschiedliche Gefühle haben, und erst später andere mentale Zustände wie Überzeugungen mentalisieren können (ebd., S. 258). In weitere Folge erreichen sie mit ca. sechs Jahren den autobiographischen Standpunkt und können vergangene Selbstzustände zu einer autobiographischen Selbstrepräsentanz integrieren. Bei diesen Prozessen spielt in der Regel die Sprache eine zentrale Rolle.

2.1.1.3 Sprache und Mentalisierung

Für die Entwicklung der Mentalisierung sehen Fonagy et al. (2002) die Sprache als eine der zentralen Vermittlungsinstanzen, mit denen die Bezugsperson dafür Sorge trägt, dass das Kind die Reflexionsfunktion erwirbt (Fonagy et al. 2002, S. 57). Darüber hinaus ist sie das bedeutsamste Mittel, um Mitmenschen über Aspekte des inneren Erlebens wie Emotionen zu informieren. Diese Fähigkeit über Emotionen reden zu können, entwickelt sich im Zuge der intrapsychischen Regulation (Affektspiegelung) und in interpersonalen Interaktionen (Als-Ob-Spiel). Nach Bretherton et al. (1986) dienen Emotionen der inneren Kontrolle und Orientierung, um Ereignisse zu bewerten und Aktionen anzuregen. In interpersonalen Beziehungen erlauben sie die Interpretation, Vorhersage und Einflussnahme für Verhalten und Intentionen (ebd., S. 530). Säuglinge beginnen mit etwa neun Monaten („Neunmonatsrevolution“) Affekten eine Bedeutung in Form einer Erwartungshaltung beizumessen, sodass ihr Verhalten emotionsbasiert gelenkt wird. Dies führt mit etwa einem Jahr zum Auftauchen „eines rudimentären Verständnisses, das andere, wie man selbst, Akteure oder

„Identitäten“ sind, die von Affekten und Intentionen motiviert sind“ (ebd., S. 531; Übersetzung C.C.). Sie haben den Intentionalen Standpunkt (Dennett 1983) erreicht und beginnen im zweiten Lebensjahr neben Gesten oder Blicken mit Ein-Wort-Äußerungen zielgerichtet zu kommunizieren. Bretherton et al. (1986) folgern aus empirischen Befunden, dass Kinder mit etwa 18 Monaten anfangen sich und andere als Träger und Mitteilende von Emotionen zu verstehen (ebd., S. 532). Auf Basis weiterer Untersuchungen schließen sie auf mehrere rasante Entwicklungsschritte, die Kinder zwischen 18 und 36 Monaten in der Beherrschung der Fähigkeit über Emotionen zu sprechen durchlaufen. Kinder benennen Emotionen nicht mehr nur, um eigenes oder fremdes Verhalten zu begründen, sondern auch um das Verhalten ihrer Mitmenschen zu beeinflussen (ebd., S. 537). Zwischen drei und fünf Jahren und auch noch danach verfeinert sich die Fähigkeit über affektive Situationen zu sprechen. Bretherton et al. (1986) sehen hier zwei wesentliche Entwicklungen: Erstens begreifen Kinder zunehmend, dass Emotionen auch von längeren und komplexeren Schlussfolgerungen über interpersonale Situationen bestimmt werden und auch überdauernden Charakter für folgende oder angrenzende Situationen haben sowie von verschiedenen Akteuren unterschiedlich bewertet werden können. Zweitens fangen Kinder an, Emotionen als kontrollierbar zu erleben und den Unterschied zwischen gezeigter und erlebter Emotion zu verstehen (ebd.).⁷ Im Rahmen der Theory of Mind Forschung finden sich hierzu zwei gegensätzliche Erklärungsmodelle: Eine Theorietradition geht davon aus, dass die Sprache erst ein tiefgreifendes Verständnis für komplexe interpersonale Situationen ermöglicht (vgl. de Villiers & de Villiers 2000) während einer anderen Theorietradition nach die Kommunikation mit reiferen Psychen dem Kind erst die Tragweite von mentalen Zuständen verdeutlicht (vgl. Nelson 1996). Astington (2001) plädiert für eine ergänzende Sichtweise, die die internen Ressourcen des Kindes und die Unterstützung durch das soziale Umfeld gleichermaßen einbezieht (ebd., S. 686). Braten (2007) folgt mit seinem Modell der Intersubjektivität dieser Sichtweise und identifiziert ebenfalls ab dem Alter von 18 Monaten das Auftauchen neuer Formen intersubjektiven Verstehens, die durch gegenseitiges Zuschreiben mentaler Zustände und die fortschreitende Einbeziehung in die Emotionen, die Sprache und das Verhalten des Anderen erfolgen. Ginot (2012) leitet hiervon ihr neuropsychologisches Entwicklungsmodell ab: In Folge verbalen Austauschs, Selbstdialogen in imaginierten Geschichten und wiederholten Simulationen von Gesprächen mit bedeutsamen Erwachsenen entwickeln sich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr repräsentationale Schemata (ebd., S. 63 f.). Sie bezieht sich dabei auf Tomasello (1999), der die Bedeutung der geteilten Aufmerksamkeit für die

⁷ Es ist wichtig zu betonen, dass die Rolle der Sprache nachrangig ist, d. h. um Emotionen zu analysieren bedarf es nicht zwingend die Fähigkeit über sie sprechen zu können. Dies ermöglichen schon sekundäre repräsentationale (symbolische) mentale Zustände. Jedoch erlauben verbale Äußerungsmöglichkeiten in der Regel weit komplexere intersubjektive Erfahrungen, da sie schneller und direkter als anderer Formen der Kommunikation sein können bzw. diese ergänzen können.

Sprachentwicklung ab dem neunten Monat betont hat und Fonagy et al. (2002), wonach der Säugling und später das Kind anderen Akteuren intentionale mentale Zustände zuzuschreiben lernt. In der intersubjektiven Beziehung kann sich nach Ginot (2012) während der Entwicklung eine gemeinsame Bedeutungsinstanz bilden, die auf gemeinsamen affektiven und kognitiven Erfahrungen beruht. Die Sprache bildet so in Form von Selbstnarrativen eine Brücke zwischen Affekt und Kognition (ebd., S. 64 f.). Sie gelangt weiter zu der Einschätzung, dass sich daher in dyadischen Beziehungen (insbesondere auch in der Psychotherapie) die Chance bietet, durch mentalisierte Affektivität oder Emotional Awareness die Affektregulierung zu verbessern (ebd., S. 71). Mit ihrer Markierungshypothese beschreiben Fonagy et al. (2002) ein ähnliches Entwicklungsmodell. Markierte Affektausdrücke der Bezugsperson bewirken die Entstehung sekundärer Repräsentanzstrukturen, die „die kognitiven Möglichkeiten für den Zugang zu emotionalen Zuständen und deren Attribuierung ans Ich [schaffen]; dies wiederum legt die Basis für die auftauchende Fähigkeit des Säuglings, seine dispositionellen Emotionszustände zu kontrollieren und über sie nachzudenken“ (ebd., S. 209). Die Affektspiegelung seitens der Bezugsperson bildet demnach die entscheidende Grundlage für die verbale Kommunikation (ebd., S. 441). Weiterhin kann aufgrund der Markierung ein „generalisierter Kommunikationskode“ markierter Ausdrücke etabliert werden, „der (a) mit der referentiellen Abkopplung des vermittelten Inhalts vom Urheber des Ausdrucks verbunden ist, (b) mit der referentiellen Verankerung des ausgedrückten Inhalts in einem Urheber, der nicht derjenige ist, der die Emotion ausdrückt, und (c) mit der Suspendierung der dispositionellen Konsequenzen der realistischen Version des ausgedrückten Inhalts“ (ebd., S. 187). Dieser Kommunikationskode gewährt analog zu Ginots (2012) gemeinsamer Bedeutungsinstanz die Entstehung eines neuen „‘Als-ob‘-Modus des Mentalisierens und Kommunizierens über Affektzustände, der dem Kind ausgesprochen wirksame repräsentationale Instrumente [vgl. repräsentationale Schemata, Ginot 2012] zur emotionalen Selbstregulierung und Selbstäußerung zur Verfügung stellt“ (Fonagy et al. 2002, S. 209). Unterstützt durch Als-Ob-Spiele wird die Sprache damit zum wichtigsten Kanal für symbolische Interaktionen (ebd., S. 13). Zum einen ist sie ein Symbol für die Externalisierung mentaler Inhalte (Kommunikation von Wissen) und zum anderen erlaubt sie die Regulation affektiver Zustände durch Aufrechterhaltung, Modifikation, Abschwächung oder Verstärkung affektiver mentaler Inhalte (ebd., S. 298).⁸ Die Sprache ermöglicht somit über symbolische Interaktion eine differenziertere Affektregulation. Die Entwicklung der Affektregulation hängt ebenfalls eng mit der Mentalisierung zusammen und wird im folgenden Kapitel beleuchtet.

⁸ Diese Grundbedingungen finden besonderen Niederschlag in sämtlichen Beratungs- und Therapiesettings, da sie vor allem die Sprache für diese Zwecke einsetzen – so auch für das Beratungsformat der Supervision.

2.1.1.4 Affektregulation und Mentalisierung

Erst die Fähigkeit zur Repräsentation von Intentionalität erlaubt es dem Kind seine mentalen Inhalte zur Kommunikation zu externalisieren. Jedoch befähigt es ihn ebenso zur Externalisierung von affektiv besetzten mentalen Inhalten, um seine affektiven Zustände zu regulieren. Hatte ehemals die (elterliche) Affektspiegelung diese Funktion inne, erlangte das Kind im „Als-ob-Modus“ die Fähigkeit, affektive Zustände repräsentational, d. h. von der Realität abgekoppelt, zu externalisieren. Die Sprache dient bei dieser Externalisierung also nichtmehr nur zur Kommunikation von Wissen, sondern auch zur Regulierung affektiver Zustände. Beide Varianten (Externalisierung zur Kommunikation oder Regulation) liegt eine erkennbare Markiertheit zu Grunde, die dem Kind die Repräsentation als von der Realität abgekoppelt vermittelt (Fonagy et al. 2002, S. 298 ff.). Der aktive Gebrauch der markierten Externalisierung zur affektiven Selbstregulierung wird möglich, wenn sekundäre Repräsentanzen und deren referentielle Entkopplung verfügbar sind (ebd., S. 303). Das Fehlen von sekundären Repräsentanzen oder der Fähigkeit zur referenziellen Entkopplung macht das Verstehen intentionaler mentaler Zustände nur schwer möglich. Dies spricht für die These des intentionalen Blickwinkels als eine weitere spezifische Anpassungsleistung. Fonagy et al. (2002) sehen hierin das zentrale Merkmal des kindlichen Autismus, dass Baron-Cohen (1995) trefflich als „Geistesblindheit“ bestimmt hat. Allen (2006) leitet davon die allgemeinere Bestimmungsmöglichkeit ab, dass Geistesblindheit „sich in einem vorübergehenden oder partiellen Scheitern des Mentalisierens manifestiert, zum Beispiel im Zusammenhang mit starken emotionalen Konflikten in Bindungsbeziehungen [...]“ (ebd., S. 35). Der Erwerb der Mentalisierungsfähigkeit hängt somit entscheidend von der Qualität der frühen Affektregulierung und deren weiterer Ausdifferenzierung ab. Dazu bedarf es einer möglichst hohen Bindungssicherheit, die mit der mentalisierenden Haltung der Bezugsperson zur Entwicklung der Mentalisierung beim Kind führt (Fonagy et al. 2002, S. 368). Wenn die Bezugsperson jedoch vom Affekt des Säuglings überwältigt wird, nimmt ihre Affektspiegelung eine nicht markierte realistische oder übertriebene Form an (fehlende Markierung), sodass sein inneres Erleben scheinbar vollständig in der Außenwelt existiert und er keine sekundäre Repräsentanz durch referenzielle Entkopplung des Affektausdrucks bilden kann. Missinterpretiert die Bezugsperson dagegen den Affektausdruck (inkongruente Spiegelung), so ordnet der Säugling seinem primären emotionalen Zustand eine falsche sekundäre Repräsentanz zu und entwickelt eine verzerrte Wahrnehmung des eigenen Gefühlszustandes. Beides kann pathologische Formen annehmen (Fonagy & Target 2003, S. 375 f.). Fehlt die frühe Affektspiegelung, so kann der Säugling keine sekundären Repräsentanzen ausbilden und verbleibt im „Modus der psychischen Äquivalenz“. Durch eine gravierende inadäquate Betreuung oder sogar Missbrauch und Vernachlässigung entsteht im Kind ein „fremdes Selbst“, da das Kind kaum seine eigenen mentalen Zustände identifizieren kann (ebd., S. 372 f.). Die übermäßig ablehnende oder missverstehende Bezugsperson spiegelt dem Kind

keine, inkongruente oder übertriebene Affekte, sodass sein inneres Erleben der äußeren Realität entspricht oder es eine verzerrte oder falsche Wahrnehmung seines Selbst verinnerlicht. In der Folge muss das Kind diesen internalisierten Anderen („fremdes Selbst“) externalisieren, um sein selbst als kohärent zu erleben (vgl. ebd., S. 375 f.) oder später bei aufkommender Mentalisierung diesen fremden Teil integrieren, sodass zumindest die Illusion von Kohärenz besteht. Zwar trägt jeder Mensch zu einem gewissen Grad ein „fremdes Selbst“ in sich, jedoch kann diese Lücke im Selbst bei normaler Entwicklung durch die Mentalisierungsfähigkeit vollständig kompensiert werden. Fonagy et al. (2002) sehen zwei bedeutsame Reifungsprozesse, die die psychische Entwicklung in der Adoleszenz bei normale Entwicklung bedrängen: Zum einen das Bedürfnis nach verstärktem interpersonalem Verstehen und zum anderen der Drang nach Separation (vgl. ebd., S. 321). Wenn die Mentalisierungsfähigkeit in ihrer Entwicklung nicht ausreichend gefestigt werden konnte, besteht die Gefahr einer Überforderung. Der Adoleszente ist durch die aufkommende emotionale und kognitive Komplexität mit der Aufgabe konfrontiert „in weit komplizierteren Zusammenhängen über seine eigenen Gefühle und Motivationen und die anderer Menschen nachzudenken und diese Gedanken zu integrieren“ (ebd., S. 322). Der Adoleszente kann die zunehmende Separation von den Eltern nur aushalten, wenn seine innere Kohärenz gewahrt bleibt oder immer wieder hergestellt werden kann. Dazu muss er die Ähnlichkeit zu den Eltern akzeptieren lernen anstatt nur die Unterschiedlichkeit anzuerkennen. Wenn er jedoch Teile seines „fremden Selbst“ auf diese projizieren muss (Externalisierung), so ist er weiterhin auf ihre physische Präsenz angewiesen. Hierin sehen Fonagy et al. (2002) die häufigen adoleszenztypischen Konflikte mit den Eltern begründet (vgl. ebd., S. 324), da immer die Möglichkeit der Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit durch emotionale Belastung bzw. Überforderung besteht. Das Bedürfnis nach verstärktem interpersonalem Verstehen ist durch das erhöhte Gewahrsein der Bedeutung von Affekten der schwierigere Reifungsprozess. Intensive Gefühlszustände, die vom Adoleszenten jetzt immer mehr mit erwachsenenähnlichen Emotionskripten und Szenarien durchlebt werden, können nur schwer ausgehalten werden und auch zum Zusammenbruch dieser Fähigkeit führen, da die Realität durch sie wesentlich komplizierter und verwirrender wird (vgl. ebd., S. 325). „Deshalb braucht er [der Adoleszente, C.C.] Zeit, um sich aus Interaktionen oder von der Mentalisierung zurückzuziehen und sich mit den Implikationen und Konsequenzen alternativer Motivationen nicht weiter zu belasten“ (ebd.). Beide Reifungsprozesse entwickeln sich äußerst dynamisch: Während die steigenden kognitiven Möglichkeiten die Mentalisierungsfähigkeit ausbauen, erzeugt dies Angst und Befangenheit, die zu sozialem Rückzug führen können (vgl. ebd., S. 326). Dies dürfen die Bezugspersonen bzw. das Umfeld nicht negativ verstehen, sonst hindern sie den Adoleszenten in seinem Drang nach Separation und unterlaufen möglicherweise seinen kognitiven Reifungsprozess. Wenn eine Traumatisierung die Mentalisierungsfähigkeit einschränkt oder sie dadurch unzureichend entwickelt werden konnte, wird

die innere Realität bei (bestimmter) emotionaler Belastung (Aktivierung des Bindungssystems) beispielsweise wieder vom „Modus der psychischen Äquivalenz“ beherrscht (vgl. ebd., S. 376 f.). Dieser Umstand betrifft daher nicht nur die Kindheit, sondern kann auch im gesamten späteren Leben zur Einschränkung oder zum (situativen) Verlust der Mentalisierungsfähigkeit führen und das Bedürfnis nach Externalisierung wachrufen (vgl. ebd., S. 380). Mit der weiteren Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit wird die Affektregulierung nicht einfach abgelöst, sondern erfährt eine Veränderung, sodass sie schließlich in der komplexen Form der „mentalisierten Affektivität“ die basale Funktion der Regulierung des Selbst erfüllt. Fonagy et al. (2002) konzeptualisieren diesen Prozess zusammenfassend als dreistufiges Modell:

1. Auf der niedrigsten Stufe steht das Gleichgewicht des Organismus im Vordergrund (Homöostase). Überwiegend unbewusst verändert die Regulierung einen affektiven Zustand und eine Aktion wird evoziert, um beispielsweise das Überleben sicherzustellen.
2. Die zweite Stufe spielt sich in Beziehungssituationen ab. Mit Hilfe der Affektregulierung können Affekte kommuniziert statt ausreagiert werden. Hier kann gleichzeitig schon eine Form der Selbstregulierung erfolgen, weil „das Selbst das Objekt der Regulierung ist; dies kann, muß aber nicht, durch Affekte erreicht werden“ (ebd., S. 103). Das bedeutet, dass der affektive Zustand aktuellen Erlebens kognitiv zugänglich wird, obwohl die Affektregulierung für die Entstehung des Selbst ursächlich war, aber nun in höherer Form existiert. Somit plädieren Fonagy et al. (2002) dafür, „daß es einen kognitiven Beitrag zur Regulierung geben muß – den man zum Beispiel als Bewertung, Aufmerksamkeit oder Informationsverarbeitung usw. bezeichnen kann“ (ebd., S. 103). Weiter folgern sie, dass auf diese Weise ein Affektzustand während er aufrechterhalten wird, kognitiv verstärkt, abgeschwächt oder auch unverändert belassen werden kann (ebd.). Mit diesem Verständnis weisen sie der Mentalisierung eine übergeordnete Rolle zu. Wenn Affekte mentalisiert werden können, so wird die Verarbeitung des Affekterlebens komplexer, was ein tieferes Verständnis der eigenen Affekte ermöglicht (ebd., S. 104).
3. Die dritte und höchste Stufe der Affektregulierung beschreiben sie mit dem Konzept der „mentalisierten Affektivität“. Sie erlaubt dem Erwachsenen seine Affekte bewusst zu erleben. „Diese Affektivität kennzeichnet die selbstreflexive Fähigkeit, die Bedeutung(en) der eigenen Affektzustände zu ergründen – ein Ziel, das in evolutionärer Perspektive nicht weniger signifikant ist als das Ziel, den eigenen Emotionen entsprechend zu handeln“ (ebd.).

Die höchste Stufe der Affektregulierung ist durch ein steigendes Gewahrsein für das subjektive Erleben bestimmt. Die Besonderheit hierbei ist, dass der Akteur während er auf sein affektives Erleben Bezug nimmt in diesem Affektzustand verbleibt oder in ihn zurückkehrt. Auf diese Weise

können eigene Affekte und das Affekterleben komplexer verstanden werden. So können dieselben Affekte unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Diese Fähigkeit hilft nicht nur bei der näheren Ergründung der eigenen Affekte, sondern erlaubt auch deren Reinterpretation (ebd., S. 437).⁹ Fonagy et al. (2002) unterscheiden drei Elemente, aus der das Konzept der mentalisierten Affektivität aufgebaut ist:

Tabelle 2: Elemente der mentalisierten Affektivität

Form:	Affektidentifizierung	Affektmodulierung	Affektausdruck
Basal:	Benennung	Modulierung	Äußerung
Komplex:	Unterscheidung	Umdeutung	Kommunikation

Quelle: Vgl. Jurist 2005, S. 431

1. Das erste Element ist die **Affektidentifizierung**, die in der basalen Form die Benennung einer empfundenen Basisemotion bezeichnet. In einer komplexeren Form kann mit der Affektidentifizierung auch die Beziehung zwischen den Affekten ergründet werden, weil auch mehrere Emotionen gleichzeitig auftreten können. Dies ist z. B. in Form von Wut und Trauer bei einer Enttäuschung der Fall (Fonagy et al. 2002, S. 438).
2. Das zweite Element ist die **Affektmodulierung**, die zunächst nur die Veränderung der Intensität (Verstärkung, Abschwächung, Aufrechterhaltung), der Dauer oder eine subtilere Anpassung eines Affekts bezeichnet. In ihrer komplexen Form können die Bedeutungen von Affekten umgedeutet werden, sodass die Komplexität des eigenen Affekterlebens zunimmt (ebd., S. 438 f.). Dies geschieht beispielsweise, wenn das aktuelle affektive Erleben vor dem Hintergrund vergangener affektiver Erfahrungen neu bewertet wird.
3. Das dritte Element ist der **Affektausdruck**. In seiner basalen Form ermöglicht er die Wahl zwischen der Hemmung und der Zulassung einer Affektäußerung. Dies kann sich auch auf einen rein innerlichen Ausdruck beschränken (Repräsentation), wobei der äußere Affektausdruck verborgen wird (vgl. Als-Ob-Modus). Seine komplexere Form erreicht das Element des Affektausdrucks in der Kommunikation. Es besteht die Möglichkeit bei äußeren Affektausdrücken zu bestimmen, ob auf andere Rücksicht genommen wird oder nicht (ebd., S. 439 ff.): „Affekte zu kommunizieren bedeutet, daß man den Ausdruck in der Erwartung einer Reaktion des Anderen präsentiert. Man möchte dem/den Anderen nicht lediglich mitteilen, was man empfindet, sondern erwartet, daß sie ein Gefühl auch verstehen und vielleicht darauf eingehen“ (ebd., S. 441).

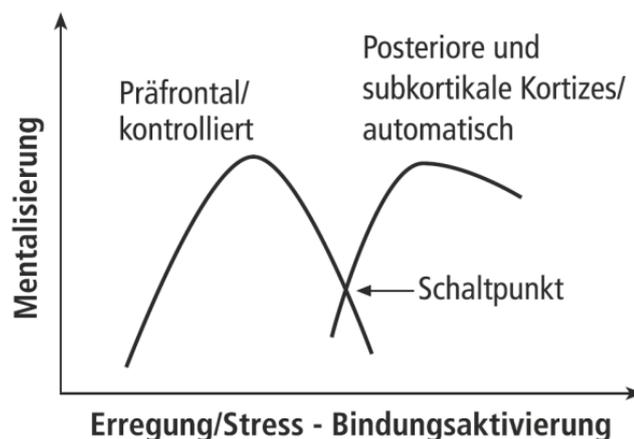
⁹ Dementsprechend könnte die höchste Stufe der Affektregulierung in Form der mentalisierten Affektivität ein zentrales Ziel unterschiedlicher Therapie- und Beratungsansätze sein.

Das Modell der Affektregulierung von Fonagy et al. (2002) stellt die Fähigkeit des Erwachsenen zur Affektregulierung in Bezug zur Mentalisierung dar: Die Fähigkeit zur Affektregulierung ist von der situativen Verfügbarkeit der Mentalisierungsfähigkeit abhängig. Diese Dynamik werde ich im folgenden Kapitel aufzeigen.

2.1.1.5 Dynamik von Bindung und Mentalisierung

Mentalisierung wird nicht als statische und einheitliche, sondern als dynamische und vielfältige Fähigkeit aufgefasst, die von Stress und Erregung (insbesondere in spezifischen Bindungsbeziehungen) beeinflusst wird (Fonagy et al. 2012, S. 19). Mentalisierung kann demnach nicht nur mehr oder weniger ausgeprägt sein, sondern auch mehr oder weniger verfügbar bzw. eingeschränkt sein. Zur Veranschaulichung wurde das stressabhängige Schaltmodell eingeführt, das die Wechselwirkung zwischen Stress, Aktivierung des Bindungssystems und expliziter vs. impliziter Mentalisierung beschreibt:

Abbildung 1: Stressabhängiges Schaltmodell der Mentalisierung



Quelle: Taubner et al. 2010, S. 9; vgl. Luyten et al. 2012, S. 45

Der Punkt eines Umschaltens von eher präfrontal akzentuierten und kontrollierten zu eher subkortikal implizit-automatischen Funktionsmodi wird durch das Ausmaß des Bindungsstress und der individuellen Bewältigungsstrategie bestimmt. Die Komplexität und Flexibilität der Mentalisierungsfähigkeiten nimmt ab, sodass mit steigendem Bindungsstress schließlich weniger reife Funktionsmodi, wie psychische Äquivalenz, Als-Ob- oder teleologischer Modus zum Einsatz kommen (Taubner et al. 2010, S. 9). Dies konnte durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse bestätigt werden, mit deren Hilfe darüber hinaus ein multidimensionales Konzept begründet werden konnte, das Mentalisierung entlang vier funktionaler Polarisierungen bzw. Dimensionen beschreibt:

1. Automatisch (Implizit) – Kontrolliert (Explizit)
2. Intern fokussiert – Extern fokussiert
3. Selbstorientiert (Selbst) – Fremdorientiert (Andere)

4. Kognitiv – Affektiv

Die erste und wichtigste Polarisierung (1) betrifft den Umschaltpunkt und ist mit implizit-automatischen sozialen Kognitionsprozessen in phylogenetisch älteren neuronalen Netzwerken verbunden (Taubner et al. 2010, S. 8): „Hier stattfindende Prozesse sind reflexartig, schnell, eher spiegelnd und frei von bewusster Intentionalität“ (ebd.). Demgegenüber wird der explizit-kontrollierte Modus von Mentalisierung phylogenetisch jüngeren kortikalen Regionen zugeordnet, die soziale Stimuli deutlich langsamer verarbeiten, „da ihrer Aktivierung repräsentationale und verbale Prozesse zugrunde liegen, die mit Bedeutungsattributionen, zielgerichteter Aufmerksamkeit, und damit bewusster Gewährwerdung mentaler Phänomene einhergehen“ (ebd.). Die zweite Polarisierung (2) betrifft die Herkunft des Gegenstands, über den mentalisiert wird. Entweder liegt ihm direkt beobachtbares Verhalten zugrunde (extern) oder er basiert auf der Schlussfolgerung zugeschriebener mentaler Zustände (intern). Die dritte Polarisierung (3) differenziert zwischen dem Objekt (Selbst oder Andere), das der Mentalisierung zu Grunde gelegt wird. Die vierte Polarisierung (4) befasst sich mit der Unterscheidung, ob Mentalisierung eher auf den kognitiven Informationsgehalt oder auf affektbezogene Repräsentanzen gerichtet ist (ebd.). Dabei muss beachtet werden, dass Mentalisierungsfähigkeiten nicht nur vom Bindungsstress (vgl. Abbildung 1: Stressabhängiges Schaltmodell der Mentalisierung, S. 29), sondern auch vom individuellen inneren Arbeitsmodell der Bindung (Bindungsmuster) abhängig sind. Im Gegensatz zu sicher gebundenen, die die Psyche des Gegenübers gefahrlos erkunden können, haben ambivalent-gebundene (unsicher-verwickelte) Individuen einen niedrigeren Schwellenwert (Punkt des Umschaltens), sodass sie auf den eigenen Distress konzentriert sind. Dies führt zu einer Hyperaktivierung des Bindungssystems, sodass solche Individuen fortwährend bestrebt sind, die Emotionen anderer zu interpretieren und die psychische Erreichbarkeit sicherzustellen. Vermeidend-gebundene (unsicher-distanzierte) Individuen schrecken eher vor der Psyche des Gegenübers zurück und zeichnen sich durch eine Deaktivierung des Bindungssystems aus, sodass überwiegend kognitiv und hyperaktiv mentalisiert wird. Mentale Zustände bei sich selbst und anderen werden ausgeblendet, um die eigene Autonomie hervorzuheben und (scheinbar) Kontrolle über die Situation zu behalten. Eine desorganisierte Bindung (Traumatisierung) ist durch ein Oszillieren zwischen diesen Strategien gekennzeichnet. (Taubner et al. 2010, S. 9). Umstände, die das Bindungssystem aktivieren und Mentalisierungsfähigkeiten einschränken können, sind insbesondere Belastungs- und Bedrohungssituationen bzw. solche mit hohem Angstniveau. So kommt es für gewöhnlich in Gefahrensituationen zu Kampf- oder Fluchtstrategien (implizite Reaktionen im teleologischen Modus) anstatt zu verhandeln (explizite Mentalisierung), um z. B. Konflikte gewaltfrei zu klären. Aber auch Substanzmissbrauch, Abhängigkeitserkrankungen, Angststörungen, Depressionen, Essstörungen, Somatisierungsstörungen und Borderline-Persönlichkeitsstörungen können zu

individuellen Beeinträchtigungen führen bzw. stellen dysfunktionale Bewältigungsstrategien dar, die mit eingeschränkter Mentalisierung assoziiert sind. Eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeiten führen zu vielfältigen Problemen. Bei sich selbst kann dies bis zur Unfähigkeit führen, eigene Affekte wahrzunehmen und diese zu regulieren, d. h. insbesondere sich selbst zu beruhigen und Impulse zu kontrollieren, damit soziale und interpersonale Situation besser verstanden und beurteilt werden können. Oder aber es können auch die Gedanken und Gefühle anderer Menschen nicht mehr wahrgenommen und mit den eigenen sinnvoll in Beziehung gesetzt werden. Hieraus resultiert z. B. eine Über- oder Unterschätzung der Bedeutung unangemessenen Verhaltens: Es können Tendenzen zur Attribuierung von negativen Absichten ohne eine reelle Grundlage sowie rigide und starre Erwartungshaltungen gegenüber anderen Menschen entstehen. Ohne Mentalisierung können somit keine Lösungen bei Konflikten entwickelt werden, die auch von allen Beteiligten nachvollzogen und akzeptiert werden können. Proklamierte Lösungen sind dagegen eher durch egoistische Neigungen oder übertriebene Erwartungen und Absichten geprägt. Ein Individuum muss also über hinreichende kognitive und affektive Fähigkeiten verfügen, um im Sozialkontext verantwortungsvoll zu handeln.

2.1.2 Mentalisierung in Gruppen und Institutionen¹⁰

Die situative Beeinflussbarkeit der Mentalisierungsfähigkeit hat über das Individuum hinaus auch entscheidenden Einfluss auf das Denken, Fühlen und Verhalten innerhalb von Gruppen und Institutionen. Mentalisierungsfähigkeiten werden in Bindungsbeziehungen erlernt und werden später durch innere Arbeitsmodelle von Bindung mitbestimmt, sodass sie durch soziale Interaktionen beeinflussbar bleiben. Mentalisierungsfähigkeiten des Einzelnen können auf die Fähigkeiten eines Gegenübers bzw. die aller anderen Gruppenmitglieder Auswirkungen haben und umgekehrt. Dadurch können individuelle Verhaltensnormen durch Gruppendynamiken untergraben werden, weil diese die Mentalisierungsfähigkeiten einschränken. Über die Dyade hinaus kann sich insbesondere in Gruppen eine sogartige Dynamik entwickeln, die förderlich oder hinderlich für Mentalisierung ist. Twemlow et al. (2001) haben basierend auf ihrem schulischen Projekt zur Gewaltprävention das theoretische Modell der mentalisierenden Gemeinschaft entwickelt. Hierzu verbinden sie das Konzept der Mentalisierung mit einem systemischen Verständnis sozialer Systeme: Unbewusste Machtdynamiken können die Mentalisierungsfähigkeiten eines Individuums vermindern, indem die Mitglieder eines sozialen Systems durch koerzitive soziale Kräfte in verschiedene soziale Rollen gedrängt werden. Dieser Prozess kann auch schon bei der Geburt beginnen (z. B. wenn die Bezugsperson den Säugling nicht intentional behandelt) und kann sich zerstörerisch auf spätere Sozialerfahrungen auswirken (vgl. Twemlow et al. 2005a, S. 266). Am Beispiel von Mobbing bzw.

¹⁰ Der Begriff der Institution ist in der Forschungsarbeit mit dem Begriff der Organisation gleichzusetzen. Beides wird in Bezug auf das Datenmaterial für die Abstraktion des Begriffs Berufsbildungswerk gebraucht.

Bullying (dt. Schikanieren, Tyrannisieren, Drangsalieren) wird dieser Prozess besonders deutlich: „Bullying ist die Ausnutzung von Macht und Position, um ein unterwürfiges Ziel öffentlich zu erniedrigen. Die anderen sind die Zuschauer dieses Machttheaters“ (Twemlow & Sacco 2012, S. 112). So kann durch Gruppendruck die eigene Individualität zugunsten einer sozialen Rolle eingebüßt werden, die stereotypisches Verhalten in Form einer Opfer- Täter- und Zuschauermentalität erzeugt und die Mentalisierungsfähigkeiten einschränkt (vgl. Twemlow et al. 2005b, S. 294). Es gibt dann beispielsweise nicht mehr nur den Täter, der einen anderen zum Opfer macht, sondern auch Zuschauer, die es dulden und nicht einschreiten. Die Zuschauer können aber auch schnell zu Mittätern oder Mitopfern werden, je nachdem wie sie sich verhalten. Das vermeintlich unbeteiligte Zuschauen bzw. Wegschauen ist im Fall von Bullying bzw. Mobbing jedoch fester Bestandteil der Dynamik: Ohne Zuschauer kommt es deutlich seltener zu solchen Grenzüberschreitungen. Alle sozialen Rollen bedingen einander und alle Akteure können die Rollen zu unterschiedlichen Zeiten besetzen. Ferner können alle drei Rollenmuster auch wie eine selbsterfüllende Prophezeiung wirken: Dem Opfer-, Täter- oder Zuschauer-Sein wird eine bestimmte Mentalität zugeschrieben, die dann durch Handlungen real wird. So könnte jemand spontan eine Opfer-, Täter-, oder Zuschauer-Vorstellung haben und dementsprechend agieren, sodass er selbst sich in die entsprechende Rolle einfügt. Die komplementären Reaktionen des Gegenübers verstärken die Dynamik dann wechselseitig und schränken Mentalisierungsfähigkeiten weiter ein. Feste Rollen können auch zu sich wiederholenden Mustern werden. Dabei geht es im Kindesalter noch eher um körperliche Einschüchterung durch Schubsen, Drängeln oder Bedrohen während später mit der Adoleszenz die gesellschaftliche Einschüchterung durch Ausgrenzung, Beschimpfen, erniedrigende Bilder, Internet/Cyberbullying und andere subtilere Formen von Zwangsmitteln zunimmt. Hierbei ermöglicht das steigende Gewahrsein mentaler Zustände durch reifere Mentalisierungsfähigkeiten erst Formen von indirekter und relationaler Gewalt. Jedoch bleiben weitere kontextuelle Faktoren über die eigene Rolle und Identität (noch) unreflektiert. Bei Gewalttätern hingegen können sogar hohe Mentalisierungsfähigkeiten vorliegen, die jedoch benutzt werden, um Manipulation und Kontrolle auszuüben. Zum Beispiel könnten Jungen und Männer eher zu proaktiver Gewalt wie körperliche Einschüchterung und Züchtigung tendieren, weil sie sich mit hoher Mentalisierung auch besser vorstellen können, was ihrem Opfer Angst oder Schmerzen bereitet (Sutton et al. 1999). Dagegen könnten Mädchen und Frauen mit hoher Mentalisierung eher auf indirekte Formen von Gewalt zurückgreifen. Beispielsweise könnten sie ihre Freundinnen schikanieren, indem sie zunächst Vertrauen vorspielen und ihnen Geheimnisse hervorlocken, um sie anschließend durch die mögliche Preisgabe zu erpressen (Crick & Grotpeter 1996). Dieser rein instrumentelle Charakter unterscheidet diese sogenannte Pseudo-Mentalisierung von wahrer Mentalisierung. Bei dem pathologischen Phänomen der Psychopathie ist es wichtig, zwischen Perspektivenübernahme und Empathie zu

unterscheiden: Weil Empathie eine emotionale Reaktion bei einem Selbst hervorruft, wird sie als Folge der Perspektivenübernahme gesehen. Eine Perspektivenübernahme benötigt aber Mentalisierung, sodass Psychopaten als selektiv in ihrer Mentalisierungsfähigkeit beeinträchtigt gelten, d. h. sie mentalisieren kognitiv ohne affektiven Bezug. Es resultiert ein vorgetäushtes Verständnis mentaler Zustände (Blair et al. 2006) bzw. der Psychopath trägt nur eine „Maske der Vernunft“ (Cleckley 1973). Jegliche Sozialkontexte, die von Zwang oder sogar Gewalt geprägt sind, stellen keine mentalisierenden, sondern traumatisierende Gemeinschaften dar. Ohne Mentalisierung können diese destruktiven Prozesse nur schwer bemerkt, durchschaut und durchbrochen werden. Im Fall von frühen Traumatisierungen können Mentalisierungsfähigkeiten als kritischer Schutzfaktor gegenüber aggressiven Verhalten gesehen werden. Gleichzeitig gibt es Hinweise, dass eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeiten bei Traumatisierungen ein Risikofaktor für die Entstehung von Gewalt sind (vgl. Taubner & Curth 2013, S. 186). Neben Gruppenprozessen und den damit einhergehenden Rollenverteilungen haben auch Aspekte und Dynamiken von Institutionen einen Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeiten. Döring (2013) beschreibt dies mit dem Konzept des „mentalierungs-basierten Managements“. Demnach kann eine Institution mentalisierungsfördernd sein, wenn die primäre Aufgabe in übergeordneter Hinsicht für alle Akteure immer wieder geklärt wird. Hauptakteur spielt hierbei die Leitung, die jedoch nicht vollständig diese Aufgabe bewältigen kann. Auch die Mitarbeiter müssen eingebunden sein und ihre Aufgabe darin sehen, sich mit vier zentralen Fragen der Institution zu befassen: „Was“ soll „womit“ „wie“ in welcher „Struktur“ erledigt werden (ebd.). Dafür müssen die Mitarbeiter sensibilisiert sein, sich mit den Dynamiken der Institution und den sozialen Rollen auseinanderzusetzen, d. h. Alltagsprozesse bei Bedarf immer wieder zu hinterfragen. Dadurch können auch die Faktoren erkannt werden, die hinderlich oder förderlich für Mentalisierung sind.

2.2 Grundlagen der Mentalisierungsförderung

Aus den vorigen Ausführungen geht hervor, dass anfangs die primären Bezugspersonen dafür verantwortlich sind, einem Kind durch gefahrlose aktive Erkundung mentaler Zustände zu verhelfen die Voraussetzungen für die Mentalisierungsfähigkeit zu entwickeln.¹¹ Jede Polarität von Mentalisierung kann das Ziel einer Förderung sein. Die unterschiedlichen Polaritäten, wie Affekt- und Kognitionsfokus, Selbst- und Fremddifferenzierung usw. sollten dabei möglichst ausbalanciert werden. Optimale Mentalisierungsfähigkeiten zeichnen sich durch die Flexibilität aus, zwischen Gedanken und Gefühlen, selbst und anderen unter Berücksichtigung von unsichtbaren mentalen Zuständen und sichtbarem Verhalten zu unterscheiden, Verknüpfungen herstellen und sie mit der

¹¹ Gleiches könnte ein Therapeut, Berater bzw. Supervisor auch für seinen Klienten leisten: Er sollte versuchen ein Gefühl der Sicherheit herzustellen, damit die Erkundung eigener und fremder mentaler Zustände gefahrlos möglich ist und eingeübt werden kann.

Realität abklären zu können. Trotz Stress oder Erregung noch Mentalisieren zu können braucht daher Erfahrung und Training, am besten unter Anleitung – sei es in der ursprünglichen Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit oder bei deren späterer Weiterentwicklung. So lernte anfangs das Kind mit einem bedeutenden Gegenüber, dass Gefühle die Wahrnehmung nicht zwingend vereinnahmen und einschränken müssen, sondern durch das Mentalisieren als Signale für die Abstimmung und Veränderung von Reaktionen herangezogen werden können. Bleibt es anfangs noch bei einem entweder oder, d. h. spontan entsprechend des Gefühls zu reagieren versus auf Regulierung von außen angewiesen zu sein, entwickelt sich mit zunehmender Erfahrung die Kompetenz immer mehr Möglichkeiten der Reaktion und Handlungsgestaltung in Erwägung ziehen zu können bis hin zur höchsten Stufe der mentalisierten Affektivität. Gleichzeitig geht es beim Erlernen von Mentalisierungsfähigkeiten auch darum, adäquate Reaktionen und Handlungen nutzen zu lernen und nicht etwa in endlose Reflexionsschleifen zu verharren. Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungsabsichten könne so miteinander sinnvoll und realistisch in Bezug gesetzt werden. Ein tieferes Verständnis im Sinne einer mentalen Vorbereitung ermöglicht so adäquatere Handlungsoptionen. Für die Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten im Therapie- und Beratungskontext werde ich die Grundzüge der Mentalisierungsbasierten (Gruppen-)Therapie beschreiben. Anschließend stelle ich die Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ näher vor, die als Systemintervention in einem Berufsbildungswerk die Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten mit der untersuchten Supervision als ein zentrales Interventionsmodul beinhaltet.

2.2.1 Grundzüge der Mentalisierungsbasierten (Gruppen-)Therapie

Das Mentalisierungskonzept wurde im Zusammenhang mit der Behandlung von Borderline-Persönlichkeitsstörungen entwickelt. Bei dieser psychischen Erkrankung zeigen sich deutliche Defizite in den Mentalisierungsfähigkeiten, denen durch den Therapieansatz der Mentalisierungsbasierten Therapie (MBT) begegnet werden soll. Zentral ist dabei die Haltung des Therapeuten. Sie sogenannte „Mentalizing Stance“ beschreibt diese mentalisierungsförderliche Grundhaltung: Sie ist vor allem geprägt von einer Haltung des „Nichtwissens“. Der Patient kann so erleben, dass nur er selbst tatsächliches Expertenwissen über sich besitzen kann. Der Therapeut kann ihm helfen, sich dessen bewusst zu werden und es adäquater zu nutzen. Hier deutet sich an, dass die Differenzierungsfähigkeit zwischen Selbst und Anderer und die Unterscheidung eigener Gedanken und Gefühle von denen des Gegenübers auch demonstrativ eingeübt werden: Der MBT-Therapeut ist bestrebt, sich nur so viel wie nötig in die Co-Regulierung zu begeben, aber so viel wie möglich den Patienten die eigene Regulierung zu gestatten, wenn dies angemessen erscheint (vgl. Bateman & Fonagy 2016). Weitere zentrale Merkmale der mentalisierungsförderlichen Grundhaltung sind Neugier und geistige Aufgeschlossenheit. Es geht um Verstehen wollen, Ungewissheiten

(Vorannahmen oder Stereotypen) erkennen und hinterfragen, den Fokus auf mentale Vorgänge und Zustände zu lenken sowie alternative Sichtweisen zu entwickeln und anerkennen zu können (vgl. Allen et al. 2008, S. 240 ff.). Die Priorität liegt bei der MBT mehr auf dem Prozess als auf dem Inhalt (Bateman & Fonagy 2013). Während einer Therapiesituation geht es in erster Linie um die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Erleben (auch bei in der Vergangenheit liegenden Themen) und deren adäquaten Bewältigung. Durch MBT sollen dabei die Voraussetzungen und die Fähigkeit zum Mentalisieren in einem Beziehungskontext verbessert werden. Es wurden eine Reihe von Interventionen und Techniken konzeptualisiert, die im Grunde alle das gleiche Ziel verfolgen: „Das Mentalisieren sollte jedes Mal, wenn es scheitert, wiederhergestellt werden, und es muss im Kontext einer Bindungsbeziehung stabilisiert werden; das Risiko dem Patienten Schaden zuzufügen, muss minimiert werden; zudem muss der Therapeut dem Patienten Gelegenheit geben, sich selbst und andere durch eine Psyche zu entdecken, die seiner eigenen Psyche zugewandt ist.“ (Bateman & Fonagy 2006, S. 282). Es soll demnach kein Verhalten verändert oder bloße Einsicht hergestellt werden, sondern der Patient durch die Förderung und Stabilisierung seiner Mentalisierungsfähigkeit befähigt werden, selbst etwas zu verstehen und zu verändern. Mentalisierungsfähigkeiten stellen einen bedeutenden Faktor für psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz) dar und ermöglichen erst durch Perspektivenübernahme in Bindungsbeziehungen wechselseitig zu verstehen und zu lernen. Es besteht die Annahme, dass durch flexibles Nachdenken das Selbstwertgefühl geschützt, die Selbstwirksamkeit verbessert und die kompetente Interpretation von Risiken in interpersonalen Situationen ermöglicht werden (Stein 2006): „Das heißt, die Mentalisierungsfähigkeit könnte es risikogefährdeten Individuen ermöglichen, ungünstige Entwicklungserfahrungen aus ihrer Vergangenheit zu verstehen, die Motive und Gefühle anderer Menschen in der Gegenwart zu beurteilen und realistische Alternativen für die Zukunft zu entdecken“ (ebd., S. 428). Da sich eine MBT eher durch die Haltung des Therapeuten auszeichnet, wurden sogenannte MBT-Adhärenzskalen entwickelt, die die Evaluation einer mentalisierungsbasierten Praxis ermöglichen. Entsprechende Adhärenzskalen wurden für die Mentalisierungsbasierte Therapie (MBT) und Mentalisierungsbasierte Gruppentherapie (MTB-G) entwickelt und erprobt. Mit Evaluation ist gemeint bewerten zu können, inwieweit ein Therapeut den Vorgaben der mentalisierungsbasierten (Gruppen-)Therapie gerecht wird. Dazu werden seine Praktiken anhand von definierten Merkmalen eingeschätzt. Die MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala wurde von Karterud et al. (2013) für die Einzeltherapie entwickelt und besteht aus 17 Merkmalen (*siehe* Anhang F: Merkmale der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala, S. 208). Für die Anwendung auf Gruppentherapien wurde die Skala angepasst und auf 19 Merkmale erweitert (Karterud 2015; *siehe* Anhang G: Merkmale der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala, S. 209). Die Merkmale 10 bis 19 decken sich größtenteils mit jenen für die Einzeltherapie und sind daher **fett** formatiert (Entsprechung der Merkmale: 1 \triangle 10, 2 \triangle 11, 3 \triangle 12, 5 \triangle 13, 7 \triangle 14, 8 \triangle 15,

9 \cong 16, 10 \cong 17, 12 \cong 18, 14 \cong 19). Die 17 Merkmale der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala (Karterud et al. 2013) wurden sieben zentralen Kompetenzbereichen eines idealtypischen MBT-Therapeuten zugeordnet:

Tabelle 3: Merkmale der MBT-Adhärenz nach Kompetenzbereich der MBT

Merkmale	Kompetenzbereich der MBT
1, 2, 11, 13	Mentalisierungsförderliche Grundhaltung
4, 5, 7	Unterstützung und Mitgefühl
12, 16	Klarifikation
6, 9, 12	Exploration
3, 8	Infragestellung („Challenging“)
10, 11, 13	Affektfokus
11, 14, 15	Beziehung

Quelle: Eigene Darstellung; vgl. Bateman et al. 2018, S. 9-21

Mit den Merkmalen der MBT-Adhärenzskalen werden soziale Phänomene beschrieben, die sich zwischen Therapeut und Patienten abspielen können. Zwar stellen die Merkmale und Beschreibungen überwiegend keine konkreten Interventionsarten dar, aber sie beschreiben die Art und Weise, wie potentielle Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung aussehen und charakterisiert sein können. Daher werde ich die sieben zentralen Kompetenzbereiche nach Bateman et al. (2018) als eine Referenz für die Interventionen und Techniken der Mentalisierungsförderung in der Supervision heranziehen (*siehe* 2.4: Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung, S. 44) und die Merkmale beider MBT-Adhärenzskalen in den vertiefenden Fallanalysen zum Supervisor nutzen (*siehe* 5.3: Fokussierung der Figur des Supervisors anhand der MBT-Adhärenz, S. 132).

2.2.2 Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“¹²

Die Feldforschung meiner Forschungsarbeit fand im Rahmen der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ statt, mit der die Entwicklung, Implementation und Evaluierung einer mentalisierungsfördernden Systemintervention zur Wirksamkeitssteigerung der beruflichen Rehabilitation an einem Berufsbildungswerk und dessen integrierter staatlichen Berufsschule verfolgt wurde (vgl. Taubner et al. 2014; Taubner et al. 2015; Taubner et al. 2017). Die untersuchte Supervision war eines der Interventionsmodule zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten. Im Folgenden gebe ich einen Überblick zum Hintergrund der beruflichen Rehabilitation in Berufsbildungswerken und zur Konzeption der Pilotstudie. Dann stelle ich den Forschungsstand zur Pilotstudie dar, erläutere meine Rolle als Evaluator und das Forschungsdesign.

¹² Ausschnitte des Kapitels 2.2.2 wurden bereits veröffentlicht (Taubner et al. 2014).

2.2.2.1 Hintergrund und Konzeption der Pilotstudie

Berufsbildungswerke (BBW) ermöglichen eine berufliche Rehabilitation für junge Menschen mit körperlichen oder seelischen Behinderungen und für Jugendliche ohne Schulabschluss oder geeigneten Ausbildungsplatz sowie Ausbildungsabbrecher. Im untersuchten BBW zeigten die Ausbildungsteilnehmer überwiegend verschiedene Formen von Beeinträchtigungen im Lern- und Leistungsverhalten auf, die unter den Begriff der Lernbehinderung zusammengefasst werden. Zum Teil sind die Ausbildungsteilnehmer zusätzlich mit anderen psychischen oder sozialen Problemen belastet (Berufsbildungswerk Nordhessen 2012, S. 52). Durch eine adäquate sonderpädagogische Förderung werden ein Ausbildungsabschluss nach dem Berufsbildungsgesetz und eine anschließend erfolgreiche Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt angestrebt. Damit wird der Verpflichtung des modernen Sozialstaates nachgekommen, eine weitgehende Chancengleichheit unter den Bürgern herzustellen. Das BBW besteht aus den fachlichen Ausbildern sowie Fachdiensten mit Pädagogen für Stütz- und Förderunterricht, Psychologen und Sozialpädagogen (sog. Rehabegleiter). Die Ausbildungsteilnehmer werden über die gesamte Ausbildung von multiprofessionellen Rehabilitationsteams (Rehateams) begleitet und sollen eine höchstmögliche berufliche Qualifizierung in Abhängigkeit ihrer individuellen Stärken und Schwächen erfahren, auf ein selbstständiges, eigenverantwortliches Leben vorbereitet und im Aufbau einer stabilen Persönlichkeit unterstützt werden (vgl. ebd., S. 5). Eine Beschulung findet auf dem Gelände des BBW durch die integrierte staatliche Berufsschule statt

2.2.2.2 Forschungsstand zur Pilotstudie

In den letzten Jahren wiesen aus Sicht der integrierten staatlichen Berufsschule immer mehr Ausbildungsteilnehmer eine mangelnde Motivation, vermehrtes Störverhalten sowie verbale und indirekte Aggressionen auf.¹³ Generell seien zu den kognitiven Beeinträchtigungen psychische Auffälligkeiten und vermehrt mehrfache Behinderungen hinzugekommen bzw. würden die Ausbildungsteilnehmer in hochbelasteten Primärfamilien leben, die selbst teilweise nicht den Schritt in den ersten Arbeitsmarkt erreicht hätten. Auch bundesweit berichteten die BBWs von einer Zunahme, dass „insbesondere der Anteil der jungen Menschen mit psychischer Behinderung gestiegen sei“ (Brattig 2013, S. 37). Aufgrund der guten Lage auf dem ersten Ausbildungsmarkt würde dem BBW eine immer schwächer werdende Klientel zugewiesen. Ferner erschwerten finanzielle Einschränkungen und theoretische Vorgaben die Rehabilitationsarbeit. Im gleichen Zug erforderten der demografische Wandel und die Bildungsgerechtigkeit, dass möglichst allen Menschen die Chance einer beruflichen Ausbildung eröffnet wird. Es habe sich leider gezeigt, dass eine erfolgreiche berufliche Rehabilitation betreuungsintensiver sein müsse, um die

¹³ Diese Einschätzung wurde ihm Jahr 2011 getroffen.

Vermittlungsquote konstant halten zu können. Brattig (2009) konstatiert seit den 1990er Jahren einen steigenden Bedarf an psychotherapeutischen Kompetenzen und Angeboten aufgrund von Mehrfachbehinderung, vor allem in der Förderung der beruflichen Integration (ebd.). Trotz der multiprofessionellen Zusammenarbeit im BBW und der angegliederten staatlichen Berufsschule, seien die Ausbildungsteilnehmer zunehmend schwieriger für berufliche Rehabilitationsziele zu gewinnen. Bei den Mitarbeitern bestünde der Eindruck, weniger wirksam zu sein und die Berufsausbildung würde als weniger sicher und tragend erlebt. Es drohte eine Überlastung, die zu Resignation und Burnout führen könnte. Es wurde davon ausgegangen, dass durch die problematischer werdenden Ausbildungsteilnehmer die Abbrecherquote weiter steigen und die bis dahin relativ konstante Vermittlungsquote fallen könnte. Daher hatte sich die staatliche Berufsschule im BBW externe Hilfe gesucht, um die Wirksamkeit der beruflichen Rehabilitation in der Berufsausbildung zu erhöhen und an der Konzeption der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ mitgewirkt. Nach über einem Jahr Problemanalyse wurden seitens des Projektteams die Annahmen vertreten, dass es sich bei den angesprochenen Herausforderungen und Problemen um psychisch strukturelle Defizite wie insbesondere mangelnde Mentalisierungsfähigkeiten handelt, die mit pervasiven Entwicklungsdefiziten in Zusammenhang gebracht werden (Sharp 2006; Yirmiya et al. 1998) und es zum anderen neue Rollenanforderungen gebe, die mit veränderten Rahmenbedingungen in der Berufsausbildung einhergingen (Twemlow et al. 2005a; 2005b). Beide Faktoren könnten Einschränkungen im Lern- und Leistungsverhalten nach sich ziehen sowie die Wirksamkeit der Rehabilitation verringern. Gleichzeitig könnten niedrige Mentalisierungsfähigkeiten der Ausbildungsteilnehmer auch die pädagogischen Fähigkeiten der Mitarbeiter hemmen, sodass ein Teufelskreis entstehen kann, in dem die Mentalisierungsfähigkeiten der Ausbildungsteilnehmer nicht oder nur unzureichend angeregt werden. Übertragen auf die Ebene sozialer Systeme zeichnen sich mentalisierungsbasierte Interventionen durch ein psychodynamisches Verständnis der zugrundeliegenden Ursachen von Problemverhalten bzw. Konflikten und deren Bewältigung durch den Aufbau einer Umwelt aus, die sicher und unterstützend ist (Twemlow et al. 2002). Durch das konzipierte Interventionsprojekt der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ sollten daher die individuellen Mentalisierungsfähigkeiten gefördert und unbewusste Machtdynamiken offengelegt werden, sodass allen Beteiligten der verantwortungsvolle Umgang in Gemeinschaften ermöglicht wird. Auch könnte damit die Identifikation und das Vertrauen der Ausbildungsteilnehmer mit der Ausbildung im BBW verbessert werden. Clement et al. (2011) schlussfolgern in ihrer explorativen Studie zum Vertrauensmanagement in Ausbildungsbetrieben dazu: „Vertrauen in den Ausbildungsbetrieb kann man nicht produzieren. [...] Eine stimmige Balance zwischen Fürsorge, Verbindlichkeit und innerer Verpflichtung trägt dazu bei, dass der Betrieb und die in ihm tätigen Personen als verlässlich, kompetent und zugewandt erlebt werden“ (ebd., S. 18). Mit

der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ könnte in diesem Sinne auch dazu ein Beitrag geleistet worden sein. Folgende Abbildung veranschaulicht die einzelnen Bausteine und den zeitlichen Ablauf der Pilotstudie:

Abbildung 2: Übersicht zur Pilotstudie "Mentalisierende Berufsausbildung"



Quelle: Eigene Darstellung

Es wurden gemeinsame Fortbildungen für alle Mitarbeiter durchgeführt, die das Ziel hatten, das Wissen über die Schlüsselfunktionen von sicherer Basis und Mentalisierung zu etablieren und eine gemeinsame mentalisierungsförderliche Grundhaltung zu entwickeln. Eine fortlaufende Supervision für zwei Rehateams sollte fall- und teambezogen die Umsetzung der mentalisierungsförderlichen Grundhaltung begleiten. Für ausgewählte Ausbildungsteilnehmer wurden zudem zwei mentalisierungsfördernde Trainingsgruppen eingerichtet, die jeweils von einer Psychologin des BBWs und einer Psychotherapeutin durchgeführt wurden und künftig vom psychologischen Dienst des BBWs selbstständig durchgeführt werden könnten. Das Pilotprojekt „Mentalisierende Berufsausbildung“ stellte eine Integration von Interventions- und Evaluationsforschung dar und sollte zur Wirksamkeitssteigerung der beruflichen Rehabilitation im BBW beitragen. Im Sinne einer formativen Evaluation wurden die Erkenntnisse aus der Problemanalyse und den empirischen Erhebungen in die Gestaltung des Interventionsprojektes systematisch einbezogen, um bestehende Konzepte auf die individuellen Bedürfnisse und Problemlagen des BBWs sukzessive anzupassen (Twemlow & Sacco 2012; vgl. Cappella et al. 2011). Durch eine summative Evaluation wurden die Wirksamkeit und die Effekte des Interventionsprojektes erfasst. Darüber hinaus sollte die Interventionen dauerhaft in Verantwortung des BBWs und der staatlichen Berufsschule integriert

werden. Deshalb wurde mit den Ergebnissen aus der Evaluationsstudie ein Manual erstellt, um einerseits die Nachhaltigkeit des Interventionsprojektes sicherzustellen und andererseits eine Replikation in anderen BBWs oder ähnlichen pädagogischen Bereichen zu ermöglichen (Taubner et al. 2015). Eine wesentliche Grundlage ist das Projekt „Friedliche Schulen“, welches das Modell der mentalisierenden Gemeinschaft nutzt, um ein mentalisierendes soziales Schulklima zu schaffen. Damit eine Interventionsstrategie dieser komplexen Dynamik begegnen kann, muss sie so konzipiert sein, dass sie „alle Beteiligten dazu anregt, sich der mentalen Zustände anderer Gruppenmitglieder bewusst zu bleiben, und diese Zustände bei der Formulierung von Vorschriften [...] berücksichtigt“ (Twemlow & Fonagy 2006, S. 411). Auf diese Weise kann eine Struktur impliziter sozialer Konventionen etabliert werden, die einer mentalisierenden Perspektive folgt. Damit konnten erfolgreich offene und relationale Gewalt sowie Störverhalten vermindert und prosoziales Verhalten und Empathiefähigkeiten gefördert werden (Fonagy et al. 2009; vgl. Twemlow et al. 2011). Ferner gibt es eindeutige Hinweise, dass sich auch die Schulleistungen verbesserten (Fonagy et al. 2005; Twemlow et al. 2011). In der Vergangenheit gab es bereits viele verschiedene Ansätze, die auf die Verbesserung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten in Schulen abzielten. Durlak et al. (2011) haben in einer Meta-Analyse 213 schulbasierte Interventionsprogramme untersucht und konnten bei allen kleine, aber signifikante Effekte nachweisen: Die Teilnehmer zeigten Verbesserungen in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen, ihren Einstellungen, im Verhalten sowie ihren Schulleistungen. Das Programm „MindMatters“ ist ebenfalls eine umfassende Schulintervention mit vergleichbaren Zielen, dass in Australien entwickelt und für den deutschsprachigen Raum adaptiert wurde (Franze et al. 2007). Auch für Interventionen zur Besserung des Sozialverhaltens lässt sich die Wirksamkeit bestätigen (January et al. 2011). Des Weiteren erzielen Achtsamkeits-basierte Interventionen, die der Mentalisierungstheorie nahe stehen, ähnliche Effekte in Schulen (Meiklejohn et al. 2012; Huppert & Johnson 2010; Biegel & Brown 2012), sowie bei Beeinträchtigungen im Lern- und Leistungsverhalten (Haydicky et al. 2012). Der Ansatz von Twemlow et al. (2005a; 2005b) ist jedoch grundlegender und erzielte größere Effektstärken (Fonagy et al. 2009): Die Autoren sehen die Anwendbarkeit in verschiedenen Umfeldern (z. B. in der Kinderpflege, am Arbeitsplatz, in sozialen Organisation oder belasteten Gemeinschaften). Im Mittelpunkt steht das psychodynamische Verständnis der zugrundeliegenden Ursachen von Problemverhalten bzw. Konflikten und deren Begegnung durch den Aufbau einer Umwelt, die sicher und unterstützend ist. Dies geschieht einerseits durch die Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten und andererseits über die Schaffung eines Verständnisses für koerzitive soziale Kräfte, sodass Machtdynamiken mentalisiert werden. Für die Zielgruppe im BBW sind diese Erkenntnisse mindestens ebenso wichtig: Damit die Teilnehmer effektiv lernen können, müssen sie sich aus bindungstheoretischer Sicht sicher fühlen und die Mitarbeiter sowie andere Teilnehmer als unterstützend erleben (Twemlow et al. 2002; Twemlow & Sacco 2012; vgl. Twemlow

et al. 2011). Dies stellt die Basis dafür dar, sich Herausforderungen zu stellen und diese bewältigen zu können, anstatt durch aufkommende emotionale Anspannung in Störverhalten, Gesprächsausweichen, mangelnde Hilfsbereitschaft oder unbeteiligtes Zuschauen zu verfallen (Grossmann et al. 2008). Zentrale Interventionen der mentalisierungsbasierten Ansätze von Twemlow et al. (2011) sind vor allem Fortbildungen und eine begleitende Supervision für die Mitarbeiter bzw. Lehrer. Diese haben sich am wirkungsvollsten im Verhältnis zum Aufwand herausgestellt. Gleichzeitig könnte sich auf diese Weise etwas Neues wie der Fokus auf Mentalisierungsförderung über zentrale Personen besser verbreiten, indem die geschulten Mitarbeiter als Multiplikatoren für alle anderen agieren können (ebd.).

2.2.2.3 Rolle des Autors und Forschungsdesign der Pilotstudie

Im Mai 2012 begann ich mit der Mitarbeit an der Konzeption der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“. Als Evaluator des Interventionsprojekts verfolgte ich einen Forschungsansatz im Sinne der Aktionsforschung, d. h. eine Kombination aus formativer und summativer Evaluation. Dabei legte ich besonderen Wert auf eine Begleitung der Mitarbeiter während der Fortbildungen und insbesondere der von mir beobachteten Supervision. Zwar sollten die Mentalisierungsfähigkeiten aller Organisationsangehörigen gefördert werden, jedoch bezogen sich die Interventionen mehr auf die Mitarbeiter und weniger auf die Ausbildungsteilnehmer des BBWs. Diese sollten eher sekundär von dem Projekt profitieren, indem primär die Mitarbeiter zu einer mentalisierungsförderlichen Grundhaltung angeregt würden. Die intensivste Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten sollte durch die begleitende Supervision der zwei Rehteams stattfinden. Die von mir beantragte Genehmigung der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ wurde am 18. April 2013 durch das hessische Kulturministerium erteilt. Der Projektbeginn wurde daher auf Beginn des Schuljahres 2013/2014 festgelegt. Die summative Evaluation fand in einem quasiexperimentellen Prä-Post-Design ohne Kontrollgruppe statt. Als Kontrollgruppe war ein anderes BBW mit vergleichbaren Ausbildungsteilnehmer- und Mitarbeiterzahlen vorgesehen, dass jedoch die Teilnahme kurzfristig verweigerte. Da von einer systemweiten Intervention eine Wirkung für alle Systemmitglieder erwartbar war, wurden jeweils alle Ausbildungsteilnehmer (N=160) und alle Mitarbeiter (N=60) vor (T1) und nach der Intervention (T2) quantitativ befragt. Die Interventionen fanden von September 2013 bis Juni 2014 statt. Zum Zeitpunkt der Präerhebung (T1) befanden sich die Jahrgänge am Beginn des Ausbildungsjahres. Die Posterhebung (T2) fand zum Ende des jeweiligen Ausbildungsjahres statt, damit insbesondere die künftigen Absolventen noch erfasst werden konnten (vgl. Abbildung 2: Übersicht zur Pilotstudie "Mentalisierende Berufsausbildung", S. 39). In meiner Rolle als formativer Evaluator war ich auf die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen und die teilnehmende Beobachtung der begleitenden Supervision beschränkt. Die Beobachtung der Supervision fand von Oktober 2013 bis Mai 2014 statt. Eine qualitative Erforschung des Ausbildungs- und

Unterrichtsgeschehens war leider aus forschungsökonomischen und Compliance-Gründen nicht möglich. Auch hätte der Fokus dabei mehr auf den Auswirkungen der Fortbildungen und der Supervision auf die Arbeit der Mitarbeiter mit den Ausbildungsteilnehmern gelegen, was zwar im Interesse der Evaluation der Projektwirkungen gewesen wäre, aber weniger im Sinne meines Forschungsinteresses. Mein eigenes Forschungsinteresse im Rahmen des Pilotprojektes richtete sich auf die Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten der Mitarbeiter in der Supervision. Dazu wählte ich ein ethnografisches Vorgehen:¹⁴ Mit der teilnehmenden Beobachtung an den Supervisionsitzungen bin ich der Frage nachgehen, wie eine mentalisierungsförderliche Grundhaltung hergestellt werden kann. Ich folgte der Annahme, dass die Mitarbeiter diese Haltung konstituieren, indem diese durch zu erlernende und intuitive Praktiken geschaffen wird. Diese Praktiken der „Erzeugung“ sollten durch einen ethnografischen Blick auf ihre situativ eingesetzten Mittel hin analysiert werden (vgl. Lüders 2009). Durch die Beobachtung der Supervision wollte ich als Evaluator ferner eine Art Metaperspektive auf die anspruchsvolle Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern sowie deren Situation im BBW zur Zeit des Interventionsprojektes erhalten. Das in der Supervision geschilderte bzw. verdichtete Geschehen sollte die Komplexität des Alltags im BBW in Ausschnitten zusammenfassen und mir das Nachvollziehen der Anforderung ermöglichen, die an die Mitarbeiter gestellt wurden. In meiner Rolle als teilnehmender Beobachter war ich auch für die Erstellung von Tonaufnahmen der Supervisionsitzungen verantwortlich, um Daten für weitere Forschungen zu erheben. Als nächstes werde ich das untersuchte Beratungsformat der Supervision vorstellen.

2.3 Mentalisierungsförderung durch Supervision

Hier stelle ich das Beratungsformat der Supervision vor und beschreibe die konzeptuelle Ausrichtung des untersuchten Supervisionskonzepts, dass in der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ als Interventionsmodul zur Mentalisierungsförderung durchgeführt wurde.

2.3.1 Überblick zum Beratungsformat der Supervision

Der Begriff der Supervision entstammt höchst wahrscheinlich dem amerikanischen Sprachgebrauch im Kontext der Arbeitshierarchie. Ein Supervisor stellt die Qualität der Arbeitsergebnisse der Mitarbeiter durch Kontrolle und Anleitung sicher (vgl. Möller 2014, S. 120). In der psychosozialen Arbeit entwickelte sich daraus ein neues Verständnis von Supervision, das durch folgende Definition von Belardi (2015) prototypisch umrissen werden soll: „Unter dem Begriff *Supervision* versteht man Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge. Das allgemeine Ziel der Supervision ist es, den Ratsuchenden (Supervisanden) zu helfen, damit sie ihre eigene Arbeit verbessern können. Damit sind sowohl die Arbeitsergebnisse, die Qualität der Arbeit wie auch die

¹⁴ Im Rahmen des Projektteams wurde eine ergänzende quantitative Befragung diskutiert. Es wurde jedoch darauf verzichtet, um die Teilnahmebereitschaft der Supervisanden nicht weiter zu strapazieren.

Arbeitsbeziehungen zu den Kollegen, Kunden, Schutzbefohlenen, Schülern oder anderen Klientel-Gruppen sowie die Untersuchung organisatorischer Zusammenhänge unter ethischen Gesichtspunkten gemeint“ (ebd., S. 31). Diese umfassende Definition zeigt auf, dass es im Kern um die Verbesserung von Arbeitsprozessen gehen soll. Dies soll mit Hilfe des Verfahrens der Supervision geschehen, das erläuternde, erklärende und reflexive Momente beinhaltet. Nehmen mehrere Supervisanden gemeinsam an einem Supervisionsprozess teil, ist dies je nach Ausrichtung eine Gruppen- oder Teamsupervision. Die Grenzen können aber auch verwischt sein. In der Gruppensupervision findet eine gemeinsame Supervision für mehrere, meist unabhängige Professionelle analog einer Gruppentherapie für mehrere Patienten statt (vgl. Belardi 2015, S. 113 ff.). Bei der Teamsupervision hingegen arbeiten die Supervisanden auch außerhalb des Supervisionssettings in einem gemeinsamen Arbeitsbereich, haben also mehr oder weniger professionelle Arbeitsbeziehungen untereinander. Dabei verfolgen die Teammitglieder in der Regel vergleichbare und auch individuelle Ziele in ihrer Arbeit (vgl. ebd., S. 118 ff.). Mentalisierung kann implizit und explizit durch verschiedene Supervisionskonzepte gefördert werden. Mentalisierungsförderung könnte sogar potentiell ein impliziter Begleiteffekt von jeglicher Supervision sein, da Mentalisierung beim interpersonellen Austausch eine wichtige Rolle spielen. Die untersuchte Supervision der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ war an etablierten Konzepten orientiert und explizit auf eine Mentalisierungsförderung ausgerichtet. Daher werde ich die konzeptuelle Ausrichtung der Supervision im Rahmen der Pilotstudie erläutern.

2.3.2 Konzeptuelle Ausrichtung der untersuchten Supervision

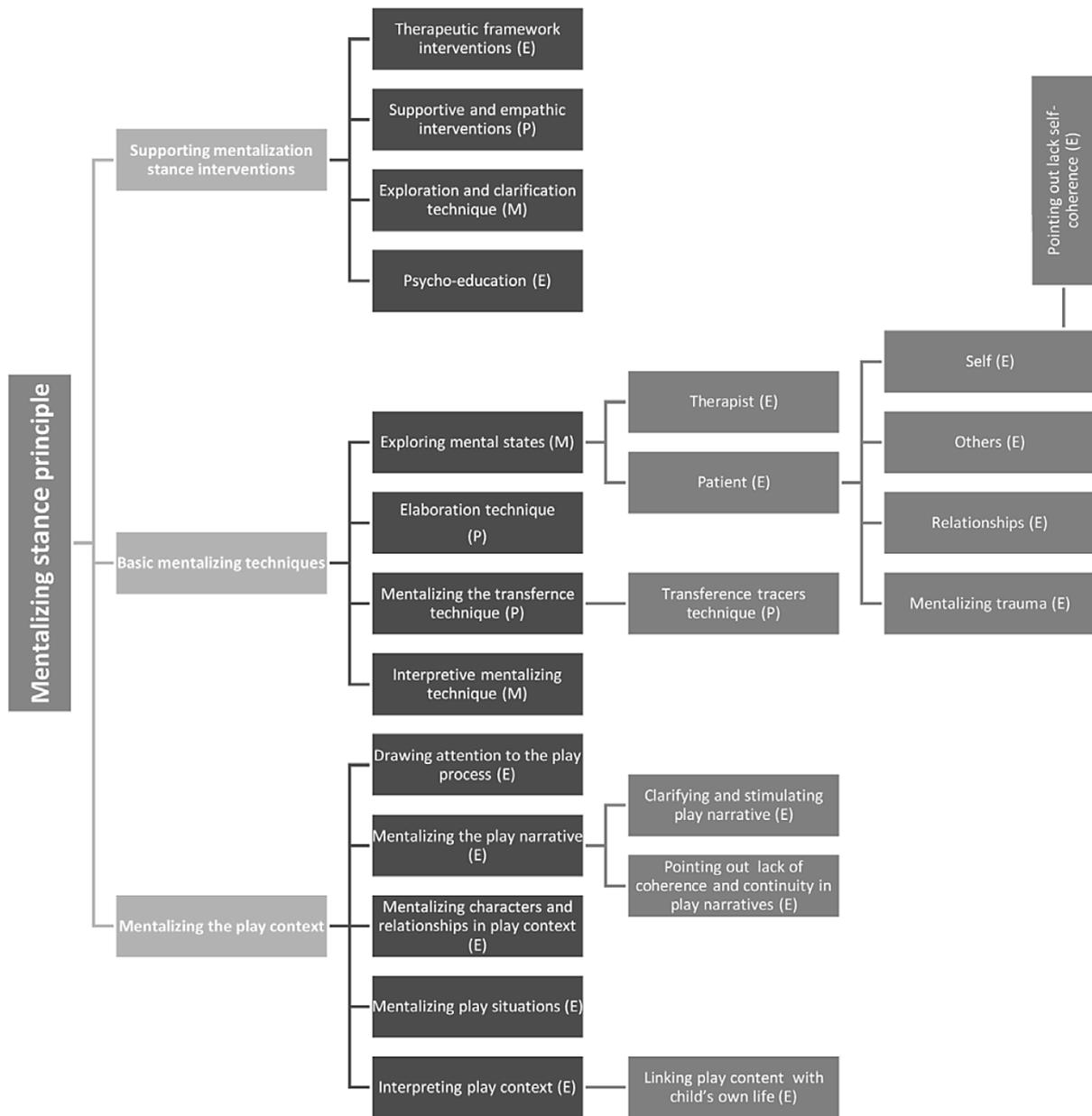
Mit dem Interventionsmodul der begleitenden Supervision im Rahmen der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ sollten ausgewählte Mitarbeiter des BBWs intensiver im Mentalisieren gefördert werden und gleichzeitig die Anforderungen und Probleme bei der Arbeit im BBW zur Sprache gelangen. Die Mitarbeiter sollten in der Supervision losgelöst von ihren Verpflichtungen im BBW die Möglichkeit bekommen über sich und ihre Arbeit sprechen und reflektieren zu können. Dabei sollten sie das Mentalisieren unter Anleitung des Supervisors auch praktisch einüben und ihre Kenntnisse aus den gemeinsamen Fortbildungen vertiefen, um gleichzeitig als Multiplikatoren für die übrigen Mitarbeiter im BBW zu wirken. Daher wurden für die begleitende Supervision zwei Rehateams ausgewählt, die verschiedene zentrale Ausbildungsbereiche des BBWs abdeckten und sich in der Art der Ausbildungsteilnehmer möglichst stark unterschieden. So repräsentierte der Metallbereich eine eher männlich geprägte Klientel, während der Bereich der Hauswirtschaft eher weiblich geprägt war. Die Ausbildungsteilnehmer der beiden Ausbildungsbereiche wurden jeweils von einem der supervidierten Rehateams im Verlauf ihrer gesamten beruflichen Rehabilitation betreut. Der Supervisionsprozess selbst begleitete die Rehateams über den Verlauf des zweiten Ausbildungsjahres. So konnten auch die verschiedenen

Berufsgruppen alltagsnah einbezogen werden, da ihnen die Ausbildungsteilnehmer bereits aus dem ersten Ausbildungsjahr vertraut waren. Erkenntnisse aus der Begleitforschung flossen in die weitere Ausgestaltung der Pilotstudie und ihre Interventionsmodule ein (siehe 2.2.2.3: Rolle des Autors und Forschungsdesign, S. 41). Konzeptuelle Grundlage für die Supervision der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ bildeten neben einer psychodynamischen Orientierung im Allgemeinen insbesondere das Mentalisierungskonzept, die Grundzüge der mentalisierungsbasierten (Gruppen-)Therapie sowie das „Quality Manual for MBT“, das mittlerweile in aktualisierter Form vom Anna Freud Center online bereitgestellt wird (Bateman et al. 2018). Auch war die Supervision überwiegend als „Fallsupervision“ konzipiert (Rappe-Giesecke 2009), sodass Fallsituationen aus der konkreten Arbeit im BBW behandelt werden sollten. Neben der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern sollten dies auch Themen der Zusammenarbeit und der institutionellen Rahmenbedingungen sein.

2.4 Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung

Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen stelle ich Interventionen und Techniken vor, mit denen Mentalisierung in der Supervision gefördert werden könnte. Dafür habe ich einerseits die genannten konzeptuellen Überlegungen und Forschungsergebnisse genutzt und mich andererseits durch eine explorative Einzelfallstudie von Muñoz Specht et al. (2016) zu mentalisierungsbasierten Techniken in der psychodynamischen Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen inspirieren lassen. Grundlage der Studie waren Verbatim-Transkripte von Therapiesitzungen zweier Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten, die einen mentalisierungsbasierten Behandlungsansatz nahe standen. Die beiden Patienten waren ein 10-jähriger und ein 13-jähriger Junge, die beide die Kriterien einer oppositionellen Verhaltensstörung aufwiesen. Der 10-jährige Junge litt zudem unter Enkopresis, ADHS und selbstverletzenden Verhalten. Der 13-jährige Junge zeigte aggressive Ausbrüche in der Schule und riskierte einen Schulverweis. Es habe auch Gewaltausbrüche gegenüber der Mutter gegeben, die er sogar einmal mit einem Messer bedroht habe. Er schwankte zwischen Wutanfällen und stillem Rückzug mit Teilnahmeverweigerung am Familienleben, sodass von ernststen Persönlichkeitsproblemen ausgegangen wurde. Muñoz Specht et al. (2016) verbanden in ihrer Studie ein deduktives mit einem induktiven Vorgehen (ebd., S. 286). Basierend auf dem Forschungsstand zu mentalisierungsbasierten Interventionen für Kinder und Jugendliche (Fonagy et al. 2014) und dem MBT-Manual für Erwachsene (Allen et al. 2008) konnten sie in ihrer Forschungsarbeit neben sechs etablierten MBT-Techniken weitere 17 Interventionen und Techniken identifizieren und konzeptuell beschreiben:

Abbildung 3: Mentalisierungsbasierte Interventionen und Techniken nach Muñoz Specht et al.



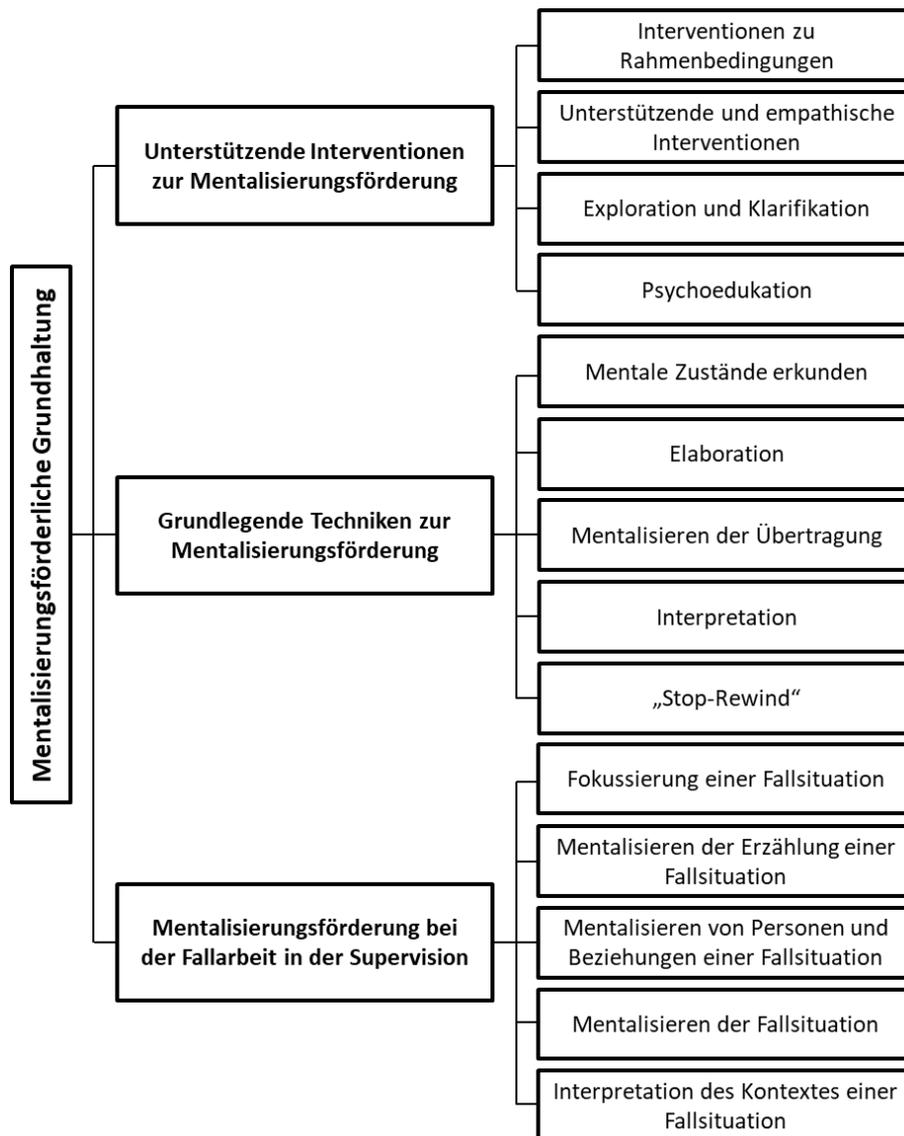
Quelle: Vgl. Muñoz Specht et al. (2016), S. 288

Muñoz Specht et al. (2016) haben in ihrer Abbildung vermerkt, ob die Interventionen und Techniken aus der Literatur entnommen sind (P = preestablished), aus der Literatur stammen aber modifiziert wurden (M = preestablished but modified) oder ob sie im Rahmen ihrer Analyse entstanden sind (E = emerged). Die etablierte Technik „Stop-Rewind“ wurde von Muñoz Specht et al. (2016) nicht beobachtet und taucht daher in ihrer Übersicht nicht auf (vgl. ebd., S. 287). Einen großen Vorteil dieser Studie sehe ich darin, dass die Ergebnisse nicht nur den Forschungsstand zu mentalisierungsbasierten Techniken zusammenfassen (vgl. Bateman et al. 2018), sondern auch modifizierte oder neu entwickelte Interventionen und Techniken aufgenommen und empirisch verankert sind. Aufgrund des unterschiedlichen Anwendungs- und Forschungsfeldes ist die

Übertragbarkeit jedoch eingeschränkt. Meine Einteilung ist dennoch an diese Ergebnisse angelehnt, indem ich die einzelnen Kategorien, Interventionen und Techniken für die Anwendung in der Supervision durch die zahlreichen genannten Fallbeispiele inhaltlich geprüft, umbenannt und angepasst habe. Dabei habe ich die sieben zentralen Kompetenzbereiche der Mentalisierungsbasierten Therapie (Bateman et al. 2018, S. 22 f.) explizit berücksichtigt und einbezogen. Ich möchte auf diese Weise ein Spektrum an potentiellen Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung in der Supervision erarbeiten, das nicht nur auf etablierte Konzepte und Einsatzbereiche bezogen ist. Ob und inwiefern sich dieses Vorgehen tatsächlich für die untersuchte Supervision eignet, muss an dieser Stelle offen bleiben. Ich werde meine Einteilung und die einzelnen Interventionen und Techniken kurz vor dem Hintergrund meiner Forschungsarbeit vorstellen. Die Unterteilung der folgenden Unterkapitel spiegelt die ersten drei Ebenen von links aus der Abbildung wider (vgl. Abbildung 3: Mentalisierungsbasierte Interventionen und Techniken nach Muñoz Specht et al., S. 45): Ich beginne mit der mentalisierungsförderlichen Grundhaltung („Mentalizing stance principle“). Dann beschreibe ich unterstützende Interventionen zur Mentalisierungsförderung („Supporting mentalizing stance interventions“). Danach komme ich zu den grundlegenden Techniken zur Mentalisierungsförderung („Basic mentalizing techniques“). Hier werde ich die zentrale Technik „Stop-Rewind“ ergänzen, die Muñoz Specht et al. (2016) in ihrer Studie nicht beobachten konnten. Die Techniken der Kategorie „Mentalizing the play context“ habe ich auf die Mentalisierungsförderung bei der Fallarbeit in der Supervision übertragen, da ich hierbei eine große inhaltliche Vergleichbarkeit annehme. Unterhalb der dritten Ebene liegende Spezifizierungen werden zum Teil subsumiert, innerhalb der Kategorien behandelt oder nicht für die Supervision explizit adaptiert, sodass ich neben der mentalisierungsförderlichen Grundhaltung insgesamt 14 Kategorien von Interventionsarten für meine Forschungsarbeit zu Grunde lege. Die so erarbeitete Übersicht von Interventionsarten zur Mentalisierungsförderung in der Supervision soll meinen Forschungsstand repräsentieren und dient als Grundlage für mentalisierungsfördernde Faktoren der Supervision und des Supervisors:¹⁵

¹⁵ Eine differenziertere Ausarbeitung von Interventionen und Techniken der Mentalisierungsförderung wäre anhand zahlreicher Publikation in unterschiedlichen Anwendungsfeldern möglich. Jedoch ist einerseits nicht geklärt, ob sich potentielle Interventionen oder Techniken auch für das Beratungsformat der Supervision eignen und andererseits ob sich in meinem Datenmaterial auch entsprechende Belege dazu finden.

Abbildung 4: Interventionsarten zur Mentalisierungsförderung in der Supervision



Quelle: Eigene Darstellung

2.4.1 Mentalisierungsförderliche Grundhaltung

Das Prinzip der mentalisierungsförderlichen Grundhaltung stellt die Basis jedes mentalisierungsbasierten Ansatzes dar. Aus bindungstheoretischer Sicht gehören hierzu alle Momente, die Sicherheitsgefühle stärken und Angsttendenzen mindern. Im Konkreten sind dies verlässliche und nachvollziehbare Rahmenbedingungen, eine freie und vertrauliche Atmosphäre und voraussetzungslose Hilfestellungen und Unterstützung mit einer Orientierung auf die innere Welt der Supervisanden. All dies gewährleistet einen Rahmen, indem die Erkundung und Erprobung mentaler Zustände möglich wird und bei Problemen aufrechterhalten werden kann. Es geht also einerseits um die Etablierung einer Vertrauensbasis und andererseits um die Wiederherstellung und Aufrechterhaltung von Mentalisierungsfähigkeiten. In den letzten Jahren ist das Konzept des epistemischen Vertrauens auch in das Mentalisierungskonzept einbezogen worden und hat sich als

außerordentlich zentral erwiesen (Fonagy & Allison 2014). Es beschreibt das grundlegende Vertrauen in andere Personen als eine sichere Informationsquelle. Diese Fähigkeit ist in ihrer Entwicklung eng mit den frühen Bindungs- und weiteren Beziehungserfahrungen verknüpft und ermöglicht erst das soziale Lernen. Für eine Therapie- und Beratungssetting könnte es mit einer „vorausschauenden Glaubwürdigkeit“ verglichen werden, die dem Professionellen zugeschrieben wird – ist aber mehr als das. Es zeigt sich besonders in der Intention und Aufmerksamkeit, die einem Gegenüber gewidmet wird. Das bedeutet, die individuellen Voraussetzungen (wie z. B. psychische Vulnerabilität bzw. Resilienz) entscheiden mit darüber, wie sehr sich jemand auf ein Setting einlassen bzw. vom Professionellen erreicht werden kann und wie viel jemand davon profitiert, indem er Wissen eines anderen als relevant für sich zu erkennen und auf andere Kontexte zu übertragen vermag (vgl. Luyten et al. 2020, S. 310). Für die Supervision ist dies in doppelter Hinsicht bedeutsam, da sie als Interventionsmodul auch Teil eines Forschungsprojektes mit dem Ziel der Mentalisierungsförderung war.

2.4.2 Unterstützende Interventionen zur Mentalisierungsförderung

Als unterstützend sehe ich jene Interventionen an, die förderlich für Mentalisierungsfähigkeiten sind, ohne dabei nur für die explizite Mentalisierungsförderung eingesetzt zu werden. Die einzelnen Interventionen könnten gewissermaßen als konkrete Umsetzung bestimmter Aspekte der mentalisierungsförderlichen Grundhaltung verstanden werden. Ich habe meine Erläuterungen der unterstützenden Interventionen auf Grundlage von Muñoz Specht et al. (2016) für die Anwendung in der Supervision übertragen (vgl. ebd., S. 289-293):

2.4.2.1 Interventionen zu den Rahmenbedingungen

Interventionen zu den Rahmenbedingungen betreffen vor allem die Organisation, Regeln und Abläufe des Supervisionsprozesses. Der Supervisor vermittelt und überwacht die Einhaltung bei den Supervisanden und klärt Fragen aller Art aufmerksam und verständnisvoll. Diese Interventionen können auch einen psychoedukativen Charakter haben, wenn der Sinn und die psychosozialen Auswirkung der Rahmenbedingungen auf die Supervisanden erklärt wird.

2.4.2.2 Unterstützende und empathische Interventionen

Als unterstützende Intervention kann das aktive Zuhören und generell eine freundliche und zugewandte Art und Weise der Kommunikation gesehen werden. Empathische Interventionen schließen dies häufig mit ein, da es hierbei um eine emotionale Einstimmung auf das Gegenüber geht, um eine wohlwollende und unterstützende Atmosphäre herzustellen. Dies zeigt sich häufig in der mimischen und tonalen Färbung der Reaktionen aufeinander, aber auch beispielweise in Geduld und Verständnis, besonders bei Schwierigkeiten. Kurzum geht es um die positive Ausgestaltung des Beziehungsraumes. Der Supervisor sorgt damit dafür, dass die emotionale Erregung ausreichend

reguliert ist, um Mentalisierung zu ermöglichen. Dies kann auch durch aktives Fragen und Validierung durch den Supervisor erfolgen, sodass er sicherstellen kann, den Supervisanden richtig zu verstehen und im emotionalen Kontakt mit ihm zu sein.

2.4.2.3 Exploration und Klarifikation

Mit Exploration ist die vertiefende Auseinandersetzung mit Gedanken und Gefühlen durch unterstützende Fragen und Hilfestellungen gemeint. Bei der Klarifikation geht es darüber hinaus um die Klärung, was verstanden wurde und wie etwas verstanden werden soll bzw. wie etwas gemeint ist. Der Supervisor stellt dazu aktiv Verständnisfragen, fragt nach dem Sinn, den Absichten etc., sodass Themen für alle Supervisanden nachvollziehbar sind.

2.4.2.4 Psychoedukation

Unter Psychoedukation wird die Aufklärung der beteiligten Personen über die Funktion und Bedeutung aller Themen der Supervision im Allgemeinen und des Mentalisierungskonzepts und dessen Anwendung im Besonderen verstanden. Dies kann sich auf das konkrete und praktische Vorgehen aber auch auf theoretische Hintergründe beziehen. Wesentlich ist, dass es keine Vorbehalte oder Verbote gibt, sondern es darf und soll alles hinterfragt werden können. Mögliche Wissenslücken werden nicht übergangen, sondern vom Supervisor aufgegriffen und thematisiert. Der Supervisor zeigt den Supervisanden beispielsweise, dass es typische, erwartbare Gefühle und Gedanken in bestimmten Situationen geben kann oder dass das Verhalten von Menschen durch einen zugeschriebenen Sinn erklärbar sein könnte.

2.4.3 Grundlegende Techniken zur Mentalisierungsförderung

Als grundlegend werden Techniken bezeichnet, die unmittelbar auf die Förderung von Mentalisierungsprozessen abzielen. Hierbei sollen die Supervisanden direkt zum Mentalisieren angeregt, angeleitet und befähigt werden. Muñoz Specht et al. (2016) haben in ihrer Studie fünf Techniken unterschieden, die ich wiederum auf die Anwendung in der Supervision bezogen habe (vgl. ebd., S. 294-300):

2.4.3.1 Mentale Zustände erkunden

Die Erkundung mentaler Zustände stellt eine der wichtigsten Techniken zur expliziten Mentalisierungsförderung dar. Der Supervisor versucht mit Hilfe zielgerichteter Fragen ein tieferes Verständnis der Gedanken- und Gefühlswelt der Supervisanden zu gewinnen. Zentral sind dabei eine Haltung der Neugier und des Nicht-Wissen-Könnens. Der Supervisor ist dadurch bestrebt ein tatsächliches Verständnis aus Sicht eines anderen herauszuarbeiten. Dies kann für die Supervisanden, aber auch für seine eigene Sichtweise gelten, um diese zur Anleitung oder Verdeutlichung zu offenbaren. Darüber hinaus kann es auch um das Erleben und Verstehen von Beziehungen und mentale Zustände von Personen gehen, die nicht anwesend sind.

2.4.3.2 Elaboration

Unter Elaboration wird die inhaltliche Ausarbeitung verstanden. Das Verständnis der Gedanken- und Gefühlswelt soll ausformuliert werden, sodass es interpersonell überprüfbar und für möglichst alle Anwesenden nachvollziehbar wird. Dadurch können auch tieferliegende Gedanken und Gefühle bei den Supervisanden stimuliert und möglicherweise leichter geäußert werden, als wenn der Supervisor direkt danach fragen würde.

2.4.3.3 Mentalisieren der Übertragung

Hier geht es um das Mentalisieren der Beziehungen zwischen den Anwesenden. Die Supervisanden werden angeregt darüber nachzudenken, wie eine gegenseitige Beeinflussung stattfindet, welche unterschiedlichen Perspektiven vorherrschen können und wie diese durch die Interaktionen, Annahmen übereinander, Gefühle oder Gedanken geprägt sein können. Auch kann der Supervisor dies aus seiner Sicht demonstrieren.

2.4.3.4 Interpretation

Hier geht es um Anregung einer Bedeutungszuweisung anhand der vorliegenden Eindrücke. Wichtig ist, dass es dabei um vorläufige Ideen geht, und nicht um eine Wahrheitsfindung. Dieser hypothetische Charakter muss deutlich bleiben, da sonst leicht eine Vorverurteilung bzw. Meinungsbildung stattfinden könnte, die kein weiteres Mentalisieren mehr zulässt. Bei der Technik der Interpretation wird demonstriert, wie Mentalisierungsprozesse bezogen auf das Selbst, den Anderen oder auf die Beziehung gerichtet ablaufen und aussehen können. Damit sollen alternative Perspektiven erkundet oder näher gebracht werden, sodass Mentalisierungsfähigkeiten erweitert und verbessert werden. Der Supervisor kann mentalisierende Interpretationen anleiten und fokussieren oder aber auch bei sich selbst aufzeigen.

2.4.3.5 „Stop-Rewind“

Als „Stop-Rewind“ wird die Technik bezeichnet, bei Beeinträchtigung oder Verlust der Mentalisierungsfähigkeit zu „stoppen“ und „zurückzuspulen“ zu dem Punkt, als Mentalisieren noch möglich war. Auf diese Weise können die Ursachen erkannt und möglicherweise besser berücksichtigt werden, um Mentalisierungsfähigkeiten wiederherzustellen und aufrechtzuerhalten. Häufig tritt dies bei emotionalen Themen bzw. starken Gefühlen oder stressbedingter Erregung auf.

2.4.4 Mentalisierungsförderung bei der Fallarbeit in der Supervision

Eine dritte Form der Mentalisierungsförderung sehe ich bei der Fallarbeit in der Supervision, die ich als eine Art virtuellen Trainingsraum zur Mentalisierungsförderung auffasse. Dazu habe ich die Interventionen und Techniken zum Spielkontext von Muñoz Specht et al. (2016) auf die Fallarbeit in der Supervision übertragen (vgl. ebd., S. 301-308). Dabei geht es um geschilderte oder auftretende Situationen, die vom Supervisor explizit zur Fallarbeit herangezogen oder von Supervisanden

eingbracht und zum „Trainieren“ genutzt werden können. So konnten Ensink et al. (2013) zeigen, dass durch ein gezieltes erfahrungsbezogenes Training mit relativ wenig Aufwand die Mentalisierungsfähigkeiten von Psychologiestudierenden signifikant verbessert werden konnten (ebd., S. 535). Daher gehe ich davon aus, dass die in den Fortbildungen erworbenen Kenntnisse der Supervisanden zum Mentalisierungskonzept und der Fokus der Supervision auf Mentalisierungsförderung ihren besonderen Niederschlag beim praktischen Mentalisieren üben in der Fallarbeit finden. Die „Trainingsfälle“ können aus dem geschilderten Arbeitsalltag oder darüber hinaus stammen. Mit auftretenden Situationen sind Geschehnisse während und innerhalb der Supervision gemeint, z. B. Missverständnisse, Nachfragen, Pausen, Mimik etc. Der Fall dient sozusagen als „Spielfeld“ zum Einüben und Demonstrieren des Mentalisierens, vergleichbar dem Spielkontext bei Muñoz Specht et al. (2016). Die Fallarbeit findet gewissermaßen losgelöst vom aktuellen Geschehen statt, ohne dieses jedoch außer Acht zu lassen. Es wird dabei vorübergehend gestoppt bzw. solange unterbrochen, wie die Fallarbeit in der Situation dauert. Anders ausgedrückt wird der Supervisionsraum durch einen besonderen Reflexionsraum zu Trainingszwecken ergänzt. Die bereits genannten unterstützenden Interventionen und grundlegenden Techniken zur Mentalisierungsförderung finden hierbei ebenso Anwendung und können in der Fallarbeit spezifiziert sein. Dementsprechend können die einzelnen Unterkapitel auch als verschiedene Fokusse der Fallarbeit zur Mentalisierungsförderung verstanden werden, da Interventionen und Techniken der Mentalisierungsförderung inhaltlich auf einen Fall bezogen und genutzt werden. Inwiefern diese zusätzliche Form der Mentalisierungsförderung im Sinne eines Mentalisierungstrainings für die untersuchte Supervision genutzt werden kann, zeigt sich erst bei der Analyse und Codierung des Datenmaterials.

2.4.4.1 Fokussierung einer Fallsituation

Eine Fallsituation wird sozusagen für die Supervision definiert. Das gemeinsame Verständnis ermöglicht eine bessere Bezugnahme. Bei der Fokussierung einer Fallsituation kann aber auch die Bereitschaft eruiert werden, ob eine Situation als Fall in der Supervision einzubringen ist oder inwieweit sich eine Situation für die Fallarbeit eignet. So kann der Supervisor eine entsprechende Fallsituation erfragen, etwas aufgreifen oder vorschlagen und als Fall für die Supervision verwenden.

2.4.4.2 Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation

Hierbei geht es um das geschilderte Geschehen einer Fallsituation und wie dieses kognitiv und affektiv aufzufassen ist. Warum bringt ein Supervisand etwas als Fall ein? Wie wirkt die Erzählung? Welche Ideen haben die Supervisanden zur Fallsituation? Was löst die Erzählung bei den Supervisanden aus?

2.4.4.3 Mentalisieren von Personen und Beziehungen einer Fallsituation

Die Personen und Beziehungen einer Fallsituation werden unter dem Blickwinkel der Mentalisierung näher betrachtet. Es geht um das Verstehen und Hinterfragen ihrer Intentionen, Gedanken und Gefühle.

2.4.4.4 Mentalisieren der Fallsituation

Die Fallsituation als solches wird reflektiert. Ihre direkte Relevanz, Bedeutung und Auswirkung z. B. für die Institution, die Supervision oder die Supervisanden selbst können auf Grundlager mentaler Zustände interpretiert werden.

2.4.4.5 Interpretation des Kontextes einer Fallsituation

Hierbei geht es auch um die Hintergründe, die einen Supervisanden angeregt haben könnten, eine Fallsituation eingebracht zu haben und welche Rolle die Fallsituation für andere Personen oder andere Bereiche spielen könnte. Im Gegensatz zum Mentalisieren der Fallsituation geht es hier um die Bedeutung des Kontextes der Fallsituation.

2.5 Forschungsbedarf und Hypothesen zur Mentalisierungsförderung

Das situative Einbrechen oder gar der Verlust der Mentalisierungsfähigkeit kann sehr unterschiedliche Ursachen haben und führt schnell zu gravierenden Konsequenzen. Es kann zu Regressionen in entwicklungsgeschichtliche frühere Denkmodi kommen (Äquivalenz, Als-ob- oder teleologischer Denkmodus), die häufig mit weniger zielführenden oder unangemessenen Reaktionen verbunden sind. Ursachen können emotionale Themen und Situation sein, die mit Stress und Erregung einhergehen, wie Angst, Wut, Gefahr oder Bedrohung. Aber auch durch Gruppendruck können in sozialen Situationen durch koerzitive Kräfte soziale Rollen eingenommen werden, die Mentalisierungsfähigkeiten einschränken. Die Beobachtungen und Erfahrungen aus den Fortbildungsveranstaltungen des Pilotprojekts weisen ebenfalls auf Machtdynamiken hin. Das Scheitern eines reflexiven Verständnisses kann zerstörerisch für soziale Beziehungen und die Arbeit mit Menschen sein. Für die Supervisanden bzw. das BBW scheint dies gleich doppelt problematisch: Erstens könnte es die multiprofessionelle Zusammenarbeit erschweren und zweitens sich auch negativ auf die Ausbildungsteilnehmer auswirken. Das bedeutet, dass ein Teufelskreis entstehen kann, indem wechselseitig Mentalisierung gehemmt wird. Dies würde besonders relevant, wenn solch ein Teufelskreis über drei oder gar mehr Ebenen vorkommt, wie z. B. zwischen Ausbildungsteilnehmer, Mitarbeiter und der Leitung bzw. Institution oder einem externen Praktikumsanleiter, dem Kostenträger, der Familie eines Ausbildungsteilnehmers usw. Durch meine Projektzugehörigkeit als Evaluator der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ nahm ich daher an, dass die Supervision der beiden Reheatams insbesondere zur Vertiefung der Themen aus den Fortbildungsveranstaltungen genutzt würde und diese auf Beispiele im Alltag der Arbeit im BBW

bezogen würden. Ich ging weiter davon aus, dass die Supervisanden viele konkrete Fragen bezüglich des Mentalisierungskonzepts hätten und sich auf die Übertragung theoretischer Hintergründe in die Praxis konzentrieren würden. Auch nahm ich an, dass mentalisierungsfördernde Interventionen und Techniken des Supervisors sich nicht einfach erkennen lassen, da sie eben nicht immer lehrbuchhaft ausgeführt würden, sondern sich in der Supervision nur anhand der Interpretation des Geschehens verstehen und beschreiben lassen würden. Entsprechend meiner Annahme, dass in der Supervision Themen aus dem Arbeitsalltag im BBW behandelt und das Mentalisieren praktisch geübt werden sollten, vermutete ich, dass jene Sequenzen des Supervisors besonders mit einer Mentalisierungsförderung verbunden sind, die beide Aspekte verbinden und den Supervisanden anschaulich vermitteln. Das bedeutet, der Supervisor könnte den Supervisanden das Mentalisieren an konkreten Beispielen aus ihrer Arbeit im BBW aufzeigen und anleiten analog eines „Mentalisierungstrainings“ (vgl. Ensink et al. 2013). Dies könnte vor allem die Fallarbeit betreffen, da es dort explizit um den Bezug zur beruflichen Rolle und Fallsituationen aus dem Arbeitsalltag gehen soll. Mentalisierung könnte zudem besser gefördert werden, wenn sich die Beteiligten sicher fühlen und Vertrauen zu einander haben. So könnten auch die impliziten Mentalisierungsfähigkeiten im Umgang miteinander sich mehr verbessern, als wenn Mentalisierung nur explizit geübt würde.

3 Methodischer Teil: Ethnografische Fallstudie

Im methodischen Teil erläutere ich meinen empirischen Zugang zur Untersuchung von Mentalisierungsförderung als Fokus von Supervision. Ausgehend von der Operationalisierung des Forschungsgegenstandes lege ich die Grundprämissen meines Forschungsansatzes und die methodologischen Hintergründe der ethnografischen Fallstudie dar. Danach beschreibe ich das ethnografische Vorgehen. Anschließend gehe ich auf die Stärken und Schwächen meines Forschungsansatzes ein.

3.1 Operationalisierung des Forschungsgegenstands

Ich werde die Operationalisierung von Mentalisierung erläutern, da dies aufzeigt, wie Mentalisierungsfähigkeiten praktisch aussehen und empirisch erforscht werden können. Zuerst werde ich darstellen, wie Mentalisierungsfähigkeiten operationalisiert werden können. Darauf aufbauend erarbeite ich eine Operationalisierung für den Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung als soziales Phänomen, das ich im Rahmen meiner ethnografischen Fallstudie beobachtet und untersucht habe.

3.1.1 Operationalisierung von Mentalisierung

Mentalisierung zeichnet sich nach Holmes (2006) durch vier zusammenhängende Aspekte aus: Erstens kann Mentalisierung als ein meta-kognitives Phänomen bezeichnet werden, da es sich auf die Fähigkeit bezieht, über Gedanken und Handlungen nachzudenken und diese zu interpretieren. Zweitens hat Mentalisierung etwas mit der Bedeutung zu tun, die eigenem und fremdem Verhalten zugeschrieben wird. Drittens beinhaltet Mentalisierung die Intentionalität, d. h. es geht um Ziele, Wünsche und Bedürfnisse. Viertens stellt Mentalisierung keine feste Eigenschaft dar, sondern eine Fähigkeit, die unterschiedlich ausgeprägt sein oder gar fehlen kann (vgl. ebd. 2006, S. 63). Konzeptuelle Überlegungen zur empirischen Bestimmbarkeit von Mentalisierung wurden zuerst mit der Reflective-Functioning-Scale (RFS) unternommen (vgl. Fonagy et al. 1998; Reinke 2006).¹⁶ In meiner Forschungsarbeit soll es aber nicht um das Rating eines bestimmten Niveaus von Mentalisierungsfähigkeiten gehen, sondern um eine Betrachtung jener Prozesse, die Mentalisierung in der Supervision fördern können. Dazu soll gegenüber der Reliabilität die (interne) Validität des methodischen Vorgehens in den Vordergrund rücken. Ich stelle zuerst die RFS vor und zeige dann auf, wie Mentalisierung nicht nur als individuelle Fähigkeit bestimmt, sondern interaktionell verortet werden kann. Anschließend erarbeite ich, wie Mentalisierungsförderung als ein soziales Phänomen aufgefasst und erforscht werden kann.

¹⁶ Für die Forschungsarbeit wurde eine deutsche Übersetzung genutzt, die von Ellen Reinke am Bremer Institut für Theoretische und Angewandte Psychoanalyse erarbeitet wurde (Reinke 2006).

3.1.1.1 Reflective-Functioning-Scale¹⁷

Die Reflective Functioning Scale (RFS) wurde von Fonagy et al. (1998, dt. Reinke 2006) für die Auswertung am Adult Attachment Interview (George et al. 1984, 1985, 1996; Hesse 2008; dt.: Erwachsenenbindungsinterview) entwickelt. Anhand von Kategorien und Kriterien wurde ein Manual erarbeitet, mit dem Aussagen im Erwachsenenbindungsinterview auf einer mehrstufigen Skala eingeschätzt werden können, um ein (Gesamt-)Niveau von Reflective Functioning bzw. auf Deutsch der Reflexiven Kompetenz (RK) zu bestimmen. Die Anwendung der RFS erfordert ein Training und die Ablegung eines Reliabilitätstests.¹⁸ Durch Ratertrainings wird eine gute Interrater Reliabilität erreicht (vgl. Taubner et al. 2013). Der Begriff Reflexive Kompetenz stellt hierbei die Operationalisierung der psychischen Prozesse dar, auf der das Mentalisierungskonzept fußt. Im Gegensatz zur Introspektion bzw. Selbstreflexion, die sich nur auf die eigenen bewussten mentalen Zustände bezieht, wird die Reflexionsfunktion als generelles prozedurales Wissen über mentale Vorgänge und Zustände definiert (Fonagy et al. 2002, S. 35). Die Konstruktion der Skala entstammt dem Befund, dass die kindliche Bindungssicherheit nicht durch die Bindungssicherheit der Eltern allein, sondern auch durch deren Fähigkeit in einem Erwachsenenbindungsinterview mentale Zustände der eigenen Kindheitsbeziehungen bzw. die Intentionalität anderer zu verstehen, vorhergesagt werden kann (Fonagy et al. 1991, S. 210). Das Erwachsenenbindungsinterview ist ein halbstrukturiertes Interview, für das Main et al. (1985) ein Auswertungsverfahren zur Bewertung der Bindungsrepräsentationen im Erwachsenenalter entwickelt haben. Sie konnten zeigen, dass die erwachsenen Bindungsmuster sicher-autonom, unsicher-verwickelt und unsicher-distanziert den kindlichen Bindungsmustern sicher, unsicher-ambivalent und unsicher-vermeidend entsprechen (ebd.). Das unverarbeitet/traumatisierte Bindungsmuster im Erwachsenenbindungsinterview lässt sich der Bindungsklassifikation unsicher-desorganisiert zuordnen (Ainsworth & Eichberg 1991; Steele, Steele & Fonagy 1996). Personen, die als sicher-autonom klassifiziert sind, können im Erwachsenenbindungsinterview auf verständliche Weise und ohne Widersprüche über ihre frühen Kindheitsbeziehungen sprechen. Unsicher-verwickelte Personen zeichnen sich durch überwiegend konflikthafte Erinnerungen aus, wohingegen unsicher-distanzierte Personen kaum Erinnerungen über frühe Erfahrungen berichten und ihre Bezugspersonen idealisieren oder negative Erfahrungen äußern (Bretherton 1997, S. 44 f.). Das Bindungsmuster unverarbeitet/traumatisiert ist gekennzeichnet durch gedankliche Desorganisation und Desorientierung, sodass die Antworten im Erwachsenenbindungsinterview vor allem inkohärent sind (Main 1997, S. 132). Das Ausmaß der Reflexiven Kompetenz verorten Fonagy et al. (1991) in der Kohärenz der Antworten auf die Fragen

¹⁷ Das Kapitel 3.1.1.1 findet sich bereits in den Ausführungen der Masterarbeit des Autors (Curth 2012) und wurde für die Forschungsarbeit aktualisiert und erweitert.

¹⁸ Der Autor hat erfolgreich an einem Reflective-Functioning-Training und dem Reliabilitätstest zum Einsatz der Reflective-Functioning-Scale teilgenommen (siehe Anhang C: Urkunde zur Reflective-Functioning-Scale, S. 210).

des Erwachsenenbindungsinterview (ebd., S. 215). Ebenso erweitern sie die sogenannte Metakognitionsskala im Zusammenhang mit dem Bindungsklassifikationssystem (Main & Goldwyn 1990) durch die Betonung der Nutzung von psychologischen Konstrukten zum Verständnis von eigenen und fremden Verhalten (Fonagy et al. 1991, S. 215). Mit Hilfe der RFS (Fonagy 1998, dt. Reinke 2006) können so die Mentalisierungsfähigkeiten auf einer kontinuierlichen elfstufigen Skala bewertet werden:

Tabelle 4: Kompetenzstufen der Reflective-Functioning-Scale

Kompetenzstufe		Beschreibung
-1	Negative RK	Aktiver, feindseliger Widerstand gegen die mentalisierende Haltung; beeinträchtigt Reflektieren; bizarre oder eindeutig paranoide Zuschreibungen — dies alles im Kontext eines völligen Fehlens jeder Reflexion
1	Fehlende RK	Reflexion fehlt ganz oder fast ganz; banales und simplizistisches Mentalisieren; extremer Konkretismus; eindeutig falsche Zuschreibungen, die das Fehlen von Reflexivität zu erkennen geben
3	Fragwürdige oder geringe RK	Rudimentäre Berücksichtigung mentaler Zustände; relativ oberflächliches und unpersönliches Mentalisieren; Bezugnahmen auf mentale Zustände und deren Beziehung zum Verhalten sind weitgehend unspezifisch oder werden nicht erklärt; alternativ: übertrieben analytische, unintegrierte Einsichten, die nicht mit der individuellen Erfahrung in Verbindung gebracht werden
5	Normale RK	Üblich bei nicht-klinischen Populationen; mehrere Beispiele reflexiver Aktivität zeigen, dass das Individuum kohärente Modelle der Psyche in Bezug sowohl auf das Selbst als auch auf Bindungspersonen aufrechterhält; Fähigkeit, Erfahrungen unter Berücksichtigung von Gedanken und Gefühlen zu erklären; gewisser Mangel an Komplexität oder Subtilität; Hinweise auf eingeschränktes Reflektieren im Zusammenhang mit einer zentralen Beziehung neben adäquatem Reflektieren im Zusammenhang mit anderen Beziehungen
7	Ausgeprägte RK	Stabil aufrechterhaltene Reflexivität signalisiert das Bemühen, die dem Verhalten zugrunde liegenden mentalen Zustände zu identifizieren; detailliertes Verständnis der Gedanken und Gefühle der Protagonisten; originelle Gedanken über mentale, mit Verhaltensweisen einhergehende Zustände; Fähigkeit, Erfahrungen durchgängig in einer Entwicklungs- und intergenerationellen Perspektive zu betrachten
9	Außergewöhnlich gute RK	Seltene Fälle ungewöhnlicher Ausgereiftheit und Differenziertheit, verbunden mit einer unbeirrbar reflexiven Haltung; Integration mehrerer Beispiele der Reflexivität in neue Perspektiven; umfassendes und spontanes Reflektieren in Bezug auf unterschiedlichste Beziehungen aus der Lebensgeschichte des Sprechers

Quelle: Vgl. Allen et al. 2008, S. 85; vgl. Luyten et al. 2012, S. 61

Die RFS reicht von -1 (negative Reflexive Kompetenz) bis 9 (volle oder außergewöhnliche Reflexive Kompetenz). Die Werte von -1 bis 3 stellen eine niedrige bis negative Reflexive Kompetenz dar und Werte von 5 bis 9 eine durchschnittliche bis hohe Reflexive Kompetenz. Wertungen von 3 finden bei fraglichen oder niedrigen Reflexiven Kompetenzen Anwendung, die wie echte Reflexionen aussehen können, aber klischeehaft oder oberflächlich sind. Eine 1 weist auf fehlende Reflexive Kompetenzen hin. Dabei werden beispielsweise äußere Gründe als Grundlage für Verhaltensinterpretationen angebracht. Eine -1 steht für das Gegenteil von Reflexiver Kompetenz im Sinne von feindseligem oder bizarrem Denken, wie auch die Verweigerung über etwas nachzudenken respektive zu reflektieren. Gerade Wertungen (8, 6, 4, 2, 0) dienen zur Bewertung von Grenzfällen zwischen den Kompetenzstufen (*siehe* Anhang E: Allgemeine Bewertungsregeln für die Reflective-Functioning-Scale, S. 207). Bei der Auswertung der Erwachsenenbindungsinterview-Transkripte erfolgen zunächst analoge Einzelwertungen der einzelnen Antworten, auf denen später die Gesamtwertung aufbaut. Bei den Einzelwertungen werden Textstellen auf die Deutlichkeit und Komplexität der repräsentierten mentalen Zustände, die sich auf das Selbst oder Andere beziehen, bewertet. Hierzu werden Definitionen und Beispiele herangezogen, mit denen verschiedene Typen von reflexiven Antworten identifiziert und entsprechenden Kompetenzstufen zugeordnet werden können (*siehe* Anhang D: Kategorien der Reflective-Functioning-Scale, S. 206). Die Gesamtwertung der RFS würdigt die Potentialität der gezeigten Reflexiven Kompetenz, d. h. sie wird nicht mit einem arithmetischen Mittel bestimmt, sondern die jeweiligen Höchstwertungen führen auch zu einer hohen Gesamtwertung wobei negative Wertungen die Gesamtwertung nach unten korrigieren. Die RFS stellt ein zentrales Instrument („Goldstandard“) für die Erforschung von Mentalisierungsfähigkeiten dar und gilt als hinreichend reliabel und validiert (vgl. Taubner et al. 2013). Weiter unten stelle ich dar, wie ich die RFS für meine Forschungsarbeit adaptiert und genutzt habe (*siehe* 3.3.1: Teilnehmende Beobachtung und Feldnotizen, S. 66; 3.3.3.4: Codierung von RFS-Kategorien im Datenmaterial, S. 71).

3.1.1.2 Mentalisierung als interaktionelles Geschehen

Für die Bestimmung von Mentalisierungsfähigkeiten wurden zahlreiche Verfahren entwickelt oder erprobt. Es gibt Selbst- und Fremdbeurteilungsfragebögen, neben der RFS weitere unterschiedliche narrative Codiersysteme, verschiedene Beobachtungsaufgaben und projektive Messverfahren (vgl. Luyten et al. 2012, 55 ff.). Alle Verfahren betreffen bestimmte Aspekte oder Dimensionen von Mentalisierung (ebd., 53) und werden teilweise auch für verwandte Konzepte der sozialen Kognition benutzt (Choi-Kain & Gunderson 2008). In meiner Forschungsarbeit fasse ich den Forschungsgegenstand vergleichbar zu Shaw et al. (2019) auf: Sie beziehen sich auf die Befunde von Diamond et al. (2003), die durch separierte Analysen von Patienten und Therapeuten in Erwachsenenbindungsinterviews mit der RFS erkannt haben, dass die Mentalisierungsfähigkeit der

Therapeuten auch sehr von der Mentalisierungsfähigkeit der jeweiligen Patienten abhängt und in einem dyadischen Prozess entsteht (vgl. ebd.; Shaw et al. 2019). Auch Hörz-Sagstetter et al. (2015) schlussfolgern diesbezüglich, dass sitzungsbasierte Ratings von Reflexiver Kompetenz stark von der Interaktion zwischen Therapeut und Patient abhängig sind und Ratings mit dem AAI mehr dem generellen Vermögen im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals entsprechen. Sie konnten zeigen, dass sich die sitzungsbezogene Mentalisierung im Laufe der untersuchten Langzeittherapien schneller verbesserte. Sie vermuten, dass in therapeutischen Gesprächssituationen das Mentalisieren mehr aktiv unterstützt wird, wohingegen die strukturierten Fragen des AAI dies eher nicht vorsehen. Dies erinnert an die Permid- und Demand-Fragen des AAI, die mit der RFS unterschiedlich bewertet werden. Auch können die bindungsbezogene Themen des AAI schwieriger zu reflektieren sein und andere bedeutsame Themen, in denen wohlmöglich besser mentalisiert werden könnte, nicht erfragt werden (ebd., S. 504). Unterschiedliche qualitative Untersuchungen haben zwar vielfältige Einblicke in das interaktionelle Geschehen zwischen Patient und Therapeut geben können, sodass auch Interventionsarten beschrieben werden konnten, die mit Selbstreflexion bzw. Mentalisierung beim Patienten in Verbindung stehen (Angus & Kagan 2013; Guilfoyle 2016; Georgaca 2003). Jedoch konnte mit den Befunden noch nicht genauer geklärt werden, wie es der Therapeut schafft, dass der Patient mentalisiert (vgl. Shaw et al. 2019): „This approach takes the specific lens of dialogical or relational positioning, but the approach does not specify how turns are designed in a way that has direct implications for how the patient responds, taking into account the way talk is systematically organised and socially produced“ (ebd.). Erste Hinweise darauf konnten Dilks et al. (2008) mit der Grounded-Therory-Methodologie geben, sodass Shaw et al. (2019) vorschlagen das interaktionelle Geschehen mit der Konversationsanalyse genauer zu untersuchen, um zu ermitteln wie Mentalisierung interaktionell entsteht (ebd.). Sie sehen die Methode als geeignet dafür an zu betrachten, wie es der Therapeut durch sein Handeln ermöglicht, dass der Patient mentalisiert, indem detailliert die Art und Weise des Therapeuten zu Sprechen und die zugehörigen Antworten des Klienten untersucht werden (ebd.). Es geht um die Bedeutung dieser Momente im interaktionalen Geschehen. Besonders der sequentielle Kontext, in denen die Äußerungen gemacht werden, soll anhand von Sitzungstranskripten durchleuchtet werden: So konnten beispielsweise schon Keselman et al. (2016) durch den Einsatz der Konversationsanalyse zeigen, dass nicht-mentalisierende Aussagen eines Patienten auch das Resultat eines impliziten Mentalisierungsprozesses sein können, indem der Patient zwar die Intention des Therapeuten versteht, aber den Gesprächsverlauf auf eine andere Art und Weise fortführen will (vgl. ebd.). Shaw et al. (2019) demonstrieren wiederum in ihrer Einzelfallanalyse beispielhaft, wie durch eine scheinbar kleine Bemerkung des Therapeuten ein mentalisierender Perspektivwechsel beim Patienten angeregt wird, ohne dass der Therapeut explizit davon spricht. Es bräuchte jedoch mehr Beispiele dieses

Manövers, um daraus eine konkrete Praktik bzw. Interventionsart zur Mentalisierungsförderung ableiten zu können, zeige aber das Potential der Konversationsanalyse, um näher zu ergründen, wie Mentalisierung interaktionell entstehen kann (ebd.). In meiner Forschungsarbeit habe ich anstatt der sprachlichen Strukturen die vergleichbaren sozialen Praktiken der Erzeugung von Mentalisierung in der Supervision mit der Methodik der Ethnografie betrachtet. Die Grundlage bildet meine Operationalisierung von Mentalisierungsförderung als soziales Phänomen.

3.1.2 Mentalisierungsförderung als soziales Phänomen

Auch wenn für die Operationalisierung von Mentalisierung unterschiedliche Verfahren zur Bestimmung dieser Fähigkeit entwickelt wurden, geht dies nicht ohne eine „Übersetzungsarbeit“. Die Übereinstimmung der Ergebnisse bzw. die sogenannte Interrater-Reliabilität ist für die etablierten Verfahren ermittelt worden und kann als ein Maß für Objektivität angesehen werden. Durch den Sprachbezug ist eine Zuschreibung mentaler Erklärungsmodelle methodisch kontrolliert auch auf die subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit gerichtet, sodass der Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung ebenfalls zu großen Teilen interpretativ anhand der zu Grunde gelegten Untersuchungsdaten als gewählter Ausschnitt der Wirklichkeit erschlossen werden muss. Daher ist auch die subjektive Wahrnehmung des Forschenden in die Analyse einbezogen. Um den Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung zu untersuchen, müssen aber nicht nur Mentalisierungsprozesse identifiziert werden können, sondern auch Faktoren, die auf implizite und explizite Momente schließen lassen, die diesen vorausgehen, d. h. Mentalisierung interaktionell anstoßen und somit fördern könnten. Neben einer zeitlich anzunehmenden Kausalität gibt es aber auch eine natürliche Potentialität, sodass ohne äußere Veranlassung Mentalisierungsprozesse stattfinden oder sich Mentalisierungsfähigkeiten verbessern könnten. Dies wäre schwer interaktionell verortbar und nur durch die Abwesenheit oder das Nicht-Erkennen äußerer Einflüsse definierbar. Eine mögliche individuelle Potentialentfaltung könnte bei tatsächlicher Abwesenheit äußerer Ursachen am ehesten durch den empathischen Mitvollzug eines teilnehmenden Beobachters erschlossen werden – d. h. durch Mentalisieren des Geschehens. Mentalisieren ist in diesem Sinne ein mentaler Prozess, der sich zwar sehr gut sprachlich formulieren lässt, jedoch nicht immer vollständig mit Worten expliziert wird. Ich nehme daher an, dass mentale Prozesse nur ausschnitthaft zugänglich bleiben, wenn sie als Marker für mentalisierungsfördernde Momente gelten sollen. Den Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung habe ich daher vor allem als ein soziales Phänomen aufgefasst, das durch bestimmte Praktiken interaktionell konstituiert wird (vgl. Shaw et al. 2019).¹⁹ Demzufolge können Mentalisierungsprozesse durch unterschiedlichste Momente

¹⁹ Eine umfassendere und genauere Analyse der Sitzungstranskripte der untersuchten Supervision z. B. mit der Konversationsanalyse könnte durch die vorliegende Forschungsarbeit inhaltlich vorbereitet werden.

angestoßen und ermöglicht werden. Für meine Untersuchung der Mentalisierungsförderung in der Supervision konzentriere ich mich auf Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden in Verbindung mit dem Supervisor, da seine Anwesenheit und Kompetenzen das Beratungsformat der Supervision mit dem Fokus auf Mentalisierungsförderung maßgeblich konstituiert haben.²⁰ Die Identifikation der Mentalisierungsprozesse fand deshalb schon während der teilnehmenden Beobachtung anhand der direkten Erfahrungen in der Supervision statt. Das interpretative Erschließen (Rekonstruktion) der veränderten Momente wird in der vorliegenden Forschungsarbeit mit der Analyse des ethnografischen Datenmaterials durchgeführt. Auf diese Weise sollen und können zwar nicht alle potentiell mentalisierungsfördernden Momente erfasst und untersucht werden, aber zumindest jene, die sich durch die teilnehmende Beobachtung im Datenmaterial aufzeigen und beschreiben lassen. Der Fokus meiner Forschungsarbeit liegt also nicht auf der Ermittlung eines konkreten Niveaus von Reflexiver Kompetenz mit der RFS, sondern es sollen implizite und explizite Momente beschrieben werden, die eine Förderung von Mentalisierung in der Supervision bewirkt haben können. Als Mentalisierungsförderung können demnach potentiell alle Momente gelten, denen relevante Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden folgen. Dazu werde ich insbesondere die protokollierten Sequenzen des Supervisors im Rahmen von vertiefenden Fallanalysen genauer untersuchen und die mentalisierungsfördernden Momente des Supervisors herausarbeiten.

3.2 Ethnografischer Forschungsansatz

Hier erläutere ich die methodischen Grundprämissen und begründe meinen ethnografischen Forschungsansatz. Anschließend stelle ich die Methodologie der Ethnografie als Forschungs- und Analysestrategie vor und zeige die verwendete Methoden der empirischen Sozialforschung auf.

3.2.1 Grundprämissen des Forschungsansatzes

Im Sinne des „Gleichnisses von den blinden Männern und dem Elefanten“²¹ gehe ich davon aus, dass mehrere Perspektiven das Verständnis eines Forschungsgegenstandes besser vertiefen können. Für meine Forschungsarbeit habe ich deswegen einen qualitativen Forschungsansatz gewählt, um den Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung in der Supervision möglichst vom Phänomen her ausgehend betrachten zu können. Weiter lässt sich meine Forschungsarbeit als eine Fallstudie definieren, da der Forschungsgegenstand folgende Bedingungen nach Yin (2003) erfüllt: Das

²⁰ Weitere Faktoren waren das Eingebettet sein der Supervision in die Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ mit den ergänzenden Fortbildungsveranstaltungen, sodass auch die einzelnen Supervisanden den Fokus der Mentalisierungsförderung in der Supervision aktiv mitbestimmen können.

²¹ „Im Gleichnis [...] untersucht eine Gruppe von Blinden – oder von Männern in völliger Dunkelheit – einen Elefanten, um zu begreifen, worum es sich bei diesem Tier handelt. Jeder untersucht einen anderen Körperteil (aber jeder nur einen Teil), wie zum Beispiel die Flanke oder einen Stoßzahn. Dann vergleichen sie ihre Erfahrungen untereinander und stellen fest, dass jede individuelle Erfahrung zu ihrer eigenen, vollständig unterschiedlichen Schlussfolgerung führt.“

(https://de.wikipedia.org/wiki/Die_blinden_M%C3%A4nner_und_der_Elefant)

Forschungsinteresse richtet sich auf die Beantwortung von „wie“ und „warum“ fragen, das Verhalten der Beteiligten soll nicht manipuliert werden, die Kontextbedingungen sollen ebenso erfasst werden, da sie wichtig für das zu untersuchende Phänomen scheinen und es gibt keine klare Abgrenzung zwischen dem Phänomen an sich und dem Kontext (ebd.; vgl. Baxter & Jack 2008, S. 545). Nach Stake (1995) könnte meine Forschungsarbeit noch genauer als instrumentelle Fallstudie bezeichnet werden, da der Forschungsgegenstand mit seinem Kontext eher im Vordergrund und der Fall eher im Hintergrund des Interesses stehen (ebd., vgl. Baxter & Jack 2008, S. 549): So nutzte ich als „Fall“ die gemeinsame Supervision zweier Rehatteams aus der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Lernbehinderung, um zu untersuchen, wie Mentalisierung in der Supervision gefördert werden kann. Ebenfalls im Sinne des Fallstudiendesigns begrenzen Vorannahmen den Fokus sinnvoll. Dazu zählen neben dem Wissen zum Forschungsstand auch meine persönlichen Kenntnisse und Erfahrungen. Für die vorliegende Fallstudie sind dies meine Erfahrungen mit dem Mentalisierungskonzept, die Planung und Konzeption der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“, die Zusammenarbeit mit dem BBW, die durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen, die Datenerhebungen und Mitarbeit an der Evaluation des Pilotprojekts.

3.2.2 Methodologische Begründung des Forschungsansatzes

Als Forschungsansatz meiner Fallstudie nutze ich den der Ethnografie auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung. Die Inspiration dazu ergab sich einerseits aus den Gegebenheiten des Untersuchungsfeldes mit der fortlaufenden Supervision in Verbindung mit meiner fachlichen und persönlichen Präferenz: So nennt Schwendter (2000) die Methode der teilnehmenden Beobachtung den empirischen „Königsweg“, mit dem Sachverhalte aus erster Hand im prozessualen Mitvollzug inklusive subjektiver Momente und potentieller Perspektivenverschränkungen erfahren und erfasst werden können (vgl. ebd., S. 27). Schwendter (2000) führt weiter aus, dass eine bloße Beobachtung in Form von Ton- oder Videoaufnahmen Datenmaterial liefern würde, bei dessen Interpretation der Grad der Projektion höher ausfallen könnte. Auch quantitative Erkenntnisse sollten vor diesem Hintergrund nur der Orientierung dienen, indem sie Anhaltspunkte für die Ausrichtung der Analyse geben (vgl. ebd.). In diesem Sinne habe ich auch meine Forschungsarbeit konzipiert. Ich folge der Annahme, dass eine direkt auf Mentalisierungsprozesse gerichtete Beobachtung und Analyse des realen Geschehens die Validität meiner Datenerhebung und –Analyse verbessern kann. Aufgrund meiner fachlichen Sozialisation und des Forschungsgegenstandes war es mir wichtig, auch meine Subjektivität und persönliche Erfahrungen nutzbar zu machen. Durch die ethnografische Fallstudie verorte ich diese Umstände methodisch, damit mein empirisches Vorgehen möglichst transparent

und aussagekräftig wird.²² Ich folge mit meinem ethnografischen Forschungsansatz auch dem Verständnis von Buchholz (2012), der von Supervision als einem „Grenzobjekt“ spricht, da es einerseits ein klar konturiertes Objekt und gleichzeitig eine diffuse, haltende Umwelt darstellt: In einer Supervision besteht die gemeinsame Aufgabe des Supervisors und der Supervisanden, eine haltende Umwelt herzustellen. Diese Leistung vollbringt beispielsweise eine Mutter täglich für ihr Kind (vgl. ebd., S. 154). Aus dieser Perspektive ist Supervision leichter zu vollbringen als zu beschreiben und erfordert gleichermaßen einen möglichst offenen Forschungszugang wie beispielsweise den der Ethnografie respektive teilnehmenden Beobachtung. Grundsätzlich kann der Forschungsansatz der Ethnografie eher als eine Forschungsstrategie als eine Forschungsmethode verstanden werden, da er auf das jeweilige Forschungsinteresse und jeweilige Untersuchungsfeld angepasst werden muss. Daneben zeichnet sich Ethnografie durch die Möglichkeit aus, eine auf den Forschungsgegenstand zugeschnittene Analysestrategie zu entwickeln, die sich unterschiedlicher Methoden der empirischen Sozialforschung bedienen kann. Beides werde ich im Folgenden näher erläutern.

3.2.3 Ethnografie als Forschungsstrategie

Ethnografie will „entdecken“. In der Geschichte der ethnografischen Forschung ging es überwiegend um das Kennenlernen und Verstehen fremder Kulturen, später aber auch um die Exploration kultureller Phänomene, einer Betrachtung gesellschaftlicher Spezialbereiche oder um eine distanzierte Betrachtung des vermeintlich vertrauten Alltags. Zentral ist das Entdecken als Erkenntnisziel. Als Forschungsstrategie dient sie nicht nur dem persönlichen Interesse eines Einzelnen, sondern der „... Ethnografie geht um Entdeckungen für die Disziplin, die sie betreibt“ (Breidenstein et al. 2013, S. 31). Forschungsgegenstände von Ethnografie sind Situationen, Szenen, Milieus und Institutionen, d. h. Einheiten mit eigener Ordnung und Logik. Das typische Interesse gilt dabei insbesondere den Strukturen (Kategorien, Grammatiken), Spezialdiskursen (Profession, Kunst, Wissenschaft, Literatur), kognitiven Schemata (stereotypische Sicht- und Hörweisen), situierten Praktiken (Verhalten, Reden, implizites Wissen), institutionellen Infrastrukturen (soziale Beziehungen und Organisation) oder der materiellen Kultur (Objekte, Artefakte, Strukturen des kulturell geprägten Körpers; vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 32). Mit Ethnografie soll demzufolge expliziert werden, „wie“ die jeweilige Wirklichkeit situativ erzeugt wird und mit welchen Mitteln soziale Phänomene aus der teilnehmenden Perspektive konstituiert werden (vgl. Lüders 2009, S. 390). Der Begriff der teilnehmenden Beobachtung wurde mit der Zeit zunehmend auch mit dem Begriff der Ethnografie gleichgesetzt (vgl. Lüders 2009, S. 385), wenn sie „als eine *flexible, methodenplurale kontextbezogene*

²² Durch die gleichzeitig erstellten Tonaufnahmen der einzelnen Supervisionssitzungen gäbe es eine intersubjektiv überprüfbare und somit objektive Datengrundlage als Referenz für weitere Forschungen.

Strategie zu verstehen [ist], die ganz unterschiedliche Verfahren beinhalten konnte“ (ebd., S. 389). Dieses Verständnis ist dem Umstand geschuldet, dass sich keine kontextunabhängigen methodologischen Regeln formulieren lassen, die ein situationsangemessenes Handeln des teilnehmenden Beobachters kontrollierbar machen. Statt *über* soziale Phänomene etwas zu erfahren, geht es um deren direkte Beobachtung im Alltag (vgl. ebd., S. 385). Zentrales Merkmal ist daher die Feldforschung. Der Forschungsgegenstand soll in seiner natürlichen Umwelt untersucht werden und nicht in einer künstlich hergestellten. Feldforschung geht davon aus, dass auch ohne die Anwesenheit eines Beobachters etwas im zu untersuchenden Feld geschieht. Der Forschungsgegenstand soll durch Feldforschung unmittelbar und intensiver erfahren werden als bei anderen empirische Methoden, sodass neben der Datensammlung ein umfangreiches Kontext- und Hintergrundwissen beim Beobachter aufgebaut wird, dass die gesammelten Daten besser zu interpretieren hilft. Das zu untersuchende soziale Phänomen wird sprachlich erschlossen, da der Beobachter seine Erfahrungen im Feld durch Beschreibungen festhält und z. B. nicht nur das Gesagte wiedergibt, welches durch eine Tonaufnahme viel genauer zu erfassen wäre. Grundannahme ist, dass „wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985, S. 14). Ethnografie zielt nach Breidenstein et al. (2013) auf (1.) soziale Praktiken, die durch (2.) unmittelbare Erfahrung mit einem (3.) integrierten Forschungsansatz (4.) beschrieben und versprachlicht werden (vgl. ebd., S. 36). Gemeinsam mit der qualitativen Sozialforschung kennzeichnet Ethnografie die Offenheit des Forschungsprozesses. Das Forschungsinstrument ist kein standardisierter Fragebogen sondern der Beobachter selbst. Soziale Phänomene sind mehr als das, was durch vermeintlich objektive Verfahren erfasst werden könnte. Die Reaktivität des Beobachters auf die erfahrene Wirklichkeit ist eine geforderte Bedingung dieser Forschungsstrategie. Dieser Umstand erscheint mir für die reflexive Natur meines Forschungsgegenstands der Mentalisierungsförderung in der Supervision daher essentiell. Ethnografie arbeitet mit der Setzung, dass sich Wirklichkeit ständig selbst methodisch generiert und strukturiert. Dies führt zu der methodologischen Maxime, dass eher die Phänomenologie des Forschungsgegenstands bestimmen sollte, wie er empirisch zu erfassen ist, und weniger die Methodenzwänge der empirischen Forschung (vgl. Breidenstein 2013, S. 37 ff.). Daher ist es für mich außerordentlich wertvoll gewesen, als Forscher meine Kenntnisse der interpretativen Bewertung reflexiven Geschehens im Sinne der Anwendung der RFS für die Forschungsarbeit nutzen zu können. Darüber hinaus bedarf es für eine Ethnografie in der Regel der „längeren Teilnahme“ statt punktueller Erhebungen, um soziale Phänomene aus erster Hand zu erfahren und mitvollziehen zu können. „Damit geht es nicht mehr um die (richtige oder falsche) Anwendung einer Methode, sondern um die situations- und fallangemessene Realisierung einer allgemeinen methodologischen Pragmatik“ (Lüders 2009, S. 394). Durch die kontinuierliche Teilnahme am Supervisionsprozess war

ich bemüht, diesen methodischen Ansprüchen gerecht zu werden und werde darauf weiter unten zurückkommen (*siehe* 3.4: Stärken und Schwächen des ethnografischen Forschungsansatzes, S. 76).

3.2.4 Ethnografie als Analysestrategie

Für die Analyse des ethnografischen Datenmaterials orientiere ich mich grundsätzlich an Breidenstein et al. (2013), die die Datenanalyse an die Grounded-Theory-Methodologie anlehnen, um das situative Geschehen im Untersuchungsfeld systematisch zu explorieren. Im Folgenden erläutere ich das methodologische Verhältnis von Grounded Theory und Ethnografie und den Einbezug weiterer Methoden der empirischen Sozialforschung.

3.2.4.1 Grounded Theory und Ethnografie

Mit der Grounded-Theory-Methodologie wird versucht, induktiv Theorien (Theory) im Gegenstandsfeld zu erschließen. Der Gegenstandsbezug (Grounded) basiert auf der direkten Verankerung in den Daten. Durch ein flexibles Codieren soll herausgearbeitet werden, wie das Handeln der Akteure im Untersuchungsfeld organisiert ist, d. h. welchen Regeln und Gesetzmäßigkeiten es folgt. Auf diese Weise soll eine konzeptionelle Ordnung von Phänomenen hergestellt werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 17). Das Datenmaterial wird sozusagen selbst zum Sprechen gebracht. Es gibt drei größere paradigmatische Ansätze der Grounded Theory: Klassisch (Glaser & Strauss 1967), Pragmatisch (Strauss & Corbin 1996) und Konstruktivistisch (Charmaz 2014). Gemeinsamer Fokus ist die Erkundung und das Verstehen sozialer Phänomene mit einem induktiven, systematischen und vergleichenden Vorgehen. Mit meiner Forschungsarbeit folge ich der Annahme, dass Realität individuell wahrgenommen wird und in multipler Form existiert. Wissen über die Realität ist somit das Ergebnis einer gemeinsamen Konstruktion, die kontextbezogen ist: Der Sinn und die Interpretation von Interaktionen ergibt sich mit und durch die Handlungen der anderen (vgl. Charmaz 2014, S. 321). Die Subjektivität des Forschers wird bei Charmaz (2014) im Vergleich zu den anderen Ansätzen am meisten gewichtet, indem im gesamten Forschungsprozess ein dynamischer, kontinuierlicher Dialog zwischen dem Forscher und seinen Daten aufrechterhalten wird (ebd.). Das ethnografische Vorgehen nach Breidenstein et al. (2013) lässt im Grunde offen, inwiefern die Methodik dem Forschungsgegenstand angepasst wird und welche Methoden der empirischen Sozialforschung bei der Datenauswertung eine Anwendung finden können. Ein wesentlicher Unterschied in meinem ethnografischen Vorgehen gegenüber einer originären Studie nach der Grounded Theory besteht vor allem in der zeitlichen Trennung von der Datengewinnung und der vertiefenden Datenanalyse. Erst nach Abschluss der Feldforschung habe ich mit der expliziten Datenanalyse beginnen können. Zuvor haben die kontinuierliche Feldforschung und mein beteiligt sein an der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ implizit meinen Beobachtungsfokus in der Supervision beeinflusst und sich in den Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen niedergeschlagen. Gleichwohl hat es auch explizite Momente der Beeinflussung gegeben, da eine

Trennung von Beobachtung und Analyse bei einem ethnografischen Forschungsansatz nicht sinnvoll ist, sondern als konstituierender Bestandteil angesehen werden kann. Dies gilt besonders für die Identifikation von Mentalisierungsprozessen während der teilnehmenden Beobachtung. Auch das Konzept des „theoretical sampling“ der Grounded-Theory-Methodologie sieht vor, dass Datenerhebung und Datenanalyse untrennbar miteinander verbunden sind. Indem ich meine eigene Wahrnehmung und Erfahrungen des Forschungsgegenstandes als Grundlage für die Datenerhebung und –Analyse nutze, folge ich implizit diesem Konzept (vgl. Birks et al. 2019, S. 3). Die theoretische Sättigung ist erreicht, wenn mit dem begrenzt vorhandenen Datenmaterial angemessen fundierte Codierungen erreicht wurden. Mey & Mruck (2010) sehen es für die Grounded-Theory-Methodologie sogar als legitim an, „die Vorgehensweise (Forschungsstrategien) bezogen auf die Forschungsfrage und die konkreten Umstände einer Forschungsarbeit so zu wählen und (explizit!) anzupassen, dass am Ende Resultate erbracht werden, die der Theorieentwicklung nützen.“ (ebd., S. 624). In meiner Forschungsarbeit wird daher das zu untersuchende Phänomen der Mentalisierungsförderung aus dem sozialen Kontext heraus (re-)konstruiert.

3.2.4.2 Ethnografie und weitere Methoden der empirischen Sozialforschung

Ein ethnografischer Forschungsansatz erlaubt den Einbezug des ganzen Spektrums an Methoden der empirischen Sozialforschung. Für meine Forschungsarbeit habe ich qualitative Verfahren der Sozialforschung für die Datenanalyse genutzt und kombiniert. Neben einem ethnografischen Forschungsansatz mit starken Anleihen aus der Grounded-Theory-Methodologie sind dies vor allem inhaltsanalytische Verfahren (Mayring 2008): Zur Identifikation und näheren Bestimmung von Mentalisierungsprozessen kommt die RFS mit ihren Kategorien zum Einsatz, die vergleichbar einer strukturierende Inhaltsanalyse deduktiv und skalierend vorgeht, wobei ich mich statt einer Skalierung auf eine Typisierung zwischen „mentalisierend“ und „nicht-mentalisierend“ beschränke. Bei den Fallanalysen zum Supervisor nutze ich die Merkmale der MBT-Adhärenzskalen als inhaltsanalytische Kategorien und nehme eine inhaltliche Strukturierung vor. Bei der Zuordnung von Interventionen und Techniken der Mentalisierungsförderung nutze ich ebenfalls eine inhaltliche Strukturierung, indem ich die Interventionsarten deduktiv zuordne (vgl. ebd.).

3.3 Ethnografisches Vorgehen

Im Folgenden lege ich mein ethnografisches Vorgehen zur Datengewinnung und Datenauswertung im Rahmen des untersuchten Supervisionsprozesses dar. Dazu werde ich methodischen Grundlagen vorstellen und meine konkrete Umsetzung beschreiben. Der grundlegende Schritt der ethnografischen Forschung besteht in der Datengewinnung: Dazu werde ich die teilnehmende Beobachtung und die Erstellung der Beobachtungsprotokolle erläutern. Dabei gebe ich auch einen Überblick zum Datenmaterial meiner Forschungsarbeit. Anschließend erfolgt die Beschreibung der

ethnografischen Datenanalyse: Zuerst geht es um die ausführliche Analyse und Codierung der Beobachtungsprotokolle. Dann werde ich die Möglichkeiten von vertiefenden Fallanalysen vorstellen und wie ich Fallanalysen zum Supervisor durchgeführt habe. Als nächstes werden die Schlüsselthemen abgeleitet zu ethnografischen Ergebnissen synthetisiert und ausformuliert.

3.3.1 Teilnehmende Beobachtung und Feldnotizen

Als Evaluator des Pilotprojektes „Mentalisierende Berufsausbildung“ war ich an der Konzeption und Umsetzung der Begleitforschung maßgeblich beteiligt. Die vorgesehenen Supervisanden erteilten ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme. Das Projektteam und die jeweiligen Vorgesetzten im BBW erklärten den Mitarbeitern die Begleitforschung als festen Projektbestandteil, die auch die Beobachtung der Supervisionssitzungen umfasste. Keiner der vorgesehenen Supervisanden lehnte die freiwillige Teilnahme am Pilotprojekt, der Begleitforschung oder Beobachtung der Supervision ab, sodass der Feldzugang keine Hürde darstellte. Die Supervisionssitzungen fanden in der Regel 14-tägig von Oktober 2013 bis Mai 2014 statt (vgl. Tabelle 8: Datum, Beginn, Ende und Dauer der Tonaufnahmen nach Beobachtungsprotokoll, S. 90). Für meine teilnehmende Beobachtung der Supervision habe ich ein Notizbuch im Format Din A4 genutzt. Durch den starren Pappeinband benötigte ich keine feste Unterlage und konnte frei im Sitzen schriftliche Aufzeichnungen anfertigen. Als Schreibgerät wählte ich einen gewöhnlichen Kugelschreiber, da er schlecht verwischt oder radiert werden kann. Während der teilnehmenden Beobachtung war ich entsprechend meines Forschungsinteresse bestrebt, jene Momente, die ich mit Mentalisierungsprozessen in Verbindung gebracht habe, besonders zu fokussieren. Dazu habe ich meine Kenntnisse des Mentalisierungskonzepts und der RFS explizit genutzt: Mentalisierungsprozesse liegen nach der RFS vor, wenn eine Bezugnahme auf innerpsychische Befindlichkeiten explizit erkennbar ist und sie das Ergebnis eines Denkprozesses sind: **„Wenn eine Aussage als reflexiv beurteilt werden soll, muß sie den Prozeß und die Tätigkeit der Reflexion enthalten.** Reine Beschreibungen innerpsychischer Zustände sind nicht ausreichend“ (Reinke 2006, S. 17; Hervorhebungen im Original). Ich musste daher versuchen zu unterscheiden, ob eine Aussage auf einen Denkprozess in Bezug auf eine Überzeugung oder ein Gefühl hinweist oder nicht. Die bloße Benutzung von Begriffen, die innerpsychische Befindlichkeiten bezeichnen, weist lediglich auf allgemeine Sprachkompetenzen hin (vgl. ebd.). Mentalisierungsfähigkeiten zeigen sich demnach bei expliziten Hinweisen auf die **Art** der innerlichen Befindlichkeiten und die **Eigenschaften** von innerlichen Befindlichkeiten (vgl. ebd., S. 32; Hervorhebungen im Original). Dabei kann auch relativ einfaches Denken demonstriert werden, wenn erkennbar ist, dass es sich um eine authentische Aussage und nicht um eine sozial erwartbare Floskel handelt (ebd.). Mentalisierungsfähigkeiten werden somit bei echten Reflexionen in der jeweiligen Situation demonstriert und sind keine Wiedergabe von wohlmöglich auswendig gelernten Worten oder Phrasen. Auch ein einfacher Bericht gilt als nicht reflexiv, wenn kein aktueller Denkprozess

damit in Verbindung gebracht werden kann: „So kann die Aussage: „Ich war wütend“ nicht als reflexiv gewertet werden. Anders die Aussage: „Zuerst war ich wütend, und dann bin ich zunehmend traurig geworden“ (ebd., S. 17). Ich war bemüht, diese Aspekte während der Beobachtung möglichst genau zu verfolgen und Mentalisierungsprozesse in den Feldnotizen zu protokollieren und gesondert zu markieren. Die RFS wurde bereits auf ähnliche Weise zum Raten von Videoaufzeichnungen von Therapiesitzungen eingesetzt (Möller et al. 2017; Karlsson & Kermott 2006), wobei ich keine differenziertes Rating des Kompetenzniveaus vorgenommen habe. Mein Fokus lag auf der Identifizierung von Mentalisierungsprozessen, sodass diese einem Rating von ≥ 4 auf der RFS entsprechen sollten. Es könnten dabei jedoch auch einige Aussagen als Mentalisierungsprozesse identifiziert und markiert worden sein, die unterhalb dieses Ratings liegen und eher einem Kompetenzniveau von 3 auf der RFS entsprechen. Solche Passagen berücksichtigen entweder mentale Zustände nur rudimentär, sind vergleichsweise oberflächlich, klischeehaft und unpersönlich, oder behandeln unintegrierte, hyperaktive Erklärungen, ohne den Bezug zu einer individuellen Erfahrung herzustellen (vgl. Tabelle 4: Kompetenzstufen der Reflective-Functioning-Scale, S. 56; Anhang E: Allgemeine Bewertungsregeln für die Reflective-Functioning-Scale, S. 207). Daher werde ich die RFS auch vertiefend bei der Analyse und Codierung der verschriftlichten Beobachtungsprotokolle einbeziehen. Gleichzeitig habe ich auch viele nicht mit Mentalisierungsprozessen in Verbindung gebrachte Aussagen protokolliert, um das beobachtete Geschehen nachvollziehbar festzuhalten. Beständig habe ich zudem eigene Gedanken und Reflexionen in den Feldnotizen notiert, die später mit in die „Analytical Notes“ der Beobachtungsprotokolle eingeflossen sind. Auf diese Weise habe ich schon in den Feldnotizen und den Beobachtungsprotokollen eine erste selektive Codierung vorgenommen und Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden identifiziert.²³ Zusammenfassend habe ich mich durch folgende Fragen in der Beobachtung leiten lassen:

- Was passiert in der Supervision?
- Was macht der Supervisor?
- Wie reagieren die Supervisanden auf den Supervisor?
- Wo finden Mentalisierungsprozesse statt?
- Wie regt Supervision Mentalisierungsprozesse an?

²³ Die Identifikation der Mentalisierungsprozesse kann aufgrund der subjektiven Natur der Beobachtung keinen Vollständigkeitsanspruch erfüllen. Vielmehr führt das ethnografische Vorgehen dazu, dass in den Beobachtungsprotokollen festgehaltene, reflexive Momente ein Ergebnis der Interpretation des Beobachters sind. Dieser Umstand ist auch eine Stärke des Forschungsansatzes: Zwar würden transkribierte Tonaufnahmen einen höheren Grad der Analysegenauigkeit z. B. mit der Reflective-Functioning-Scale erlauben, jedoch weniger die Betrachtung von impliziten Momenten und subjektiven Erfahrungen, die durch das ethnografische Vorgehen miterfasst werden sollten.

- Wie fördert der Supervisor Mentalisierungsprozesse?
- Bei welchen Inhalten und Themen gelingt das Mentalisieren?
- Was erschwert das Mentalisieren?
- Welche Themen werden in der Fallarbeit behandelt?
- Was macht der Supervisor in der Fallarbeit?

3.3.2 Erstellung von Beobachtungsprotokollen

Nach erfolgter teilnehmender Beobachtung im Feld müssen die gewonnenen Beobachtungsdaten in Form von Beobachtungsprotokollen festgehalten werden. Diese werden aus der Erinnerung geschaffen, die durch die Feldnotizen (handschriftliche Aufzeichnungen) und Kopfnotizen (Eindrücke, Gedanken, Gefühle) gleichzeitig angeregt werden. Darin wird das beobachtete und erlebte Geschehen nachvollziehbar dargestellt, indem Vorgänge versprachlicht und ausformuliert werden. Details sollen möglichst genau und umfassend expliziert werden, sodass auch Unbeteiligte das Geschilderte verstehen und nachvollziehen können, da die Relevanz einzelner Daten erst nach erfolgter Auswertung erkennbar wird. Auch sollte der chronologische Ablauf rekonstruiert und im Forschungsprozess dargestellt werden (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 97). Während der Protokollerstellung werden gleichzeitig „Analytical Notes“ angefertigt. Dies sind explizite Abschweifungen über Gedanken, Gefühle, Überlegungen und Theorien, die auf diese Weise ausformuliert und ebenfalls mit besonderer Kennzeichnung an den entsprechenden Stellen in den Beobachtungsprotokollen eingefügt und so als Teil des Datenmaterials festgehalten werden. Mit Hilfe meiner Feldnotizen, persönlichen Eindrücke und Gedanken habe ich die Beobachtungsprotokolle in einem Textverarbeitungsprogramm erstellt. Dabei führte ich vier optische Unterscheidungsmerkmale ein, die jeweils durch einen Zeilenumbruch voneinander getrennt wurden. Folgender Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll der fünften Supervisions Sitzung veranschaulicht diese vier optischen Unterscheidungsmerkmale:

Der Berufsschullehrer der Hauswirtschaft kommt um 17:00 Uhr hinzu.

Der Supervisor möchte wissen, ob es zur Klärung eine Frage dazu gebe.

Der Supervisand berichtet, es herrsche gerade Funkstille. Wie könnte damit umgegangen werden? Der Abteilungsleiter wird wegen Parken als Verantwortlicher hingestellt, könne das aber gar nicht mitbekommen. Wie könnte mit dem Ausbilder und wie mit dem Ausbildungsteilnehmer umgegangen werden? Die Ausbildungsteilnehmer würden sich nicht beschweren, da sie es so kennen.

Analytical Note: Es scheint keine Wertschätzung unter den betroffenen Kollegen zu geben. Auch scheint es gegenüber Ausbildungsteilnehmern von manchen Ausbildern keine Wertschätzung zu geben. Der Rehabegleiter muss dem Ausbildungsteilnehmer beistehen. Er verdrängt aber den Umgang mit dem Ausbilder. Die Ausbilder scheinen sich in dieser Werkstatt unmöglich zu verhalten – dort muss meiner Ansicht nach dringend etwas getan werden. Die Thematik scheint viele Ideen und Eskalationsideen auszulösen.

Angaben zu den Rahmenbedingungen und Ereignisse habe ich **fett** formatiert. Für die Beobachtung des Supervisors habe ich *kursive Schrift* gewählt. Unformatierte Schrift kommt für die Beobachtung der Supervisanden und die Momente meiner aktiven Beteiligung zum Einsatz. Die Analytical Notes habe ich in einem etwas kleineren Schriftgrad *kursiv* gesetzt und durch ein unterstrichenes Analytical Note: eingeleitet. Folgender Abschnitt aus dem obigen Beispiel wurde bereits während der teilnehmenden Beobachtung als Mentalisierungsprozess bei den Supervisanden identifiziert und gesondert markiert:

Wie könnte damit umgegangen werden? Der Abteilungsleiter wird wegen Parken als Verantwortlicher hingestellt, könne das aber gar nicht mitbekommen. Wie könnte mit dem Ausbilder und wie mit dem Ausbildungsteilnehmer umgegangen werden? Die Ausbildungsteilnehmer würden sich nicht beschweren, da sie es so kennen.

Im Ergebnis liegen meiner Forschungsarbeit dreizehn Beobachtungsprotokolle als Datenmaterial zu Grunde. Die vollständigen Beobachtungsprotokolle befinden sich im Anhang der Forschungsarbeit (siehe Anhang A: Beobachtungsprotokolle, S. 180). Folgende Tabelle zeigt den Umfang der Beobachtungsprotokolle nach der Wortzahl auf:

Tabelle 5: Wortzahl der Beobachtungsprotokolle je Supervisionssitzung

Protokoll:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Wortzahl:	1683	1522	984	1273	1472	708	700	711	776	479	784	684	290

Quelle: Eigene Darstellung

Es ist die klare Tendenz erkennbar, dass der Umfang im Verlauf der Beobachtung abgenommen hat. Als Hauptgründe sehe ich zum einen die Veränderung meines Beobachterfokus und zum anderen die Veränderung des Inhalts der Supervisionssitzungen. Ersteres hat meine Wahrnehmung sowie Protokollierung der Supervision beeinflusst, während die Veränderung des Inhalts der Supervisionssitzungen sich auf das reale Geschehen bezieht, welches Supervisanden und Supervisor erzeugt haben. Anhand der Beobachtungsprotokolle habe ich einen Überblick zum inhaltlichen Verlauf des Supervisionsprozesses erstellt:

Tabelle 6: Überblick zum inhaltlichen Verlauf des Supervisionsprozesses

B.	Inhalte der Supervisionssitzungen
1	Einstieg, Vorstellung, Begleitforschung, Supervisionserfahrungen der Supervisanden
2	Begleitforschung/Anonymität, Fallbesprechung: „Ausbildungsteilnehmer Jonas“
3	Vollständigkeit der Supervisionsgruppe, „Meine Geschichte ins BBW“
4	Fallbesprechung: „Dreieck/Konflikt mit Klasse und Lehrerkollegen“, neue Rolle
5	Fallbesprechung: „Situation mit Ausbilder am Telefon und Ausbildungsteilnehmer“
6	Anknüpfen an Fallbesprechung, (Nicht-)Einladung zur (Metaller-)Weihnachtsfeier
7	Anknüpfen an Fortbildung, Leitung, Strukturen, Veränderungen im BBW
8	Fallbesprechung: „Verhältnis Hauswirtschaft/Metallbereich“

9	Anknüpfen an Fallbesprechung, Leitung, Zwischenbilanz der Supervision
10	Leitung, Strukturen, Fallbesprechung: „Unzuverlässiger Ausbildungsteilnehmer“
11	Anknüpfen an Fallbesprechung, Projekt, Fallbesprechung: „Ausbildungsteilnehmer strebt Geschlechtsumwandlung an“
12	Anknüpfen an Fallbesprechung, Fallbesprechung: „Doppelte Dreiecksgeschichte“
13	Abschied des Ethnografen, Leitung

Quelle: Eigene Darstellung

3.3.3 Analyse und Codierung des Datenmaterials

Die erstellten Daten in Form der Beobachtungsprotokolle werden als erstes in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie analysiert und codiert. Dadurch sollen analytische Themen im Material erschlossen werden, mit denen größere Ausschnitte bzw. Sequenzen des Datenmaterials organisiert werden können. Bestimmte Themen haben auch ursprünglich die Feldauswahl mitbegründet und waren der zentrale Fokus der Beobachtung. Sie bestimmen die Richtung des gesamten Analysevorgangs (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 117; *siehe* 3.3.1: Teilnehmende Beobachtung und Feldnotizen, S. 66). In diesem Sinne habe ich auch die RFS in der Beobachtung und Analyse eingesetzt, um Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden zu identifizieren. Weitere analytische Themen können sich aber auch durch die Codier-Schritte ergeben. Während des Analyse- und Codier-Prozesses werden aufkommende Ideen durch das Schreiben von „Memos“ festgehalten. Für die Analyse und Codierung des Datenmaterials habe ich das Computerprogramm „QDA Miner Lite v2.0.7“²⁴ eingesetzt, da es frei verfügbar und kostenlos nutzbar ist. Es erlaubt die Einteilung von Textabschnitten zu Codes und Kategorien sowie das Einfügen von Memos. Mit Hilfe des Programms habe ich die gesamte Codierung der dreizehn Beobachtungsprotokolle durchgeführt. Ein weiterer Vorteil ist, dass alle codierten Textabschnitte durchsucht, sortiert und separat selektiert werden können. Auf diese Weise kann das Datenmaterial einfacher überblickt, analysiert und interpretiert werden. Während des Analyse- und Codier-Prozesses habe ich die Codes und Kategorien immer wieder zusammengefasst, umbenannt oder verworfen sowie die Zuordnung zu unterschiedlichen Codes und Kategorien immer weiter angepasst. Analytische Themen haben sich durch dieses Vorgehen entweder schon als eigene Codes und Kategorien gezeigt oder sich im Prozess anhand einer Gruppe von Codierungen zu relevanten analytischen Themen entwickelt. Als nächstes werde ich die einzelnen Codier-Schritte und das Schreiben von Memos erläutern.

3.3.3.1 Offenes Codieren

Wie in der Grounded-Theory-Methodologie erfolgt zuerst das offene Codieren. Anhand von offenen Codes wird das Datenmaterial sortierbar. Die Codes lassen sich dabei auch schon in Listen nach unterschiedlichen Kategorien bringen. Dabei wird ein starker Bezug zum Datenmaterial gehalten,

²⁴ Das Programm kann nach einer kostenfreien Registrierung unter folgender Internetadresse heruntergeladen und genutzt werden: <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware/>

indem Ausschnitte als Belege kenntlich gemacht werden. Für diesen Schritt habe ich die Beobachtungsprotokolle ausgedruckt und mehrfach konzentriert gelesen. Alles was mir spontan einfiel habe ich am rechten Rand der Protokolle handschriftlich notiert.

3.3.3.2 Axiales Codieren

Anschließend erfolgt das axiale Codieren, bei dem Beziehungen und Unterschiede zwischen den vergebenen Codes fokussiert werden. Damit sollen auch Kernkategorien im Sinne einer Grounded Theory entdeckt und festgelegt werden, die sich an mehreren Stellen im Datenmaterial als sinnvoll erwiesen haben. Beim axialen Codieren habe ich nach Gemeinsamkeiten zwischen den zahlreichen handschriftlichen Codes gesucht und daraus neue Codes und Kategorien gebildet. Aber auch Überschneidungen innerhalb der Kategorien oder bei den Kategorien an sich habe ich fokussiert und überarbeitet. Mit Hilfe des Computerprogramms „QDA Miner Lite“ habe ich dann die unterschiedlich langen Textpassagen bzw. Sequenzen zu den gebildeten Codes und Kategorien zugeordnet. Ich bin dazu die Beobachtungsprotokolle wiederholt sequenziell durchgegangen, bis der gesamte Text codiert war.

3.3.3.3 Selektives Codieren

Als nächstes wird nach Breidenstein et al. (2013) selektiv codiert. Hierbei werden sogenannte Kernkategorien über das gesamte Datenmaterial vertieft, um später analytische Themen entwickeln zu können. Dadurch könnte das gesamte Datenmaterial analytisch statt chronologisch angeordnet werden, d. h. bestimmte Textpassagen lassen sich anhand der vergebenen Codes und Kategorien selektieren. Anhand der bisherigen Ergebnisse habe ich Kernkategorien identifiziert, mit denen ich das gesamte Datenmaterial erneut durchgegangen bin. Vorhandene Codierungen sind dabei aus einer weiteren Perspektive betrachtet worden und es konnten neue Codierungen und Kategorien entstehen. Im Ergebnis ist eine auf den Forschungsgegenstand ausgerichtete Sortierung des Datenmaterials entstanden, die den Text der Beobachtungsprotokolle thematisch in Form von Kategorien und analytischen Themen aufbricht.

3.3.3.4 Codierung von RFS-Kategorien im Datenmaterial

Für die Analyse des Datenmaterials habe ich die RFS auch vertiefend eingesetzt, um Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden explizit zu codieren, da sie als zentrale Referenz für die Beschreibung von Mentalisierungsprozessen gilt. Dadurch möchte ich auch die Datengrundlage verbessern, mit der mentalisierungsfördernde Momente bei den Fallanalysen zum Supervisor herausgearbeitet werden. Die Autoren der RFS (Fonagy et al. 1998; vgl. Reinke 2006) haben eine Sammlung von Kategorien und Kriterien entwickelt, die vier verschiedene Typen von Mentalisierungsprozessen beispielhaft veranschaulichen (*siehe* Anhang D: Kategorien der Reflective-Functioning-Scale, S. 206):

- (A) Wissen um die Art innerpsychischer Prozesse
- (B) Ausdrückliches Bemühen, die dem Verhalten zugrunde liegenden psychischen Prozesse herauszuarbeiten
- (C) Anerkennung eines Entwicklungsaspektes
- (D) Innerpsychische Befindlichkeiten in Bezug auf den Interviewer

Die verschiedenen Kategorien und Kriterien können nur als eine Art Muster dienen, um innere Prozesse zu beschreiben, da es kein absolutes Wissen über Innerpsychisches geben kann. Der Auswerter muss daher selbst die zu untersuchenden Aussagen vor diesem Hintergrund reflektieren und einschätzen. In der RFS sind drei Gesichtspunkte angegeben, die als Orientierung zur Identifizierung von Reflexiver Kompetenz dienen können:

1. Reflexive Aussagen sind meistens eher komplex. Die Kriterien unter den Kategorien A, B, C und D treten selten in ihrer Reinform auf, sondern dienen als Beispiele für das Aufspüren von Reflexiver Kompetenz (vgl. Reinke 2006, S. 8).
2. Eine Aussage muss immer in einem Beziehungskontext stehen. Es muss deutlich werden, „daß für das eigene und für das Verhalten anderer das Wirken von Absichten (Intentionalität) unterstellt wird, d. h. im Verhalten die Handlungen eines absichtsvollen Selbst gesehen werden“ (ebd., S. 8).
3. Drittens gilt für eine reflexive Aussage:
 - a. „die beschriebene Situation muß **bedeutsam** und die Schilderung für diese Situation spezifisch sein; allgemeine Aussagen [...] können nicht als Ausdruck von RK betrachtet werden (ebd. S. 8 f.);
 - b. „die Aussagen müssen sich **ausdrücklich** auf innerpsychische Zustände oder Prozesse beziehen, nicht auf allgemeine Eigenschaften von Personen wie Freundlichkeit, Negativismus, Angst o. ä.“ (ebd., S. 9).

Die explizite Zuordnung der konkreten Kategorien der RFS habe ich erst nach Abschluss der Analyse und Codierung der ausformulierten Beobachtungsprotokolle vorgenommen, auch wenn dies aufgrund der Datenqualität nur eingeschränkt möglich war. Jedoch konnte ich so die protokollierten Aussagen der Supervisanden mit einem tieferen Verständnis des Datenmaterials in ihrem Kontext interpretieren und den RFS-Kategorien zuordnen.

3.3.3.5 Schreiben von Memos

Bei jedem Codier-Schritt werden aufkommende Ideen und Hypothesen als „Memos“ verschriftlicht. Auf diese Weise werden bei einer ethnografischen Studie Gedanken, Gefühle, Überlegungen und Theorien während der Datenauswertung festgehalten. Sie stellen Interpretationen des Forschers dar.

Diese sind mit den „Analytical Notes“ in den Beobachtungsprotokollen vergleichbar. Memos zählen ebenso zum ethnografischen Datenmaterial und schlagen sich häufig in den ethnografischen Ergebnissen nieder (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 137). Schon die Erläuterungen bzw. Definitionen der Codes und Kategorien stellen sogenannte Codier-Memos dar. Sie sind eine Form theoretischer Memos. Weitere Formen von Theorie-Memos sind Interpretationen, die sich induktiv aus dem Datenmaterial und dessen Analyse entwickeln, deduktiv vor dem Hintergrund des Forschungsstandes bzw. aus der Literatur hergeleitet werden oder abduktiv durch spontane Ideen entstehen. Des Weiteren können sich Methodik-Memos auf die Forschungsmethodik (Datenerhebung und Auswertung), Konzept-Memos auf das Forschungskonzept (Fragestellung und Forschungsdesign) oder Planungs-Memos auf das weitere Vorgehen beziehen (vgl. Thomas 2019, S. 133; Strauss & Corbin 1996, S. 169). Durch das Schreiben von Memos habe ich mich mit den Zielen meiner Forschungsarbeit einerseits und den Entdeckungen im Datenmaterial andererseits näher auseinandergesetzt. Dadurch habe ich auch mein Verständnis des Forschungsgegenstandes sowie des untersuchten Feldes vertiefen können. Die entstandenen Memos werden vor allem bei der Darstellung der analytischen Themen sowie für die Synthese und Ausformulierung der ethnografischen Ergebnisse herangezogen bzw. sind in diese eingeflossen.²⁵ Die identifizierten Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden sowie besonders die zugeordneten Kategorien der RFS können auch als deduktive Codier-Memos aufgefasst werden, da bestehende Definitionen an das Datenmaterial herangetragen werden.

3.3.3.6 Zusammenfassung zum Ablauf der Analyse- und Codier-Schritte

Da bei der ethnografischen Analyse und Codierung des Datenmaterials die genannten Codier-Schritte mehrfach durchlaufen werden und das Datenmaterial wiederholt durchgegangen wird, gibt es keine klare Abfolge in der Analyse. Thomas (2019) beschreibt ein Basismodell der analytischen Auswertung, welchem auch meine Datenanalyse zu großen Teilen entspricht (vgl. ebd., S. 125-136): Als erstes habe ich das Datenmaterial konzentriert gelesen und spontane Einfälle Zeile für Zeile bzw. Sequenz für Sequenz am rechten Rand notiert und erste Memos formuliert. Dies entspricht dem offenen Codieren. Anschließend habe ich meine vorläufigen Benennungen systematisiert, indem ich einheitliche Codes für vergleichbare Sequenzen gebildet und zur weiteren Benennung von Sequenzen benutzt habe. Dabei habe ich auch Definitionen für die Codes erarbeitet (sogenannte Codier-Memos) und vorläufige Kategorien von Codes gebildet. Dieser Schritt beinhaltet daher das axiale Codieren und teilweise schon das selektive Codieren sowie das Verfassen von Memos. Auch die Identifizierung von Mentalisierungsprozessen und Zuordnung von RFS-Kategorien stellen

²⁵ Die Übergänge von Memos zu Teilen der verschriftlichten Forschungsarbeit sind fließend – einige Textpassagen könnten ebenfalls als Memos angesehen werden, da sie wiederum im Analyse-, Auswertungs- und Interpretationsprozess entstehen und genutzt werden.

deduktive Kodier-Memos dar. Nach Thomas (2019) erfolgt abschließend die Systematisierung und Kategorisierung (vgl. ebd., S. 133-136). Dies entspricht der Entwicklung von analytischen Themen bzw. der Ableitung von Schlüsselthemen nach Breidenstein et al. (2013; *siehe* 3.3.5: Ableitung von Schlüsselthemen, S. 75). Zuvor führe ich noch vertiefende Fallanalysen zum Supervisor durch, die ich im Folgenden erläutere.

3.3.4 Vertiefende Fallanalysen

Der nächste Schritt der ethnografischen Datenauswertung stellen vertiefende Fallanalysen dar. Auch bei Fallanalysen werden aufkommende Ideen und Hypothesen als Memos festgehalten und ergänzen das Datenmaterial (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 139). Es werden drei Arten von Fallanalysen unterschieden (vgl. ebd., S. 139 ff.): Bei ethnografischen Fallanalysen kann es um bestimmte Ereignisse gehen, um deren Funktion und Bedeutung zu erschließen. Dies geschieht direkt anhand der Beobachtungsprotokolle. Eine weitere Form der Fallanalyse stellt die Rekonstruktion von Interaktionsverläufen dar, indem am besten ausschnittshaft transkribierte Tonaufnahmen²⁶ zum Beispiel im Rahmen einer Sequenzanalyse nach der Objektiven Hermeneutik und weiterer Verfahren analysiert werden (vgl. ebd.). Da ich mich bei der Datengrundlage meiner Forschungsarbeit auf meine Beobachtungsprotokolle beschränke, sind Fallanalysen von Interaktionsverläufen nur eingeschränkt möglich. Die Nutzung der Tonaufnahmen muss anderen Forschungsarbeiten vorbehalten bleiben. Ich werde beide Formen der Fallanalyse kombinieren und bei den protokollierten Beschreibungen des Supervisors anwenden, um deren Funktion und Bedeutung in der Supervision sowie ihre Relevanz für eine Mentalisierungsförderung anhand des Interaktionsverlaufs zu rekonstruieren. Dadurch werde ich entsprechend meiner Operationalisierung des Forschungsgegenstandes diejenigen Supervisor-Sequenzen identifizieren, die mit einer Mentalisierungsförderung in Verbindung gebracht werden können. Eine weitere Form der Fallanalyse fokussiert sogenannte Figuren. Ziel sind dabei Fallportraits im Kontext, die aus den Beobachtungsprotokollen geschaffen werden. Solche Fallportraits unterscheiden sich von individualisierten Charakteristiken realer Personen, da sie nur prototypisch für den konkreten Kontext geschaffen werden (ebd., S. 152. Ff.). Ich werde die Figur des Supervisors anhand der MBT-Adhärenz näher untersuchen. Ähnlich der Anwendung der RFS geht es in meiner Forschungsarbeit auch hierbei nicht um die Bestimmung eines konkreten Kompetenzniveaus. Bei der originären

²⁶ Breidenbach et al. (2013) empfehlen für die Analyse von Tonaufnahmen eine Assimilation an die anderen Datentypen einer Studie, d. h. in der Regel an die Schriftlichkeit der Beobachtungsprotokolle. Dabei ist zu beachten, „dass der Aufwand der Transkription im Verhältnis zum analytischen Nutzen steht“ (ebd., S. 91). Daher sollten eher nur solche Passagen verschriftlicht werden, bei denen ein direkter Bezug zum Forschungsgegenstand vermutet wird. Genauso ist über das Niveau der Transkription zu entscheiden. Wenn es sinnvoll erscheint, ist eine nachträgliche Transkription und vertiefte Auseinandersetzung mit den Daten immer noch möglich und angeraten (vgl. ebd.). Mit Hilfe der Befunde der Forschungsarbeit könnten relevante Passagen für weitere Forschungsarbeiten näher bestimmt und in den Tonaufnahmen ausgewählt werden.

Auswertung nach den MBT-Adhärenzskalen wird pro Therapiesitzung die Häufigkeit der Nutzung von Merkmalen gezählt und die jeweilige Qualität im Sinne eines Kompetenzniveaus mit einer 7-stufigen Likert-Skala eingeschätzt. Die Erläuterungen der Merkmale (*siehe* Anhang F: Merkmale der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala, S. 208 & Anhang G: Merkmale der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala, S. 209) repräsentieren ein adäquates Kompetenzniveau, das auf der Likert-Skala einer 4 („good enough“) entspricht (vgl. Karterud et al. 2013, S. 4). Da ich jedoch nur jene Supervisor-Sequenzen fokussiere, die zuvor mit einer Mentalisierungsförderung in Verbindung gebracht werden können, werde ich die Sequenzen in ihrem Kontext nach den Merkmalen und Erläuterungen der MBT-Adhärenzskalen analysieren und eine qualitative Einschätzung und Zuordnung aller passenden Merkmale vornehmen.²⁷ Mit den Einschätzungen zur MBT-Adhärenz sollen Merkmale ermittelt werden, die als inhaltliche Kriterien zur Ableitung von Interventionsarten der Mentalisierungsförderung genutzt werden können.

3.3.5 Ableitung von Schlüsselthemen der Supervision

Nach der Analyse und Codierung des gesamten Datenmaterials wird versucht Schlüsselthemen über die einzelnen Beobachtungsprotokolle hinweg zu finden. Ethnografische Schlüsselthemen sind vergleichbar mit Kernkategorien in der Grounded-Theory-Methodologie. Sie verbinden die Ergebnisse der verschiedenen Codierungen, analytischen Themen sowie Fallanalysen zu übergeordneten Schlüsselthemen. Ziel meiner Forschungsarbeit war es die Schlüsselthemen der Mentalisierungsförderung in der Supervision und zum Supervisor herauszuarbeiten. Ein zentrales Schlüsselthema sind daher die mentalisierungsbasierten Interventionsarten und Kompetenzbereiche des Supervisors zur Mentalisierungsförderung. Auf Grundlage der Befunde der Fallanalysen zum Supervisor werde ich die Supervisor-Sequenzen, die mit einer Mentalisierungsförderung in Verbindung gebracht und nach ihrer MBT-Adhärenz eingeschätzt wurden, zu unterschiedlichen Interventionsarten der Mentalisierungsförderung zuordnen. Dazu fasse ich die unterschiedlichen Interventionen und Techniken aus meinem Forschungsstand (*siehe* 2.4: Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung, S. 44) als inhaltsanalytische Kategorien auf. Das bedeutet, dass ich entsprechend dem Forschungsstand nach einer passenden Intervention bzw. Technik gesucht und diese deduktiv zugeordnet habe (vgl. Mayring 2008). Auf diese Weise soll eine empirisch verankerte Zusammenstellung von Interventionsarten und Kompetenzbereichen des Supervisors zur Mentalisierungsförderung für die untersuchte Supervision entstehen.

²⁷ Eine Betrachtung der MBT-Adhärenz der anderen Supervisor-Sequenzen würde das empirisch verankerte Verständnis von Mentalisierungsförderung in der Supervision wenig stärken, da damit nur eine potentielle Mentalisierungsförderung durch den Supervisor angenommen würde. Auch soll durch eine qualitative Einschätzung und Zuordnung die Anwendung und Übertragbarkeit auf das untersuchte Setting der Supervision mit dem Supervisor als Bewertungsgrundlage möglichst sichergestellt werden.

3.3.6 Synthese zu Themen, Begriffen und Theoremen

Zuletzt werden die Schlüsselthemen und ethnografischen Erkenntnisse zu Themen, Begriffen oder Theoremen synthetisiert und als Ergebnisse der ethnografischen Forschungsarbeit verschriftlicht. Dazu werde ich die Befunde der empirischen Kapitel zur Mentalisierungsförderung in der Supervision und zum Supervisor zusammengefasst darstellen.

3.4 Stärken und Schwächen des ethnografischen Forschungsansatzes

Da sich mein Forschungsinteresse auf einen Gegenstand bezieht, der sich nur in definierten Ausschnitten mit einer quantitativen Methodik messen ließe, könnten durch den qualitativen Forschungsansatz mit Einbezug meines subjektiven Erlebens mögliche Gefahren einer Pseudomethodologie vermindert und Gegenübertragungsreaktionen explizit als Untersuchungsdaten genutzt werden (vgl. Devereux 1976). Solch subjektives Erleben steckt implizit schon in meinen Beobachtungsprotokollen durch die Beschreibungen meiner Felderfahrungen und findet sich dort explizit in Form der „Analytical Notes“. Auch die bei der Analyse und Codierung entstandenen Memos können auf subjektives Erleben mit dem Forschungsgegenstand rekurrieren. Durch die teilnehmende Beobachtung und eine möglichst offene Beschreibung und Interpretation versuche ich das weniger messbare ins Zentrum der Forschungsarbeit rücken und so auch einen größeren Teil des tatsächlichen Geschehens zu erfassen. Allerdings helfen erst mehrere Perspektiven das Verständnis eines Phänomens zu vertiefen. Bortz & Döring (2006) konstatieren in diesem Zusammenhang: „Qualitative Auswertungsverfahren interpretieren verbales bzw. nichtnumerisches Material und gehen dabei in intersubjektiv nachvollziehbaren Arbeitsschritten vor. Gültige Interpretationen müssen konsensfähig sein, d. h. von mehreren Forschern, von Experten, Laien und/oder den Betroffenen selbst als zutreffende Deutungen akzeptiert werden“ (ebd., S. 331). Damit können interpretativ gewonnene Daten und Ergebnisse eine den quantitativen Daten gleichwertige Form der Empirie darstellen, wenn mit Ihnen verantwortungsvoll verfahren wird. Meine Erfahrungen mit der RFS und ihren Kategorien haben mir geholfen, das Phänomen der Mentalisierungsförderung in der Supervision detaillierter zu beobachten und zu beschreiben. Zudem strebe ich dadurch eine möglichst hohe Qualität der Dateninterpretation an (vergleichbar der internen Validität), um den Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung zu beschreiben. Ferner nutze ich auf diese Weise etablierte Fachbegriffe, die zugleich eine höhere Anschlussfähigkeit meiner Befunde im wissenschaftlichen Diskurs gewähren können (vergleichbar der externen Validität). Dennoch bleibt die gesamte Datenerhebung und Datenanalyse interpretativ. Der Geltungsbereich der Forschungsarbeit kann sich daher nur auf das konkret untersuchte Fallgeschehen beziehen.

3.5 Zusammenfassung des ethnografischen Vorgehens

Zum Abschluss des methodischen Teils fasse ich mein ethnografisches Vorgehen zusammen. Mit einer teilnehmenden Beobachtung an dem Supervisionsprozess habe ich dreizehn Beobachtungsprotokolle als ethnografisches Datenmaterial erstellt. Die ethnografische Datenauswertung habe ich in folgenden Schritten durchgeführt:

Tabelle 7: Schritte der ethnografischen Datenauswertung

<p>1. Analyse und Codierung:</p> <p>Die Beobachtungsprotokolle werden analysiert und codiert. Dabei werden auch Kategorien von Mentalisierungsprozesse mit Hilfe der Reflective-Functioning-Scale bei den Supervisanden genau zugeordnet und codiert. Durch das Codieren wird das gesamte Datenmaterial exploriert und analytisch statt chronologisch eingeteilt, sodass analytischen Themen entstehen und anhand von Belegen aus dem Datenmaterial veranschaulicht werden.</p>
<p>2. Fallanalysen:</p> <p>Es werden vertiefende Fallanalysen zum Supervisor durchgeführt, um seine Funktion und Bedeutung für die Supervision sowie für die Mentalisierungsförderung genauer zu untersuchen und Sequenzen der Mentalisierungsförderung zu ermitteln. Auch wird die Figur des Supervisors anhand der MBT-Adhärenz prototypisch erfasst, um Merkmale für die Zuordnung von Interventionsarten der Mentalisierungsförderung zu identifizieren.</p>
<p>3. Schlüsselthemen:</p> <p>Dann werden Schlüsselthemen der Supervision zur Mentalisierungsförderung über das gesamte Datenmaterial hinweg gesucht und in Verbindung mit den Analytical Notes und Memos gebracht und beschrieben. Es werden auch die Sequenzen der Mentalisierungsförderung in ihrem Kontext dargestellt und zu Interventionsarten der Mentalisierungsförderung zugeordnet.</p>
<p>4. Synthese:</p> <p>Die ethnografischen Erkenntnisse aus den drei empirischen Kapiteln werden zu Themen, Begriffen und Theoremen synthetisiert und allgemeinverständlich als Ergebnisse der Forschungsarbeit verschriftlicht.</p>

Quelle: Eigene Darstellung

In den folgenden drei empirischen Kapiteln stelle ich die Resultate der Schritte 1 bis 3 meiner ethnografische Datenauswertung dar: Im **Empirischen Teil I** veranschauliche ich die durch Analyse und Codierung der Beobachtungsprotokolle gewonnenen analytischen Themen der Supervision. Im **Empirischen Teil II** stelle ich die vertiefenden Fallanalysen zum Supervisor dar und im **Empirischen Teil III** beschreibe ich die Ableitung der Schlüsselthemen zur Supervision. Die Synthese der ethnografischen Erkenntnisse als vierter Schritt der ethnografischen Datenauswertung mündet in die **Ergebnisse** meiner Forschungsarbeit.

4 Empirischer Teil I: Analytische Themen der Supervision

Im Empirischen Teil I beschreibe ich die durch Analyse und Codierung des Datenmaterials erschlossenen analytischen Themen. Da die Analyse und Codierung der einzelnen Beobachtungsprotokolle zu einer Vielzahl an Codes geführt hat, die während der mehrstufigen Codier-Prozesses (offen, axial, selektiv) kontinuierlich aufgegriffen, modifiziert oder verworfen wurden, sind bis zum Abschluss des gesamten Codier-Vorgangs alle vergebenen Codes und Kategorien ebenfalls über das gesamte Datenmaterial hinweg umsortiert, umbenannt und vereinheitlicht worden. Die analytischen Themen habe ich nach Themenfeldern sortiert und werde sie entsprechend der finalen Codier-Ergebnisse mit einschlägigen Textstellen aus den Beobachtungsprotokollen veranschaulichen. Dabei fließen auch die während der Datenanalyse entstandenen Memos und Hypothesen teilweise schon mit ein. Da mein Beobachtungsfokus bereits auf Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden gerichtet war, habe ich schon in den Feldnotizen Mentalisierungsprozesse identifiziert, diese bei der Erstellung der Beobachtungsprotokolle entsprechend markiert und in der Analyse des Datenmaterials als **reflexive Passagen bei den Supervisanden** codiert. Nach Abschluss der Analyse und Codierung habe ich zusätzlich die **RFS-Kategorien bei den Supervisanden** an das Datenmaterial herangetragen und zugeordnet. Beide Codierungen werde ich hier vorstellen und miteinander vergleichen (*siehe* 4.3.4: Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden, S. 97). Alle analytischen Themen sind jeweils entlang des Supervisionsprozesses dargestellt, sodass die Kohärenz der Beobachtung möglichst bestehen bleibt. Die aus meinen Beobachtungsprotokollen wörtlich angeführten Textstellen habe ich durch eine **Umrahmung**²⁸ kenntlich gemacht. Die vollständigen Beobachtungsprotokolle sind für die Transparenz des Forschungsprozesses im Anhang der Forschungsarbeit aufgeführt (*siehe* Anhang A: Beobachtungsprotokolle, S. 180).

4.1 Themenfeld 1: Begleitforschung

4.1.1 Teilnehmende Beobachtung

Meine **teilnehmende Beobachtung** ist ein zentrales Merkmal der untersuchten Supervision und hat sich auch als ein grundlegendes analytisches Thema gezeigt. Vor Beginn der ersten Supervisionssitzung trete ich noch aktiv in Erscheinung, begrüße die Supervisanden, kontrolliere die Anwesenheit und erkundige mich nach zwei fehlenden Supervisanden. Es handelt sich um den Berufsschullehrer des Hauswirtschaftsbereichs, der erkrankt sei, und den zweiten Ausbilder des Metallbereichs. Dieser sei schlichtweg verhindert. Es deutet sich an, dass die Supervisanden die

²⁸ Kürzere Textstellen aus den Beobachtungsprotokollen sind in der Regel im laufenden Text umrahmt, um den Lesefluss nicht zu stören. Zur Hervorhebung und bei längeren Textstellen wird ein separat umrahmter Absatz gebildet.

Verhinderung des zweiten Ausbilders des Metallbereichs missbilligen, ohne dies auszusprechen. Ich frage nicht weiter nach und sehe mich gegenüber den Supervisanden als Vertreter des Projektteams der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“, in deren Rahmen die Supervision als Interventionsmodul konzipiert wurde und verhalte mich wie ein Gastgeber, der die Supervisanden zur Teilnahme eingeladen hat. Ich möchte die Supervisanden wertschätzend behandeln und dafür sorgen, dass sie sich möglichst wohlfühlen. Ich möchte aber auch sicherstellen, dass die richtigen Supervisanden vollzählig erschienen sind. Etwas nervös und gespannt frage ich mich, ob das Setting passt, alles Nötige geklärt ist und der Einstieg in den Supervisionsprozess und meine teilnehmende Beobachtung gelingen wird. Ohne dass es explizit eingefordert wird, erkläre ich meine Teilnahme an der Supervision mit meiner doppelten Rolle als Evaluator und als Forscher – möglicherweise spüre ich, dass auch die Supervisanden etwas nervös und gespannt sind und ich versuche durch meine Initiative ihnen und mir selbst etwas Halt und Struktur zu geben:

Als Evaluator des Pilotprojektes interessieren mich die Themen der Supervision wie Probleme, Schwierigkeiten und Wünsche der Supervisanden, um die weiteren Fortbildungen der Mitarbeiter inhaltlich anpassen und verbessern zu können.

Die weiteren Fortbildungen im Rahmen der Pilotstudie sollen das Wissen und Können erweitern und zielen ebenfalls darauf ab, dass die Mitarbeiter besser in der Lage versetzt werden bei ihrer Tätigkeit im BBW zu mentalisieren.²⁹ Darüber hinaus verfolge ich damit auch mein persönliches Forschungsinteresse für die vorliegende Forschungsarbeit, dass ich den Supervisanden näher zu bringen versuche:³⁰ Als Forscher interessiere mich, wie Mentalisierung in der Supervision gefördert werden kann. Ich möchte mehr darüber erfahren, was beim Mentalisieren hilft und was es erschwert. Als nächstes beschreibe ich mein praktisches Vorgehen als teilnehmender Beobachter während der Supervision, damit die Supervisanden auf meine weitere Anwesenheit vorbereitet sind und diese besser akzeptieren können:

Ich erkläre, dass ich nur passiv teilnehme, mich also nicht aktiv beteilige und meine subjektiven Eindrücke aus der Supervision protokolliere. Nahezu alles, was mir sinnvoll erscheint, könne so notiert werden. Ich erläutere weiter, dass ich ein Tonaufnahmegerät mitlaufen lasse, um genauere Analysen der Supervisionssitzungen zu ermöglichen.

²⁹ Die Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ verfolgte den Anspruch, die Fortbildungsinhalte möglichst auf die realen Anforderungen an die Mitarbeiter des BBW abzustimmen, um Mentalisierungsfähigkeiten zu fördern. Dazu konnten die Beobachtungen aus der Supervision maßgeblich beitragen. Die Bezeichnung „Pilotprojekt“ ist mit „Pilotstudie“ gleichzusetzen.

³⁰ Das persönliche Forschungsinteresse am Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung in der Supervision war schon vor der Mitarbeit des Autors an der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ durch eigene Supervisionserfahrungen und der Beschäftigung mit der Bindungs- und Mentalisierungstheorie begründet. Für die vorliegende Forschungsarbeit ist eine Präzisierung erfolgt.

Durch die Betonung meiner passiven Teilnahme bzw. Nichtbeteiligung möchte ich versuchen, Vorbehalte und Widerstände abzubauen und so den Supervisanden helfen sich besser auf die Supervision einlassen zu können. Ebenfalls soll die Erwähnung meiner subjektiven Protokollierung verdeutlichen, dass ich unabhängig und eigenständig bin. Der Hinweis auf den Einsatz des Tonaufnahmegeräts empfinde ich als etwas heikel, dennoch sehe ich mich dazu verpflichtet die Supervisanden daran zu erinnern, auch ihr schriftliches Einverständnis zur Tonaufzeichnung gegeben zu haben. Da es bis zu diesem Zeitpunkt in der Supervision noch unerwähnt geblieben ist und auch noch nicht eingesetzt wurde, scheinen die Supervisanden besonders kritisch bei meinem Hinweis darauf zu reagieren. Die Tonaufzeichnung wirkt auf die Supervisanden gegenüber meiner subjektiven Protokollierung weniger unabhängig. Dennoch scheinen meine Erläuterungen zur Beobachtung und Protokollierung die Supervisanden für den weiteren Verlauf der Supervisions Sitzung hinreichend zufriedenzustellen und zu beruhigen, da ich mich anschließend völlig der teilnehmenden Beobachtung widmen kann:

Ich nehme meinen Stuhl und stelle ihn für meine Beobachtung in die Ecke des Raumes neben das Flipchart. Die Supervisanden wirken kurz irritiert, aber auch neugierig. Nachdem ich mich setze, übernimmt der Supervisor das Wort und die Supervisanden schauen nur noch hin und wieder zu mir.

Es kommen keine Nachfragen oder Kommentare von den Supervisanden mehr und alle scheinen nun auf den Supervisor zu warten. Auch ich warte, was als nächstes passiert und bin etwas nervös und gespannt. Ich selbst gehe davon aus und hoffe gleichzeitig darauf, dass der Supervisor nun die Supervision inhaltlich startet. Wenige Sekunden später tritt dies nach einer non-verbale Kommunikation zwischen mir und dem Supervisor auch ein:

Nachdem sich mein Blick mit dem des Supervisors trifft und er mir leicht zunickt, weiß ich, dass nun die eigentliche Supervision beginnt. Obwohl diese Form der Kommunikation vorher nicht besprochen worden war, verstehe ich die Geste richtig und starte das Tonaufnahmegerät.

Meine direkte Reaktion auf das Zunicken des Supervisors ist mir leider unbekannt. Entweder schaue ich nur zurück oder nicke ihm ebenfalls leicht zu. Dann starte ich das Tonaufnahmegerät. Über den gesamten Verlauf der teilnehmenden Beobachtung an den weiteren Supervisions Sitzungen kommt es nur sehr selten zu einer Interaktion meinerseits mit den Supervisanden, wobei keine der Interaktionen in den Beobachtungsprotokollen vermerkt ist. Dennoch scheint meine Anwesenheit hin und wieder den Supervisanden bewusster zu werden und den Supervisionsprozess auch zu beeinflussen.³¹ Erst in der dreizehnten Supervisions Sitzung interagiere ich wieder aktiv während der Supervision mit den Supervisanden, indem ich mich von den Supervisanden verabschiede und

³¹ Die Beeinflussung des Supervisionsprozesses durch die teilnehmende Beobachtung des Autors wird an relevanten Stellen in den verschiedenen analytischen Themen aufgegriffen.

meinen Ausstieg aus der teilnehmenden Beobachtung der Supervision mit einer beruflichen Veränderung erläutere:³²

Ich als Beobachter der Supervision verabschiede mich, da ich eine neue Arbeitsstelle antreten werde, sodass ich an den noch ausstehenden Supervisionssitzungen aus Zeitgründen nicht mehr teilnehmen kann. Die Supervisanden akzeptieren das sofort. Das Tonaufnahmegerät verbleibt beim Supervisor bzw. vor Ort im Projektteam. Die meisten Supervisanden scheinen sich für mich zu freuen, dass ich eine neue berufliche Perspektive gefunden habe. Vieles sei doch auf dem Weg und bei der kommenden Abschlussveranstaltung wäre ich ja auch noch dabei. Somit sei es doch in Ordnung. Die Supervisanden wünschen mir viel Erfolg beim Schreiben meiner Forschungsarbeit.

Ich bin schnell erleichtert, da ich eher mit einer Enttäuschung der Supervisanden gerechnet habe. Es gibt keine Kritik an meinem Ausstieg. Den Supervisanden ist bekannt, dass ich meine Mitarbeit im Projekt überwiegend ehrenamtlich ohne eine persönliche Finanzierung ausübe. Ich fühle mich daher wohl und die Supervisanden scheinen mir Mut machen zu wollen.

4.1.2 Anonymität

Das nächste analytische Thema der Supervision stellt die **Anonymität** dar. Damit ist nicht nur die Wahrung der Anonymität durch die Begleitforschung in Form der teilnehmenden Beobachtung und Tonaufnahme, sondern auch die Vertraulichkeit der Supervision an sich gemeint. Die Vertraulichkeit der Supervision könnte auch durch die teilnehmenden Supervisanden verletzt werden, indem Unbeteiligten eine Auskunft erteilt würde. Trotz meiner anfänglichen Bemühungen die Anonymität und Vertraulichkeit durch die Begleitforschung zu versichern kommen bei den Supervisanden in der ersten Supervisionssitzung Zweifel auf:

Ich versichere, dass alle erhobenen Daten streng vertraulich behandelt werden und nur in hinreichend anonymisierter Form für eine Publikation verwendet werden, sodass keine Rückschlüsse auf tatsächliche Personen möglich sind. Einige der Supervisanden zweifeln sofort daran, ob insbesondere durch die Nutzung der Tonaufnahmen die Anonymität gewährleistet werden kann.

Die Supervisanden scheinen zu befürchten, dass sie kontrolliert werden könnten, dass die Ergebnisse der Begleitforschung zur Bewertung ihrer Arbeitsleistung herangezogen werden könnten, dass sie entsprechende Konsequenzen erleben könnten, dass es grundsätzlich eine Gefahr von Datenmissbrauch geben könnte und dass es daher schwierig sei sich auf die Supervision einzulassen. Einige Supervisanden halten eine teilnehmende Beobachtung im Alltag des BBWs für sinnvoller. Es wirkt auf mich jedoch ein bisschen so, als ob eine Rechtfertigung gesucht wird, nicht in der Supervision unter Beobachtung stehen zu müssen. Dadurch fühle ich mich nicht mehr nur nervös und

³² Durch eine berufliche Veränderung war es dem Autor nicht mehr möglich, an den übrigen Supervisionssitzungen teilzunehmen. Zum damaligen Zeitpunkt waren noch fünf weitere Supervisionssitzungen geplant.

gespannt, sondern etwas angegriffen und unwohl. Es fällt mir schwer, den Supervisanden nicht sofort ins Wort zu fallen und ich brauche einen Moment mich so weit zu beruhigen, dass ich nicht genervt reagiere. Dennoch folge ich meinem Impuls zur Rechtfertigung. Dabei versuche ich mein persönliches Forschungsinteresse zu betonen, indem ich meine Rolle als Beobachter auch ohne das Pilotprojekt begründe. Anscheinend gelingt es mir trotz einiger Skepsis die Supervisanden zu motivieren, sich auf die Erfahrung einer durch mich beobachteten und mit Tonaufnahme festgehaltenen Supervision einzulassen. Ich denke, dass die Supervisanden mich von den Infoflyern, der Kick-Off-Veranstaltung und aus den Fortbildungen wiedererkennen, sodass sie mir vertrauen und eher bereit sind, meine Anwesenheit zu akzeptieren. Auch ich erkenne ein paar der Gesichter wieder und verspüre großes Interesse. Mir wird bewusst, dass ich dennoch ein potentieller Störfaktor während der Supervision bleibe. Meine Antworten an die Supervisanden scheinen sie für den Moment zu beschwichtigen. Im weiteren Verlauf der Supervision spielt das Thema wiederholt eine Rolle, insbesondere wenn es um die Leitung im BBW geht. Entweder spricht ein Supervisand es selbst an oder ich als Beobachter habe den Eindruck, dass die Supervisanden deswegen gehemmt scheinen. Möglicherweise spielt auch die Tonaufnahme eine größere Rolle als zunächst vermutet, indem sie sensibelste Informationen dauerhaft und in Reinform festhält. Übertrieben gesprochen könnte ein Supervisand denken, die Leitung des BBW könne durch die Tonaufnahme wie über eine Telefonverbindung mithören. Zumindest könnte sich durch den Anblick des Diktiergerätes bzw. durch so eine Vorstellung ein entsprechendes Gefühl, z. B. in Form von Angst oder Scham einstellen. In der Folge wären Zurückhaltung und Vorsicht zu erwarten. Die individuelle Aufmerksamkeit könnte dadurch beeinflusst sein und die Kommunikationsbereitschaft verändern: Einfälle, Gedanken oder Gefühle würden dann eher nicht ehrlich bzw. authentisch geäußert und es könnte sich bemüht werden unverfänglich und eher neutral über brisante Themen zu sprechen. Dies könnte den Sinn der Supervision untergraben, indem gleichzeitig die Mentalisierungsfähigkeiten gehemmt oder zurückgehalten würden. Zu Beginn der zweiten Supervisionssitzung kommt das Thema der Anonymität erneut auf:

Ein anderer Supervisand beschäftigt die Tonaufnahme wegen der möglichen Weitergabe von Inhalten. Er habe ein komisches Gefühl wegen der neuen Geschäftsleitung. „Was wird weitergegeben?“. Ein dritter Supervisand sagt, „bin da locker“. Ein vierter Supervisand berichtet, dass Kollegen keine Rückmeldung aus der Supervision bekommen. Die Supervision ist vertraulich und bleibt es.

Die Supervisanden scheinen offen ihre Gedanken und Gefühle zu äußern. Ein Supervisand tritt sogar dafür ein, dass die Supervision vertraulich sei und bleibe. Er übernimmt wohl nicht nur selbst diese Verantwortung, sondern richtet mit seiner Aussage auch einen Appell an die anderen Supervisanden, die daraufhin nichts Konkretes erwidern. Auch der Supervisor greift das Thema jetzt auf:

Der Supervisor stimmt zu und merkt an, dass die Tonaufnahme ungewohnt ist und das dies wie unter Beobachtung stehen ist. „Ich möchte ja auch eine gute Supervision machen“. Der Supervisor bittet die Supervisanden trotzdem offen zu bleiben. Er erläutert, dass Nicht-Teilnehmer gerne mehr erfahren möchten, was in der Supervision passiert. Die Technik darf weitergegeben werden, d.h. wie Supervision funktioniert.

Kurze Zeit darauf klingelt es an der Haustür. Eine Gruppe scheint jemanden zu suchen. Nur wenige Augenblicke später klopft es an der Tür des Supervisionsraumes – außer einem kurzen Aufschauen wird auf beide Ereignisse nicht reagiert und die Supervisanden sprechen nach kurzer Unterbrechung weiter. Mir kommt es so vor, als ob der Bewertungscharakter durch meine Anwesenheit und die laufende Tonaufnahme gerade eine große Rolle spielt und sich die Supervisanden zunehmend unwohler fühlen. Die Störungen durch die Klingel und das Anklopfen scheinen den Supervisanden wieder bewusst gemacht zu haben, dass sie beobachtet werden. Ich denke, dass sich die Supervisanden fragen „Was geht raus?“. Leitungsthemen scheinen besonders brisant zu sein. Alle Supervisanden scheinen sich auf kurze Aussagen zu beschränken oder schweigen sogar. Das aktuelle Thema der Supervision dreht sich derweil um die Kommunikation im BBW und tatsächlich wird meine Vermutung sogleich angesprochen: Ein Supervisand antwortet mit Blick auf die Tonaufnahme und Beobachtung durch mich: „Ich war darauf gar nicht vorbereitet, aber heute ist das Gefühl noch nicht da“. Daraufhin wird das Thema vom Supervisor fallen gelassen und die Supervisanden fahren inhaltlich mit der Supervision fort. Wahrscheinlich hilft es den Supervisanden, dass einer von ihnen demonstriert, dass er die aufkommenden Zweifel an der Vertraulichkeit durch meine Beobachtung zwar bemerkt, aber selbst nicht dadurch verunsichert ist.

4.1.3 Reflexionen des Ethnografen

Als teilnehmender Beobachter habe ich auch meine eigenen Erfahrungen im Supervisionsprozess gemacht und reflektiert. Einige dieser Beobachtungsdaten sind bereits in die Beobachtungsprotokolle und dort besonders in die „Analytical Notes“ eingeflossen. Zusätzlich habe ich für jede Supervisionssitzung meine Eindrücke und Gedanken ausformuliert und ähnlich einer kleinen Autoethnografie³³ zu Reflexionen der Supervisionssitzungen zusammengefasst, die ebenfalls zum ethnographischen Datenmaterial dazuzählen. Die Reflexionen beziehen sich überwiegend auf zwei Gegenstandsbereiche: Zum einen reflektiere ich den Inhalt der Supervision. Zum anderen reflektiere ich die beobachtete Situation an sich, d. h. ich betrachte eine Metaebene und bringe diese mit meinen Überlegungen als Forscher in Verbindung. Zur besseren Übersicht habe ich für jede

³³ Eine Autoethnografie stellt einen eigenen Forschungsansatz dar, der Elemente der Autobiographie und Ethnografie verbindet (vgl. Ellis et al. 2010, S. 346). Der Forscher beschreibt dabei sein Erleben im Feld als zentrales Erkenntnisinstrument.

Supervisionssitzung die zentralen Inhalte (*siehe* Tabelle 6: Überblick zum inhaltlichen Verlauf des Supervisionsprozesses, S. 69) als Zwischenüberschriften aufgeführt:

4.1.3.1 Reflexion zur ersten Supervisionssitzung

Inhalte: Einstieg, Vorstellung, Begleitforschung, Supervisionserfahrungen der Supervisanden

Von der ersten Supervisionssitzung habe ich den Eindruck, dass die großen Themen folgende Überschriften tragen: „Früher war alles besser“ und „Veränderungen sollen durch die Supervision, das Interventionsprojekt und insbesondere durch die Supervisanden angestoßen werden“. Die passive Teilnahme erlebte ich aufgeregt und etwas angespannt. Trotz der anfänglichen Bedenken bezüglich der Anonymität bemerkte ich kaum Unsicherheiten seitens der Supervisanden. Anfängliche Blicke, als ich begann Notizen zu machen, hörten schnell auf. Auch der Supervisor schien durch meine Anwesenheit kaum beeinflusst zu sein. Er schien mich fast gänzlich auszublenden zu können. Durch meine Sitzposition außerhalb des Stuhlkreises fühlte ich mich meist unsichtbar. Ich konnte zwar die meisten Gesichter der Supervisanden sehen, jedoch war es mir kaum möglich auf die Mimik zu achten. Ich tat mir entgegen meiner Absicht schwer damit, die Stimmungen der Supervisanden genauer in meinen Feldnotizen festzuhalten. Auch mein eigenes Erleben trat sehr in den Hintergrund. Mein Beobachtungsfokus hat sich sehr auf das nachvollziehen können des Gesagten und dessen inhaltlicher Protokollierung gelegt. Möglicherweise gab dies mir Sicherheit, indem der Fokus auf klare Fakten mich nicht nur die Gefühle der Supervisanden, sondern auch eigene unangenehme Gefühle von Unsicherheit, anfänglicher Wut und Scham ausblenden ließen.

4.1.3.2 Reflexion zur zweiten Supervisionssitzung

Inhalte: Begleitforschung/Anonymität, Fallbesprechung: „Ausbildungsteilnehmer Jonas“

Die zweite Supervisionssitzung hat mich lockerer und neugieriger gemacht. Ich erhalte Einblick in das Geschehen im BBW und kann nachvollziehen, dass die Arbeit im BBW mit den Ausbildungsteilnehmern belastend sein kann. Auch die Zeitnot scheint ein großes Thema zu sein. Ich frage mich, in welchem Verhältnis der eigene Anspruch der Mitarbeiter zum Auftrag der Arbeit im BBW steht.

4.1.3.3 Reflexion zur dritten Supervisionssitzung

Inhalte: Vollständigkeit der Supervisionsgruppe, „Meine Geschichte ins BBW“

Bei der dritten Supervisionssitzung habe ich das Gefühl, dass der Supervisionsprozess im vollen Gange ist. Die Supervisanden tauschen sich offen und angeregt aus. Meine Rolle wird wohlwollend zur Notiz genommen. Ich erlebe keine Ablehnung, Missbilligung oder Zweifel bezüglich meiner Anwesenheit mehr. Ich kann mich sehr gut auf meine Beobachtung der Supervision konzentrieren. Ich scheine völlig ausgeblendet zu werden, werde nicht angeschaut oder gar angesprochen. Auch der neue Supervisand scheint nicht auf mich zu achten.

4.1.3.4 Reflexion zur vierten Supervisionssitzung

Inhalte: Fallbesprechung: „Dreieck/Konflikt mit Klasse und Lehrerkollegen“, neue Rolle

Nach der vierten Supervisionssitzung bin ich gespannt wie es weitergeht. Der Supervisionsprozess scheint sich zu intensivieren. Es geht auch persönlicher zwischen den Supervisanden zu. Der Arbeitsalltag im BBW rückt näher in den Fokus. Die konkreten Themen in der Fallarbeit helfen mir sehr eine Vorstellung von den Problemen und Chancen der Arbeit im BBW zu bekommen. Vieles scheint sich auf eingefahrene Strukturen oder mangelhafte Kommunikation bzw. unzureichendes Verstehen zurückführen zu lassen. Ich habe den Eindruck, es findet häufig direkte Mentalisierungsförderung durch den Supervisor aber auch durch andere Supervisanden statt. Dabei scheint vieles „in den Köpfen“ stattzufinden, das sich kaum im gesprochenen Wort wiederfindet. Auch mir fällt es schwer, die eigenen Vorstellungen rechtzeitig zu notieren. Auch verging die Zeit der Sitzung schneller als ich dachte.

4.1.3.5 Reflexion zur fünften Supervisionssitzung

Inhalte: Fallbesprechung: „Situation mit Ausbilder am Telefon und Ausbildungsteilnehmer“

Nach der fünften Supervisionssitzung bin ich überwiegend erschöpft. Ich fühle mich etwas aufgewühlt und weiß nicht so recht, was ich von der Supervision halten soll. Einerseits scheint es gut zu laufen, andererseits erhoffe ich mir vielleicht auch mehr. Es fällt mir schwer das Geschehen weiter zu reflektieren.

4.1.3.6 Reflexion zur sechsten Supervisionssitzung

Inhalte: Anknüpfen an Fallbesprechung, (Nicht-)Einladung zur (Metaller-)Weihnachtsfeier

Die sechste Supervisionssitzung habe ich offensichtlich nur in gröberen Zügen protokollieren können. Der Fokus der Supervisanden scheint mir sehr auf der Kommunikation untereinander zu liegen. Dabei findet ein reger Austausch statt und vieles scheint mir einfach ausgesprochen zu werden. Es kommt dabei nicht wirklich zu Unstimmigkeiten o.ä., sondern die Supervisanden können sich einen gemeinsamen Wissensstand über die Situation im BBW erarbeiten.

4.1.3.7 Reflexion zur sechsten Supervisionssitzung

Inhalte: Anknüpfen an Fortbildung, Leitung, Strukturen, Veränderungen im BBW

Bei der siebten Supervisionssitzung habe ich den Eindruck, dass der Supervisor sehr gut das inhaltliche Anliegen des Interventionsprojektes im Blick hat und durch die zusammenfassenden Fragen am Ende der Supervision die einzelnen Bereiche der Mentalisierungsförderung benennt. Die verschiedenen Ebenen sind mit einander verbunden, stellen aber auch für sich durch Zuständigkeiten und Rollen ganz bestimmte Herausforderungen an die Arbeit im BBW. Viele negative Gefühle der Supervisanden scheinen mir durch zu geringe Transparenz und eine unzureichende, gemeinsame Zielorientierung begründet. Allein das Aussprechen solcher Sachen bringt die Supervisanden auch in

ihren Rehateams näher zusammen. Es entwickelt sich ein gemeinsames Verständnis statt nur Annahmen und Vermutungen zu haben.

4.1.3.8 Reflexion zur achten Supervisionssitzung

Inhalte: Fallbesprechung: „Verhältnis Hauswirtschaft/Metallbereich“

In der achten Supervisionssitzung haben die Supervisanden angefangen, das Thema der Mentalisierung konkret auf ihre Arbeitssituationen anzuwenden. Mir fällt auf, wie sehr versucht wird ein eigenes Vorgehen abzuleiten und dieses in Beziehung zum bisherigen Vorgehen zu setzen. Was lief schon gut? Was läuft schlecht? Wer und was ist dafür verantwortlich? Dabei wird häufig der Kontrast durch einen Leitungswechsel angesprochen, der zu einer großen Veränderung geführt haben soll. Jedoch glaube ich, dass es in Wirklichkeit weniger die Ursache der Veränderungen ist, sondern eine Begleiterscheinung. Vom Gefühl her sehe ich durch die Schilderungen eher einen Umbruch im Arbeitsklima, der sich auch durch eine Veränderung der Arbeitsanforderungen ergeben haben könnte. Als Anhaltspunkte fallen mir die Berichte von unverbesserlichen Kollegen ein, mit denen einige Supervisanden schon Konflikte erlebt haben.

4.1.3.9 Reflexion zur neunten Supervisionssitzung

Inhalte: Anknüpfen an Fallbesprechung, Leitung, Zwischenbilanz der Supervision

Bei der neunten Supervisionssitzung scheint die Zeit nicht für die vielen Inhalte auszureichen. Besonders beeindruckt mich das Ergebnis der Zwischenauswertung. Viele verschiedene Aspekte kommen zusammen, die sich um die Erwartungen der Supervisanden an die Supervision drehen und teilweise aufzeigen, welche Belastungen im BBW „hausgemacht“ scheinen, d. h. nicht allein auf die Schwierigkeiten der Ausbildungsteilnehmer oder einzelner Kollegen abzuschieben sind.

4.1.3.10 Reflexion zur zehnten Supervisionssitzung

Inhalte: Leitung, Strukturen, Fallbesprechung: „Unzuverlässiger Ausbildungsteilnehmer“

In der zehnten Sitzung findet ein sehr angeregter Austausch statt. Mir fällt es schwer das Geschehen zu protokollieren. Es wird viel Inhaltliches über den Fall besprochen und konkrete Lösungsvorschläge erarbeitet. Die Supervisanden scheinen mir sehr motiviert bis zur nächsten Supervision etwas in die Tat umzusetzen zu wollen. Ich merke, dass ich mich heute weniger vertraut mit den Supervisanden fühle, da diese über Dinge aus erster Hand sprechen. Sie haben gemeinsame Erfahrungen gemacht, sodass manches nicht explizit erklärt wird. Auch der Supervisor scheint sich zurückzuhalten, um die produktive Atmosphäre nicht zu gefährden.

4.1.3.11 Reflexion zur elften Supervisionssitzung

Inhalte: Anknüpfen an Fallbesprechung, Projekt, Fallbesprechung: „Ausbildungsteilnehmer strebt Geschlechtsumwandlung an“

Mit der elften Supervisionssitzung bestätigt sich, dass das in der letzten Sitzung erarbeitete Vorgehen sinnvoll ist. Die Supervisanden fühlen sich aber im Projekt ungleich behandelt, da die Rehabegleiter zwei zusätzliche Fortbildungen zur Mentalisierungsbasierten Therapie bekommen haben. Teilweise wird das Fehlen einer gemeinsamen Sprache bemängelt und dass das Interventionsprojekt im BBW nicht populär genug behandelt würde. In dieser Supervisionssitzung tauchen viele spannende Aspekte des Mentalisierungskonzepts auf. Besonders der spätere Fall des Ausbildungsteilnehmers fasziniert mich. Die Supervisanden stellen Überlegungen dazu an, wie sich Alltagsszenen erklären lassen und dass es mehrere Möglichkeiten gibt. Die Überlegung fokussiert auf einen angenommenen inneren Konflikt des Ausbildungsteilnehmers, der sein Verhalten begründen könnte. Die eigene Haltung im Umgang miteinander wird hinterfragt und scheint veränderbar bzw. flexibler geworden zu sein.

4.1.3.12 Reflexion zur zwölften Supervisionssitzung

Inhalte: Anknüpfen an Fallbesprechung, Fallbesprechung: „Doppelte Dreiecksgeschichte“

Bei der zwölften Supervisionssitzung bin ich überrascht, wie harmonisch die Gedankengänge der Supervisanden sich ergänzen. Der Gesprächsverlauf scheint sich noch mehr gelockert zu haben. Anregungen des Supervisors werden sofort umgesetzt und es entwickelt sich schnell eine interessante Sichtweise nach der anderen. Wieder merke ich, dass die Supervisanden mehr vom Angesprochenen wissen, als ich durch das Beobachten und Zuhören nachvollziehen kann. Ich erlebe die Supervision als äußerst produktiv und empfinde die Atmosphäre unter den Supervisanden als sehr vertraut, hilfsbereit und strukturiert. Auch der zweite Ausbilder des Metallbereichs scheint sich mehr einfinden zu können, sodass jeder etwas beizutragen hat. Auch dem Supervisor scheint es zu gelingen, die Dinge auf den Punkt zu bringen.

4.1.3.13 Reflexion zur dreizehnten Supervisionssitzung

Inhalte: Abschied des Ethnografen, Leitung

Nach meinem Abschied von den Supervisanden in der dreizehnten Supervisionssitzung fällt es mir schwer, dem Inhalt der Supervision weiter zu folgen. Stattdessen denke ich über die vielen gemeinsamen Stunden mit den Supervisanden und den anderen Mitarbeitern des BBWs nach. Es schmerzt mich, dass ich nicht mehr dabei sein werde, um den weiteren Verlauf der Supervision mitzubekommen. Aber ich weiß auch, dass ich einen großen Teil der angesetzten Supervisionstermine miterleben durfte. Immer wieder habe ich das Bild des Eingangsbereichs des BBWs vor Augen: In meiner Vorstellung bewundere ich die Farben und Formen und lausche dem Plätschern des künstlichen Teichs und dem Zwitschern der Vögel aus der dortigen Voliere. Meine Feldnotizen sind daher wohl sehr knapp gehalten und die letzte beobachtete Supervisionssitzung vergeht für mich sehr schnell.

4.2 Themenfeld 2: Supervision

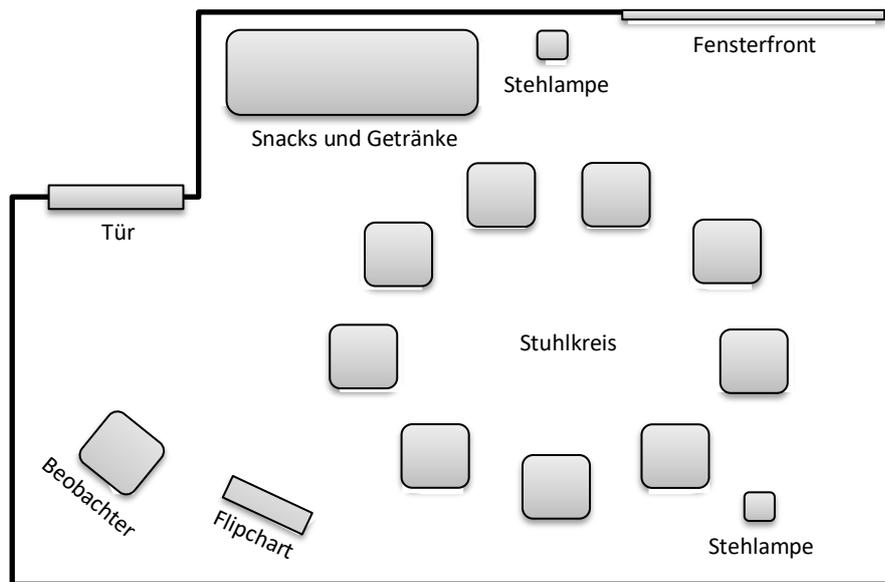
4.2.1 Funktionalität der Supervision

Das analytische Thema **Funktionalität der Supervision** beinhaltet Codierungen, die die Rahmenbedingungen und den formalen Ablauf der Supervision betreffen. Bei der Analyse des Datenmaterials gibt es eine Häufung von entsprechenden Codes und Kategorien im ersten Beobachtungsprotokoll. In den übrigen Beobachtungsprotokollen geht es überwiegend um die Anwesenheit bzw. Abwesenheit von Supervisanden, Terminabsprachen sowie protokollierte Ereignisse und Störungen von außen. Das erste Beobachtungsprotokoll beginnt mit einem Überblick zu den Rahmenbedingungen der Supervision, die ich aufgrund der Detailliertheit vollständig zitiere:

Die Supervision soll 14-tägig für 90 Minuten von 16:00 bis 17:30 Uhr stattfinden. Der Raum für die Supervision ist L-förmig und ausreichend groß für einen Stuhlkreis. Auf einem Tisch an einer Seite des Raumes stehen Snacks und Getränke. Am Rand des Stuhlkreises steht ein Flipchart. Die Supervisanden setzen sich aus zwei Rehateams der Bereiche Metall und Hauswirtschaft zusammen, die jeweils aus einem Rehabegleiter, einem Berufsschullehrer und zwei Ausbildern bestehen. Die Supervisanden sitzen mit dem Supervisor in einem Stuhlkreis. Ich als Beobachter sitze außerhalb in einer Ecke des Raumes neben dem Flipchart.

Die Auswahl der Supervisanden entspricht den institutionellen Gegebenheiten, d. h. die Mitglieder eines Rehateams sind in der gleichen Zusammensetzung für eine bestimmte Gruppe von Ausbildungsteilnehmern im BBW zuständig und begleiteten diese im Ausbildungsverlauf des Hauswirtschafts- oder des Metallbereichs bis zum angestrebten Ausbildungsabschluss. Der Supervisor zeichnet sich durch eine psychodynamische Supervisionsausbildung aus, ist mit dem Mentalisierungskonzept vertraut und für eine darauf gerichtete Supervision entsprechend der Konzeption der Pilotstudie vorbereitet. In folgender Abbildung habe ich den Supervisionsraum skizziert:

Abbildung 5: Skizze des Supervisionsraums



Quelle: Eigene Darstellung

Der Raum wirkt hell und ausreichend groß. Rechts in der Ecke neben dem Tisch ist eine bodentiefe Fensterfront mit Vorhängen. Neben dem Tisch und auf der gegenüberliegenden Seite befinden sich Stehlampen mit einer Deckenfluter- und Leselampenfunktion. Die Deckenbeleuchtung aus Leuchtstoffröhren erhellt den Raum gleichmäßig und intensiv. In der dritten Supervisionsitzung merkt ein Supervisand an, dass ihm die Deckenlampen zu grell sind und es werden künftig die beiden Stehlampen im Raum als indirekte Lichtquelle genutzt.³⁴ Der Fußboden besteht aus Kunststoff (PVC) und die Wände sind mit Raufasertapete tapeziert und weiß gestrichen. An der rechten und unteren Wand in der Skizze des Supervisionsraumes hängt jeweils ein Bild. Der Supervisor sorgt zudem dafür, dass vor und während der Supervision für die Supervisanden die Möglichkeit besteht, etwas zu trinken oder zu essen. Entsprechende Getränke (Wasser, Kaffee, Tee) und Snacks (Kekse, Obst) werden von ihm auf dem Tisch bereitgestellt. Dies trägt zu einer positiven Atmosphäre bei und stellt eine Wertschätzung der Supervisanden dar, da sie überwiegend direkt von ihrer Arbeit im BBW zur Supervision kommen. Bei Bedarf können sie so auch während der Supervision etwas Trinken oder Essen, um der Supervision möglichst viel von ihrer Aufmerksamkeit widmen zu können. In allen Beobachtungsprotokollen sind zu Anfang der Beginn der Supervision und die Anwesenheit der Supervisanden protokolliert: **Beginn der 1. Supervisionsitzung am 22.10.2013, 6 Supervisanden sind anwesend, 1 Berufsschullehrer der Hauswirtschaft und ein Ausbilder Metall fehlen.** Auch erkundigt sich der Supervisor vor dem inhaltlichen Beginn der ersten Supervisionsitzung, ob die Rechnungsstellung für die Supervision über das BBW im Rahmen des Pilotprojektes erfolgen soll und

³⁴ Die Information über den Beleuchtungswechsel stellt eine nicht in den Beobachtungsprotokollen dokumentierte Erinnerung des Autors dar.

ob eine 14-tägige Terminierung in den ungeraden Wochen den Supervisanden passe. Diese Frage scheint zwar rein organisatorische Gründe zu haben, jedoch bezieht der Supervisor die Supervisanden dadurch mit ein. Sie sind Teil des Geschehens und bestimmen die Supervision gewissermaßen zum Teil mit. Dadurch könnten mögliche Einlassungshemmungen vermindert und gelingende Kommunikationserfahrungen gemacht werden, die zu einer positiven Atmosphäre beitragen könnten. Erst in der sechsten Supervisionssitzung wird das Thema Funktionalität der Supervision wieder inhaltlich berührt, indem ein Supervisand zu Anfang nachfragt, ob mit der Supervision erst zu einer späterer Uhrzeit oder gar früher angefangen werden sollte. Ich vermute es liegt vor allem an dem empfundenen Stress oder gehetzt sein einiger Supervisanden zur vereinbarten Uhrzeit rechtzeitig vor Ort zu sein. Tatsächlich scheint es bisher nicht gelungen zu sein mit der Supervision pünktlich um 16:00 Uhr zu beginnen, wie auch die Übersicht der protokollierten Zeiten der Tonaufnahmen nahelegt:

Tabelle 8: Datum, Beginn, Ende und Dauer der Tonaufnahmen nach Beobachtungsprotokoll

B.	Datum	Beginn	Ende	Dauer
1	22.10.2013	16:36 Uhr	17:36 Uhr	60 min.
2	05.11.2013	16:07 Uhr	17:50 Uhr	103 min.
3	19.11.2013	16:07 Uhr	17:31 Uhr	84 min.
4	03.12.2013	16:10 Uhr	17:29 Uhr	79 min.
5	17.12.2013	16:13 Uhr	17:44 Uhr	91 min.
6	14.01.2014	16:12 Uhr	17:35 Uhr	83 min.
7	28.01.2014	16:06 Uhr	17:35 Uhr	89 min.
8	11.02.2014	16:03 Uhr	17:31 Uhr	88 min.
9	25.02.2014	16:05 Uhr	17:30 Uhr	85 min.
10	11.03.2014	16:03 Uhr	17:40 Uhr	97 min.
11	25.03.2014	16:05 Uhr	17:41 Uhr	96 min.
12	08.04.2014	16:08 Uhr	17:45 Uhr	97 min.
13	06.05.2014	16:11 Uhr	-	-

Quelle: Eigene Darstellung

Die siebte Supervisionssitzung kann etwas früher begonnen werden, ganz so, als ob sich die Supervisanden aufgrund der Frage des Supervisanden in der vorigen Sitzung von nun an bemühen pünktlicher zu sein. Der Beginn Tonaufnahmen stellt gleichzeitig den protokollierten Einstieg in den inhaltlichen Supervisionsprozess dar, wenn alle Supervisanden Platz genommen haben und der Supervisor das Wort ergreift. Vorausgehende Angaben in den Beobachtungsprotokollen beziehen sich überwiegend auf die Anwesenheit, organisatorische Fragen und Vorgespräche. Die meisten Supervisanden bedienen sich in dieser kurzen Zeitspanne an den bereitgestellten Snacks und Getränken. Nur bei der ersten Supervisionssitzung kommt es zu einer größeren zeitlichen Verzögerung, da ich zunächst die Begleitforschung und Anonymität mit den Supervisanden

bespreche. In der achten Supervisionssitzung fragt der Supervisor, ob es den Bedarf zu einer Terminänderung gebe: Ein Supervisand sagt, es gebe ein pädagogisches Leitungsteam alle 8 Wochen an den beiden Standorten. Der Supervisor möchte den Bedarf einer Terminänderung erst in der nächsten Supervisionssitzung klären, da es den kommenden Termin nicht zu betreffen scheint und einer der Lehrer in dieser Sitzung fehlt. Später möchte der Supervisor die achte Supervisionssitzung aufgrund der fortgeschrittenen Uhrzeit beenden. Die angepeilten 90 Minuten werden zu diesem Zeitpunkt gerade erst überschritten (17:31 Uhr), dennoch spricht der Supervisor dies nur in dieser Sitzung ausdrücklich an:

Der Supervisor möchte aufgrund der Zeit die Sitzung beenden. Er gibt einen Ausblick auf die nächste Sitzung. Da sei Halbzeit der Supervision. Er wolle eine Bilanz ziehen und etwas über Perspektiven und Wünsche der Supervisanden erfahren.

Möglicherweise hat er selbst einen Anschlusstermin oder er achtet aufgrund der zuletzt in der Supervision geäußerten Problematik mit der Pünktlichkeit genauer auf die Einhaltung des vereinbarten Zeitrahmens. In der neunten Supervisionssitzung sagt der Supervisor zur Fallbesprechung und dem Wunsch nach konkreten Lösungen, dass der Falleinbringer bei der darauf folgenden Sitzung fehlte. Es klingt wie eine Mahnung, da es sicherlich auch den Supervisor ärgert und in seiner Arbeit beeinflusst. Es scheint mir auch die unausgesprochene Vermutung im Raum zu stehen, dass sich vielleicht gerade der Falleinbringer nicht traut, wieder zur Supervision zu kommen und zu berichten, ob und wie die Fallarbeit sich ausgewirkt und wie sich der Fall weiterentwickelt hat. Wenn dies auch nicht sehr wahrscheinlich ist, spielt es trotzdem eine Rolle für die Supervisanden, da es auch etwas mit einer Art von Kontrolle zu tun hat und die Stimmung beeinflusst. Die Supervisanden tragen sozusagen die Verantwortung für die Konsequenzen in ihrer Arbeit, die auf den gewonnen Erkenntnissen aus der Supervision beruhen. Der Supervisor übt dementsprechend durch die Supervision auch eine Form der Kontrolle der Supervisanden und ihrer Arbeit aus. Ebenfalls werden die Inhalte der Supervision durch solche Rückmeldungen zur Arbeit im BBW anschaulicher und greifbarer. Es wird daran deutlich, dass die kontinuierliche Teilnahme eine wichtige Voraussetzung für die sitzungsübergreifende Fallarbeit und einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer ist. In der letzten beobachteten Supervisionssitzung wird nach meinem Abschied von den Supervisanden wieder Organisatorisches zu den fünf noch geplanten Supervisionsterminen besprochen. Auch wird an die Terminplanung für die Projektabschlussveranstaltung am 04.07.2014 erinnert. Das Ende der Tonaufnahme ist nicht protokolliert, da ich das Tonaufnahmegerät nach meinem Abschied von den Supervisanden dem Supervisor übergeben habe.

4.2.2 Sinn und Zweck der Supervision

Mit dem analytischen Thema **Sinn und Zweck der Supervision** wird das jeweilige Verständnis der einzelnen Supervisanden dazu umrissen. Ein Supervisand sagt dazu in der ersten Supervisionssitzung, er würde gerne die Sprache der anderen kennenlernen. Es ist nicht klar, ob er es auf die anderen Berufsgruppen oder die andere Abteilung bzw. auf beides bezieht. Die „Sprache der anderen“ meint mehr als die reine Ausdrucksweise. Es scheint über die Inhalte der anderen Arbeitsbereiche hinaus auch um die Denk- und Handlungsmuster für die alltäglichen Anforderungen und Probleme in der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern, im Umgang mit der Leitung sowie institutionellen Rahmenbedingungen etc. zu gehen. Ein anderer Supervisand scheint sich durch die Supervision und das Pilotprojekt zu erhoffen, dass sich etwas grundlegend im BBW ändere: „Hebel im BBW umreißen“ durch die Supervision. Dabei wirkt er etwas unsicher, als ob ihm gleichzeitig bewusst ist, dass dies auch von ihm als einen der ausgewählten Supervisanden auszugehen hat. Es geht ihm um die den Kontrast zwischen früher und heute. Es habe sich seiner Ansicht nach vieles verschlechtert. Es wird auch die Perspektive eingebracht, dass auch „keine“ Gruppe eine Keimzelle sei – damit spricht der Supervisand zum einen die zunehmenden Schwierigkeiten in der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern an, die auch durch mangelnde Zusammenarbeit der Mitarbeiter begründet oder verstärkt sein können. Zum anderen spricht er die Chancen an, die mit der Supervision und der Pilotstudie an sich verbunden sind und positive Veränderungen bewirken können. In der achten Supervisionssitzung sagt ein Supervisand, es sei Auftrag der Supervisanden, Mentalisieren in die Organisation zu bringen. Ein weiterer Supervisand ergänzt, dass für ihn wichtiger sei, bei sich und locker zu sein als irgendwelche Techniken zu kennen. Beide Aussagen sind nicht weit voneinander entfernt: Gelingendes Mentalisieren wird wahrscheinlich über eine innere Bereitschaft spontan besser gelingen können als über erlernte Techniken geplant erbracht zu werden, da Mentalisierungsfähigkeiten durch Stress und Anspannung negativ beeinflusst werden. Für den Arbeitsalltag der Mitarbeiter im BBW könnte es daher mehr darauf ankommen, in der Supervision das Mentalisieren zu üben und gelingende Erfahrungen zu machen, statt mehr theoretisches Wissen darüber zu erwerben und zu vertiefen. Die Aussage „bei sich und locker sein“ könnte anzeigen, dass der Supervisand bereits bestrebt ist, die Voraussetzungen für seine Mentalisierungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Er scheint aus persönlicher Erfahrung zu sprechen und könnte stellvertretend für die anderen Supervisanden die grundsätzlich vorhandene Motivation der Mitarbeiter für die Arbeit im BBW aufzeigen.

4.3 Themenfeld 3: Supervisanden

4.3.1 Auswahl der Supervisanden

Das analytische Thema der **Auswahl der Supervisanden** betrifft die Hintergründe, wie und warum die einzelnen Supervisanden für die Supervision ausgewählt wurden. Grundsätzlich sollten im Rahmen der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ jeweils ein Rehateam aus dem Metallbereich und der Hauswirtschaft teilnehmen. Die Auswahl erfolgte mit Rücksprache der Leitung in BBW und Berufsschule, aber nicht mit den Supervisanden. Dies scheint ein wichtiger Punkt zu sein, der weiter unten noch aufgegriffen wird. Ein weiteres Kriterium für die Supervisionsteilnahme war, dass die Rehateams für das aktuell zweite Lehrjahr zuständig sein sollten, damit die Ausbildungsteilnehmer einerseits nicht völlig neu und unbekannt sind. Andererseits sollten die Ausbildungsteilnehmer auch nach Ende der Supervision noch im BBW für das dritte Lehrjahr verbleiben. In der zweiten Supervisionssitzung thematisiert der Supervisor diese Thematik mit den Supervisanden: Der Supervisor stellt die Frage, warum das 2. Lehrjahr ausgesucht wurde. Durch die Thematisierung der Auswahl mit den Supervisanden könnte sich offenbaren, ob die Supervisanden überhaupt alle Gründe ihrer Auswahl und Teilnahme kennen. Ein Supervisand erwidert, dass die Bereiche eher weiblich und eher männlich geprägt sind – auch bei den Mitarbeitern. Der Supervisor erfragt daraufhin, wie die Kommunikation im BBW generell im beruflichen Alltag sei: Ein Supervisand sagt, dass der Informationsfluss immer schlechter wird. Ein anderer Supervisand ergänzt: „Ich stand auf der Liste zur Teilnahme an der Supervision“ und fragt sich warum. Die Hintergründe der Teilnahme wurden mit den Supervisanden offensichtlich nicht wie vorgesehen von der Leitung des BBW erklärt. Dies scheint jedoch nicht ihrer Teilnahmebereitschaft geschmälert zu haben, da keiner der vorgesehenen Supervisanden sich verweigerte. Ein anderer Supervisand sagt, es gebe keine Zeit für Austausch. Es bleibt unklar, ob damit die Kommunikation mit der Leitung oder auch untereinander gemeint ist – beides ist vorstellbar. Ein anderer Supervisand erzählt, im März sei das besprochen worden, aber er habe die Liste der Supervisionsteilnehmer im Sommer vom anderen Supervisanden kopiert bekommen. Hier scheint ein Supervisand zwar von der Supervision gewusst zu haben, jedoch nicht, dass er selbst ausgewählt worden sei – die Leitung hat ihn also nicht selbst darüber aufgeklärt, sondern die Kommunikation abgegeben und formalisiert – das „auf der Liste stehen“ wirkt auf mich wie eine schriftliche Arbeitsanweisung, die für den Supervisanden wie selbstverständlich befolgt wird. Ein Supervisand sagt „Glück gehabt“ es mitbekommen zu haben. Diese Bemerkung offenbart sehr gut die gegenwärtige Stimmung der Supervisanden, die etwas an „Galgenhumor“ aufgrund der Kommunikationsdefizite durch Zeitmangel erinnert. Auch scheint es unter den Supervisanden Bedenken gegenüber dem Verhalten der Leitung zu geben. In der dritten Supervisionssitzung ist ein neuer Supervisand anwesend, der den offenbar länger erkrankten Berufsschullehrer der

Hauswirtschaft ersetzt. Der neue Supervisand wirkt auf mich noch etwas unsicher, aber motiviert und interessiert. Er spricht offen über sich und wird von den anderen Supervisanden wohlwollend begrüßt. Sie scheinen dankbar dafür zu sein, diese Unterstützung zu bekommen. Bereits zum dritten Mal fehlt ein bestimmter Supervisand: Ein Supervisand sagt, dass sein Kollege (Ausbilder Metall) da ist, aber nicht hier. Die Bemerkung bestätigt die vermutete Missbilligung der anderen Supervisanden für dessen Fehlen aus der ersten Supervisionssitzung, als er „schlichtweg verhindert“ gewesen sei. Der Supervisor fragt an, die Gruppe zu schließen. Es sei Klärung nötig. Daraufhin thematisieren die Supervisanden die Verantwortung für diese Problematik und verorten sie möglicherweise bei der Leitung. Es wirkt so, als ob eine Beteiligung der Mitarbeiter an der Entscheidung zur Teilnahme an der Supervision nebensächlich sei. Vielmehr solle die Teilnahme durch Anweisung oder aber motivationale Ansprache der vorgesehenen Supervisanden erfolgen, die bei diesem Mitarbeiter versagt habe.

4.3.2 Beruflicher Hintergrund

Unter **beruflicher Hintergrund** ist zusammengefasst, welche beruflichen Qualifikationen die Supervisanden haben, wie sie zu ihrer Stelle im BBW gekommen sind, welche Erfahrungen sie dabei gemacht haben und welches Vorwissen sie über das BBW hatten. Folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der Supervisanden hinsichtlich ihrer beruflichen Position und der Dauer der Zugehörigkeit zum BBW:

Tabelle 9: Position und Dauer der Zugehörigkeit der Supervisanden

Position im BBW und Zuständigkeitsbereich	Ungefähre Dauer der Zugehörigkeit zum BBW
Rehabegleiter in der Hauswirtschaft	4 Jahre
Rehabegleiter im Metallbereich	4,5 Jahre
Berufsschullehrer in der Hauswirtschaft	8 Jahren
Berufsschullehrer im Metallbereich	7 Jahre
Ausbilder in der Hauswirtschaft	„viele Jahre“
Ausbilder in der Hauswirtschaft	7 Jahre
Ausbilder im Metallbereich	25 Jahre
Ausbilder im Metallbereich	unbekannt

Quelle: Eigene Darstellung

Die Angaben in der Tabelle beruhen zum Teil auf den Beobachtungsdaten³⁵, sodass einzelne Angaben vage sind oder fehlen. Die allermeisten Angaben finden sich zudem in der dritten Supervisionssitzung, in der der Supervisor eine kurze Runde zu der Frage machen [möchte], wie die

³⁵ Beobachtungsdaten gehen über das schriftliche festgehaltene Datenmaterial, wie Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle, Analytical Notes und Memos, hinaus und beinhalten auch Eindrücke, Gedanken und Gefühle und Erinnerungen des Autors.

Supervisanden zum BBW gekommen sind. Ich stelle die Antworten der Supervisanden in der obigen Reihenfolge dar und nenne jeweils die Position im BBW und den Zuständigkeitsbereich:

Rehabegleiter in der Hauswirtschaft

Ein Supervisand antwortet, er sei vor 4 Jahren zum BBW gekommen. Er habe zunächst kein eigenes Büro gehabt. Es sei kein schöner Start gewesen. Er habe nach ca. 1 Jahr in die Hauswirtschaft gewechselt, ab da dann zufrieden gewesen.

Rehabegleiter im Metallbereich

Ein anderer Supervisand stellt seinen Werdegang vor. Er sei Sozialpädagoge und seit 4,5 Jahren im BBW. Er habe erst ein Stipendium für einen Auslandsaufenthalt von 6 Monaten in Brasilien gehabt, dann 9 Jahre in der sozialen Gruppenarbeit bei der AWO gearbeitet. Dort habe er Übungs- und Erfahrungskurse gemacht. Jedoch habe das Jugendamt die Finanzierung eingestellt, sodass er eine halbe Stelle in der Jugendberufshilfe in einem Schulprojekt mit Fabrikcharakter für 1 Jahr angetreten sei. Dann sei er zum BBW gekommen. Am 1. Tag sei er rumgeführt worden und habe einen guten Start gehabt und sei sogleich für 50 Jugendliche zuständig gewesen.

Berufsschullehrer in der Hauswirtschaft

Er sei eigentlich Lehrer für Gärtner am anderen Standort. Er komme für einen Tag pro Woche, um als allgemeinbildender Lehrer für die Ausbildungsteilnehmer der Hauswirtschaft Politik, Wirtschaft und Deutsch zu unterrichten. [...] Er sei ein Quereinsteiger und vom Grundberuf Landschaftsplaner. Er habe im Referendariat einen Kulturschock erlebt. Er habe den Beruf des Gartenhelfers im Bundesland mit aufgebaut, am Lehrplan und an Büchern mitgearbeitet. Er mache sein eigenes Ding.

Berufsschullehrer im Metallbereich

Ein anderer Supervisand erzählt, er habe zunächst eine Ausbildung zum Maschinenschlosser gemacht und als Facharbeiter gearbeitet. Dann habe er Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt berufliche Sozialpädagogik studiert. Seine Schulpraktischen Studien habe er im BBW absolviert. [...] Er habe nach dem Referendariat für 17 Jahre in einer anderen Ausbildungseinrichtung gearbeitet. Er sei über neue Rahmenlehrpläne vor knapp 7 Jahren kommissarisch ins BBW gekommen.

Ausbilder in der Hauswirtschaft

Ein Supervisand erzählt, dass er zunächst auch woanders selbst in der Hauswirtschaft in einer Großküche gearbeitet hat. Er habe nicht gewusst was berufliche Rehabilitation ist. Es sei alles ganz neu gewesen. Er sei zunächst für die Stelle im BBW abgelehnt worden, aber 1 Jahr später genommen worden. Obwohl er in der gleichen Stadt lebt, habe er vorher vom BBW noch nie etwas gehört.

Ausbilder in der Hauswirtschaft

Ein anderer Supervisand fährt fort, dass er seit 7 Jahren im BBW in der Hauswirtschaft sei. Vorher sei er woanders gewesen und habe auch 2 Kinder erzogen. Da er etwas entfernt wohne, komme er nur 3 Tage pro Woche in Teilzeit zum BBW. Das sei ein „Traum“.

Ausbilder im Metallbereich

Der nächste Supervisand berichtet, seit 25 Jahren im BBW zu sein. Nach der Ausbildung habe er 10 Jahre gearbeitet und sei mit 27 Jahren ins BBW gekommen. Er habe parallel an der Abendschule den Meistertitel erworben, zwei kleine Kinder bekommen und Fußball gespielt.

Ausbilder im Metallbereich

Der zweite Ausbilder im Metallbereich war die ersten drei Supervisionssitzungen abwesend. In der vierten Supervisionssitzung stellt er sich nur kurz vor: Der neue Supervisand ist der bisher fehlende Ausbilder Metall und für den Drehbereich zuständig, der andere Ausbilder Metall betreut den Fräsbereich. Es gibt weder in den Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen noch in den Beobachtungsdaten nähere Informationen zu seinem beruflichen Hintergrund.

4.3.3 Vorerfahrung mit Supervision

Dieses analytische Thema stützt sich überwiegend auf die Frage des Supervisors nach der **Vorerfahrung mit Supervision**. Es berührt zentrale Momente des supervisorischen Geschehens und hat sich trotz der relativ geringen Anzahl an entsprechenden Codierungen als ein wichtiges analytisches Thema herausgestellt. Auch wenn es im späteren Verlauf der Supervision nicht mehr explizit aufkommt, scheinen die Vorerfahrungen der Supervisanden den Verlauf der Supervision implizit zu prägen. Die Supervisanden bringen sehr unterschiedliche Vorerfahrungen mit. Das Spektrum reicht von keiner bis hin zu viel Vorerfahrung mit Supervision. Ein Supervisand gibt an, dass er negative Erfahrungen mit Supervision in der Vergangenheit gemacht habe und sich über die Möglichkeit der Teilnahme sehr freue. Es ist daher eine Bereitschaft erkennbar neue und positive Erfahrungen zu machen. Ein Supervisand ohne Vorerfahrung scheint sich von der Supervision sehr viel zu erhoffen, um viele mitzuziehen. Diese offene Haltung kann förderlich sein, da sich der Supervisand eher trauen könnte, Dinge zu hinterfragen oder auch mehr offensichtliche Umstände anzusprechen, ganz so wie es den Grundlagen der Mentalisierungsförderung entspricht. Gleichzeitig könnte es aber auch zu einer Enttäuschung führen, wenn die Erwartungen zu hoch gesetzt sind und bleiben. Dies würde wohlmöglich die Bereitschaft des Mentalisierens hemmen. Ein weiterer Supervisand ist mit dem Beratungsformat Supervision bereits vertraut. Er habe es als hilfreich erlebt: Man habe Garnichts machen müssen und hatte Erfolge. Man könne das Verständnis aus unterschiedlichen Professionen nutzen und dass „kann nochmal ganz andere Dynamik haben“. Für die Rehabegleiter scheint es sogar in der Vergangenheit mehrere Terminreihen von Supervision durch das BBW gegeben zu haben. Dies könnte die anderen Berufsgruppen aufhorchen lassen. An anderer Stelle werden auch Bedenken wegen der Supervision weitergeben: Ein anderer Supervisand erwidert, dass Kollegen sagen, die Supervision gehe „auf Kosten der Arbeitszeit“. Beide Aspekte könnten Missgunst erzeugen, die sich hinderlich auswirken kann oder aber erst überwunden werden

muss. Dazu müssen solche Aspekte auch in der Supervision besprochen und vom Supervisor im Blick behalten werden. Einer der Berufsschullehr sagt, dass dies in der Berufsschule kein Thema sei, dort stehe das individuelle Arbeiten im Vordergrund. Sollte es dort ebenfalls negative Haltungen bezüglich der Supervision geben, werde diese wohl bisher nicht benannt. Die übrigen Supervisanden haben keine direkte Supervisionserfahrungen und glauben mehrheitlich, dass Supervision sinnvoll sein kann, insbesondere dass es möglich ist Dinge anzusprechen, die allen wichtig sind. Dies könnte einen Hinweis darauf geben, dass die Supervisanden bestimmte Themen bisher in ihrer Arbeit noch nicht ansprechen konnten und es in der Supervision tun möchten.

4.3.4 Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden

Da mein Beobachtungsfokus schon auf Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden gerichtet war, habe ich bereits in den Feldnotizen und bei der Erstellung der Beobachtungsprotokolle reflexive Passagen gekennzeichnet und bei der Datenanalyse entsprechend als **reflexive Passagen bei den Supervisanden** codiert. Nach Abschluss der Analyse und Codierung des Datenmaterials habe ich darin auch die **RFS-Kategorien bei den Supervisanden** zugeordnet, die aufgrund der subjektiven Natur der Beobachtungsprotokolle nur Teile der tatsächlichen Mentalisierungsprozesse der Supervisanden beschreibbar macht. Daher werde ich hier die Befunde beider Analysen vorstellen und vergleichen.

4.3.4.1 Reflexive Passagen bei den Supervisanden

Die Codierungen der **reflexiven Passagen bei den Supervisanden** finden sich ausschließlich während der sogenannten Fallarbeit in der Supervision.³⁶ Insgesamt konnte ich 69 Passagen bei den Supervisanden codieren, die einen Umfang von 11 bis 82 Wörtern haben:

Tabelle 10: Anzahl der Reflexiven Passagen bei den Supervisanden

Beobachtungsprotokoll:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Reflexive Passagen:	1	5	0	14	12	8	8	4	5	0	4	6	1

Quelle: Eigene Darstellung

Zur Transparenz habe ich im Anhang der Forschungsarbeit alle reflexiven Passagen bei den Supervisanden nach Beobachtungsprotokoll aufgeführt (*siehe* Anhang B.1: Reflexive Passagen bei den Supervisanden, S. 198). Aufgrund ihrer subjektiven Natur müssen diese Codierungen eher als äußerliche „Marker“ für Mentalisierungsprozesse gesehen werden, die in der teilnehmenden Beobachtung als solche aufgefasst wurden und können weniger als sprachlich festgehaltene Belege

³⁶ Nach Abschluss der Analyse und Codierung hat sich gezeigt, dass alle reflexiven Passagen bei den Supervisanden inhaltlich auf die Themen der Fallarbeit in der Supervision bezogen sind (*siehe* 4.4: Themenfeld 4: Fallarbeit, S. 99).

gelten.³⁷ Daher verzichte ich an dieser Stelle auf eine nähere Beschreibung und Verweise auf meine Fallanalysen zum Supervisor (*siehe* 5: Empirischer Teil II: Fallanalysen zum Supervisor, S. 122), für die diese Codierungen genutzt werden.

4.3.4.2 RFS-Kategorien bei den Supervisanden

Anhand der allgemeinen Bewertungsregeln der RFS (*siehe* Anhang E: Allgemeine Bewertungsregeln für die Reflective-Functioning-Scale, S. 207) habe ich auch die **RFS-Kategorien bei den Supervisanden** entlang der Beobachtungsprotokolle inhaltlich zugeordnet (*siehe* Anhang D: Kategorien der Reflective-Functioning-Scale, S. 206). Entgegen der reflexiven Passagen finden sich die RFS-Kategorien bei den Supervisanden auch außerhalb der Fallarbeit in der Supervision. Im Datenmaterial konnte keine Kategorie D bei den Supervisanden zugeordnet werden. In der Tabelle sind die Anzahl der zugeordneten RFS-Kategorien nach Beobachtungsprotokoll aufgeschlüsselt:

Tabelle 11: Anzahl der RFS-Kategorien bei den Supervisanden

Beobachtungsprotokoll:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Anzahl der Kategorie A:	5	8	2	2	4	2	2	3	2	1	3	1	-
Anzahl der Kategorie B:	3	4	-	3	4	2	-	-	1	-	3	3	-
Anzahl der Kategorie C:	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamtanzahl:	8	13	2	5	9	4	2	3	3	1	6	4	0

Quelle: Eigene Darstellung

Es fällt auf, dass die Anzahl der zugeordneten Kategorien sehr variiert und tendenziell im Supervisionsverlauf abnimmt. Ursächlich könnten ähnliche Gründe wie bei dem Umfang der Beobachtungsprotokolle sein (*siehe* 3.3.2: Erstellung von Beobachtungsprotokollen, S. 68) und dass die subjektive Protokollierung eine sehr unterschiedliche sprachliche Qualität bzw. Genauigkeit aufweist. Mehrfach habe ich bei der Erstellung der Beobachtungsprotokolle den Eindruck gewonnen, dass einige Mentalisierungsprozesse in der Supervision auch komplexer gewesen sein könnten, aber mir eine ausführliche sprachliche Wiedergabe, die für die Analyse mit der RFS hilfreich gewesen wäre, nicht immer möglich war. Die RFS-Kategorien werden ebenfalls in den Fallanalysen zum Supervisor genutzt (*siehe* 5: Empirischer Teil II: Fallanalysen zum Supervisor) und sind im Anhang der Forschungsarbeit vollständig nach Beobachtungsprotokoll aufgeführt (*siehe* Anhang B.2: RFS-Kategorien und Textstellen bei den Supervisanden, S. 201).

³⁷ Während der teilnehmenden Beobachtung konnte der Autor eine wortgetreue Protokollierung des Geschehens weder sicherstellen noch leisten. Die allermeisten verschriftlichten Beobachtungsdaten sind ein subjektives Interpretationsergebnis und spiegeln daher das erfasste Geschehen selektiv, verkürzt und verändert wider. Daher können als reflexive Passagen codierte Textstellen auch relativ knapp, oberflächlich oder klischeehaft ausformuliert und beschrieben sein.

4.3.4.3 Vergleich der reflexiven Passagen mit den RFS-Kategorien der Supervisanden

Werden die Befunde beider Analysen zu Mentalisierungsprozessen bei den Supervisanden gegenübergestellt, ergeben sich einige Differenzen, die ich mit ihrer jeweiligen Anzahl nach Beobachtungsprotokoll in der Tabelle verglichen und anhand des Datenmaterials überprüft habe:

Tabelle 12: Vergleich der Anzahl der Reflexiven Passagen und RFS-Kategorien

Beobachtungsprotokoll:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Reflexive Passagen:	1	5	0	14	12	8	8	4	5	0	4	6	1
RFS-Kategorien:	8	13	2	5	9	4	2	3	3	1	6	4	0

Quelle: Eigene Darstellung

Zumeist gibt es mehr reflexive Passagen als zugeordnete RFS-Kategorien, wie es auch aufgrund der Qualität der Datengrundlage zu erwarten ist: Von den insgesamt 60 zugeordneten RFS-Kategorien bei den Supervisanden sind 28 entweder mit den reflexiven Passagen identifiziert oder überschneiden sich mehrheitlich mit diesen. Demnach unterscheiden sich 32 zugrundeliegende Textstellen. Bei drei Beobachtungsprotokollen beinhalten die reflexiven Passagen zum Teil mehrere RFS-Kategorien (Nr. 1, 2, 11) oder es gibt in zwei Fällen gar keine entsprechenden reflexiven Passagen (Nr. 3, 10). Die Ursachen dafür dürften überwiegend in der subjektiven Natur der teilnehmenden Beobachtung in Verbindung mit der Qualität der protokollierten sprachlichen Formulierung selbiger für die explizite Analyse mit der RFS liegen. Die Identifikation der reflexiven Passagen während der teilnehmenden Beobachtung beinhaltet auch implizite Aspekte wohingegen die Zuordnung der RFS Kategorien im Datenmaterial explizit orientiert ist. Ich gehe davon aus, dass für eine Betrachtung von Mentalisierungsprozessen in der Supervision die Befunde beider Analysen einbezogen werden sollten, um eine möglichst gegenstandsbezogene Datengrundlage für die fallanalytische Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor nutzen zu können (*siehe* 5.2: Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor, S. 124). Dort werde ich auch einen tiefergehenden Vergleich unter Einbezug der Supervisor-Sequenzen vornehmen und eine geeignete Analysestrategie entwickeln.

4.4 Themenfeld 4: Fallarbeit

Unter dem Themenfeld 4 sind jeweils Codierungen zusammengefasst, die sich auf vier unterscheidbare thematische Inhalte bei der Fallarbeit in der Supervision beziehen (**Ausbildungsteilnehmer, Berufsbildungswerk, Team, Projekt**). Dazu zählen auch alle reflexiven Passagen bei den Supervisanden. Ich habe zur Strukturierung zusätzliche Unterkapitel nach einzelnen Fallbearbeitungen bzw. Themenkomplexen gebildet. Diese sind mit einschlägigen Begriffen bezeichnet, die einen Kernaspekt des Unterkapitels widerspiegeln.

4.4.1 Ausbildungsteilnehmer als Fall

Die **Ausbildungsteilnehmer** des BBW spielen nicht nur im Arbeitsalltag der Mitarbeiter, sondern auch in der Fallarbeit der Supervision eine herausragende Rolle. Ich habe sechs verschiedene Fallbearbeitungen durch die Analyse und Codierung unterscheiden können.

4.4.1.1 Enttäuschung

Zu Anfang der Supervision beklagen die Supervisanden analog zu der Ausgangsposition der Pilotstudie die zunehmenden Schwierigkeiten in der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern (*siehe* 2.2.2.2: Forschungsstand zur Pilotstudie, S. 37): Es seien einerseits die vorgesehenen Aufgaben umfangreicher geworden und gleichzeitig seien die Problematiken der Ausbildungsteilnehmer komplexer. Ein Supervisand wirkt resigniert und äußert, er wisse häufig nicht, wo man mit den Ausbildungsteilnehmern anfangen solle: Diese seien innerlich 12 Jahre alt. Es fehle an basalen Kulturfähigkeiten, wie Hallo, Danke etc. Vieles sei gar nicht da - da würde man häufig „baff sein“. Der Supervisand scheint mit dieser Aussage eher die Brisanz der Arbeit im BBW verdeutlichen als Zweifel an seiner Kompetenz aufkommen lassen zu wollen. Ein anderer Supervisand schlägt vor, streng zu sein und sich in den Chef hineinzusetzen: „Was würde der Chef sagen!?“ Ein Supervisand erwidert, dass es sei schwierig sich in die Lebenswelt der Ausbildungsteilnehmer reinzudenken oder den Blick auf Dinge zu haben, die gut sind bzw. diese zu bemerken. Den Supervisanden scheint häufig ein Zugang zu den Ausbildungsteilnehmern zu fehlen bzw. könnte dies eine große Hürde in der Arbeit sein. In der neunten Supervisionssitzung ergänzt ein Supervisand aufgrund der Enttäuschung über eine Prüfungsleistung der Ausbildungsteilnehmer:

„Auch bei uns ist das Grundmaterial immer schwächer geworden“. Es gebe kaum positive Beispiele. Ein anderer Supervisand berichtet, dass es heute kein Vorstellungsgespräch mehr gebe. Jeder würde genommen. Es gehe um Schadensbegrenzung. Das BBW wird als Intensivstation gesehen. Die Arbeitsagentur wolle Geld sparen. Die Berufliche Rehabilitation soll möglichst vermieden werden, wenn anderes möglich ist, wie z.B. eine Eibe-Klasse (Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt), um den Hauptschulabschluss zu erreichen, statt ins BBW zu gehen.

Möglichweise spielt dabei auch die Enttäuschung über die eigene Leistung eine mindestens genauso große Rolle. Eine Prüfung der Ausbildungsteilnehmer könnte auch als eine Prüfung der Mitarbeiter aufgefasst und im Falle eines schlechten Ergebnisses als persönlicher Misserfolg gewertet werden. Der Supervisand beschreibt aus seiner Sicht, wie sich sein Arbeitsalltag durch äußere Einflussfaktoren verändert habe: Jeder würde genommen. Es gehe um Schadensbegrenzung. Die frühere, vermeintlich besser geeignete Klientel des BBW würde anders vermittelt, „um Geld zu sparen“. Die Bezeichnung der Ausbildungsteilnehmer als „Grundmaterial“ erscheint sehr problematisch. Es könnte als Versuch interpretiert werden, die persönliche Enttäuschung durch die Schwierigkeiten in der

Arbeit im BBW zu „depersonalisieren“ im Sinnbild einer Fabrik, die mit qualitativ schlechter werdenden Rohstoffen keine so guten Produkte mehr produzieren könne.

4.4.1.2 Motivation

In der zweiten Supervisionssitzung wird ein zunächst positives Erlebnis aus der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern geschildert. Ein Supervisand berichtet von einem Telefonat mit einem Praktikumsbetrieb über einen Ausbildungsteilnehmer. Es habe sich herausgestellt, dass der Ausbildungsteilnehmer im Praktikum „schnell“ sei, wohingegen er im BBW als „langsam“ gelte. Die Frage nach dem warum wird in der Supervision thematisiert. Das Praktikum wird im Gegensatz zum BBW als „Realität“ bezeichnet. Ein Supervisand möchte zuerst wissen, was für ein Praktikum es sei:

Es geht um Housekeeping im Hotel im Team. Der andere Supervisand berichtet, dass der Ausbildungsteilnehmer schnell böse und aggressiv wird, wenn man ihn bedrängt bzw. zu nahe kommt. Er sei 19 Jahre alt und vorher schon schwierig gewesen, aber in diesem Praktikum klappt es.

Dem Supervisanden ist eine gewisse Verwunderung anzumerken. Auch die anderen Supervisanden schauen interessiert, als ob sie etwas Hoffnung schöpfen. Ein Supervisand erinnert sich plötzlich an den Ausbildungsteilnehmer: „Ich weiß noch – ganz langes Gespräch über „Lahmarschigkeit“, dann war der Schalter umgelegt“. Der Ausbildungsteilnehmer namens Jonas habe meist keine Lust etwas zu tun. Er habe es sogar einmal noch gut gefunden, zur Strafe heimgeschickt worden zu sein. Es wird vermutet, dass der Ausbildungsteilnehmer dies absichtlich zu provozieren versucht. Ein Supervisand versetzt sich auf Nachfrage des Supervisors in Jonas hinein und sagt: „Anderes Bügeln, Musik an der Arbeit, Abwechslung...neue Räume sind auch spannend, würde gerne im Büro arbeiten“. Das BBW wird als „gespielte Wirklichkeit“ und das Praktikum als „echtes Leben“ beschrieben. Es wird die Vermutung geäußert, dass mit der Zeit auch im Praktikum Langeweile eintreten könne. Die Rahmenbedingungen seien entscheidend, ob die Abwechslung und Motivation hoch gehalten werden könnten. Nötig sei vor allem Zeit zum Nachdenken und miteinander sprechen. In der dritten Supervisionssitzung berichtet ein Supervisand erneut von Jonas: „Er sei sehr träge aber im Praktikum „gibt er alles“. Als das 1. Mal Wochenendarbeit angestanden habe, habe er sich krankgeschrieben. Der Grund sei unklar.“ Es scheint offensichtlich, dass das Wochenende für Jonas der Grund sein dürfte, weil das Arbeitsfeld „Hotel“ auch Wochenendarbeit beinhaltet. Der Supervisand könnte damit deutlich machen wollen, dass der Ausbildungsteilnehmer sich selbst für seinen Einsatz belohne und selbst entscheide, was er tun möchte und was nicht – sein Vorgehen wird so als absichtsvoll aufgefasst.

4.4.1.3 Rollenverhalten

In der sechsten Supervisionssitzung wird ein Fall mit einem Ausbildungsteilnehmer eingebracht, der das Rollenverhalten der Beteiligten behandelt und verdeutlicht:

Es gehe um einen Streit zwischen Vater und Sohn. Der Ausbildungsteilnehmer sei abgehauen und eine Woche abwesend gewesen. In einem gemeinsamen Gespräch mit Ausbildungsteilnehmer, Vater und Rehabbegleiter sagte der Vater: „Konnte dich nicht erreichen“ (der Ausbildungsteilnehmer hatte ihm die neue Nummer verweigert). Der Supervisand sagt, er hätte es lenken können. Das sei ein Erkenntnisgewinn.

Es scheint dem Supervisanden sehr wichtig zu sein bemerkt zu haben, dass er zu einer Eskalation beitragen könnte und in der Lage sei, es zu verhindern. In der siebten Supervisionssitzung wird im Zusammenhang mit den Fortbildungsveranstaltungen der Pilotstudie besprochen, dass jeder Ausbildungsteilnehmer ganz unterschiedliche Vorgaben, Herangehensweisen, Zeitstrukturierung etc. erlebe durch die verschiedenen Berufsgruppen. Ein anderer Supervisand erwidert darauf: „Das ist gut, wenn der Ausbildungsteilnehmer das lernt“. Das sei für das echte Leben wichtig. Nicht nur die Supervisanden bzw. Mitarbeiter können Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit haben, sondern eben auch die Ausbildungsteilnehmer. Diesen Umstand scheinen die Supervisanden nicht immer im Blick zu haben. Mit Blick auf die Rollen, die Personen in Situationen einnehmen können, sagt ein Supervisand, ein Kind mache zu Hause Terz, aber im Kindergarten oder der Schule nicht. Die Ausbildungsteilnehmer des BBWs machen im BBW Terz, aber nicht im Praktikum bzw. Betrieb. Es könnte interpretiert werden, dass der Ausbildungsteilnehmer sich im BBW genauso fühlt und verhält, wie er es aus seiner Familie kennt. Dies hätte entscheidende Konsequenzen für den Umgang mit Hierarchie, Autorität, Regeln und dem Beziehungsgefüge zu den Mitarbeitern, da Vertrauen und Verständnis besonders gering oder fragil sein dürften.

4.4.1.4 Rückmeldung

In der zehnten Supervisionssitzung wird ein Fall mit einem Ausbildungsteilnehmer angesprochen, der die Supervisanden zwar an ihre Grenzen bringt, aber mit Hilfe der Fallarbeit zu einer gemeinsamen (Auf-)Lösung durch eine abgestimmte Rückmeldung gebracht wird:

Es gebe einen Ausbildungsteilnehmer, der am anderen Standort die Ausbildung begonnen habe und unzuverlässig sei. Der Ausbildungsteilnehmer würde z.B. schon ein Husten als Lebensbedrohlich empfinden. Er nutze seine chronische Krankheit als Bühne. Was könne man da tun?

Es scheint bei den Supervisanden die Einschätzung vorzuherrschen, dass der Ausbildungsteilnehmer nicht ausbildbar sei. Die Formulierung der Nutzung seiner chronischen Krankheit als Bühne deutet an, dass die Supervisanden den Ausbildungsteilnehmer in seinen Rechtfertigungen nicht (mehr) ernst nehmen können. Sie beschäftigt vielmehr die Frage, warum der Kostenträger und die Leitung an ihm festhalten und ihn behalten wollen. Die Begründung, da das BBW doch genau für solche Leute da sei scheint in diesem Fall kritisiert zu werden, weil lediglich eine ambulante psychiatrische oder psychotherapeutische Behandlung angeregt worden sei. Die Supervisanden wirken resigniert, da die

Haltung der Leitung ihnen und wohlmöglich dem Ausbildungsteilnehmer zu viel zuzumuten scheint. Es wird eine Auszeit bzw. Auflösungsvertrag für den Ausbildungsteilnehmer vorgeschlagen. Gemeinsam mit der Leitung solle geklärt werden, was bereits versucht worden sei und es müsse dem Ausbildungsteilnehmer nochmals klar gemacht werden, dass er zwei Chancen nicht genutzt habe. Beide Seiten sollen mit dem Leitgedanken überzeugt werden, das BBW hat nicht das, was er braucht. Die Supervisanden sehen ihn nicht weiter im BBW, sondern er brauche eher Therapie oder ähnliches. Es soll bis zur nächsten Supervisionssitzung etwas erreicht werden, was auch zu Beginn der elften Supervisionssitzung erfolgreich berichtet wird:

Ein Supervisand erzählt, man habe sich für einen Auflösungsvertrag mit dem Ausbildungsteilnehmer entschieden mit dem Ziel einer medizinischen Rehabilitation. Ein anderer Supervisand ergänzt, die Rückmeldung sei mit dem Standortleiter abgesprochen worden und gut gelaufen. Der Vorgesetzte hätte die Einschätzung des Rehatteams aufgenommen und dem Ausbildungsteilnehmer nahe gebracht. Eine Rückkehr ins BBW sei nach der Reha möglich. Der Ausgang sei noch offen. Es fehle noch die Unterschrift auf dem Auflösungsvertrag.

Die Fallbearbeitung scheint den Supervisanden im Umgang mit dem Ausbildungsteilnehmer und der Leitung geholfen und das Gemeinschaftsgefühl gestärkt zu haben. Es wird weiterhin herausgearbeitet, dass leider häufig unklar sei, wer solche Dinge im Arbeitsalltag gestalten und entscheiden könne, aber gemeinsam mehr erreicht werden könne.

4.4.1.5 Mobbing

In der elften Supervisionssitzung wird ein Fall zum Thema Mobbing³⁸ bei einer Geschlechtsidentitätsstörung vorgestellt: Es geht um einen Ausbildungsteilnehmer in der Beikochausbildung, der eine Frau sein will, d.h. eine Geschlechtsumwandlung anstrebt. Alle Supervisanden seien über das Krankheitsbild der Transsexualität von den Psychologen des BBWs aufgeklärt worden. Jedoch sei es kürzlich zu einem Vorfall unter den Ausbildungsteilnehmern gekommen: Der Ausbildungsteilnehmer habe wütend reagiert als er mit Herr angesprochen wurde. Er habe daraufhin eine schriftliche Beschwerde eingereicht und der Supervisand bekennt: „Ich habe nicht verstanden, was der will“. Die beiden direkt zuständigen Ausbilder der Hauswirtschaftsabteilung würden sein Anliegen akzeptieren und ein bisschen komisches Verhalten mit den Schulsachen tolerieren. Daher scheint es so zu sein, dass der Ausbildungsteilnehmer von anderen Ausbildungsteilnehmern nicht in seinem Anliegen respektiert, sondern schikaniert wird. Der Supervisand berichtet weiter, dass eine kleine Gruppe von Ausbildungsteilnehmern die ganze

³⁸ Unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat sich in der Fachliteratur der Begriff Bullying gegenüber Mobbing durchgesetzt. Grundsätzlich bezeichnen die beiden Begriffe vergleichbare Phänomene in unterschiedlichen Kontexten und sind im Rahmen Forschungsarbeit austauschbar (siehe 2.1.2: Mentalisierung in Gruppen und Institutionen, S. 31).

Abteilung in Schach halten würde, d. h. eine gewisse Macht ausüben und stören. Es wirkt so als ob der Supervisand die Sache als nicht so gravierend einschätzt, da auch andere Respektlosigkeiten nicht schriftlich als Beschwerde eingereicht werden bzw. so viel Beachtung finden. Weitere Informationen zum Fall können nicht genannt werden. Es ist wahrscheinlich, dass die Psychologen des BBWs wegen der Schweigepflicht nicht alles weitergegeben können. Hintergrund für die Beschwerde des Ausbildungsteilnehmers scheint zudem zu sein, dass er selbst in der Abteilung nie gesagt hat, dass er statt Paul jetzt Paula genannt und als Frau angesehen werden möchte. Gleichzeitig erwartet er dies von den Mitarbeitern. Ein anderer Supervisand fragt, warum nicht die Ansprache mit Frau oder Herr durch die Mitarbeiter möglichst vermieden wird. Der Supervisand, der auch der Ausbilder des Ausbildungsteilnehmers ist, fällt es schwer ihn anders zu nennen und gleichzeitig den Originalnamen ins Zeugnis schreiben zu müssen. Er möchte ihn zwar unterstützen, aber es nicht wie eine Sonderbehandlung aussehen lassen. Der Ausbilder könnte durch diese Haltung ebenfalls bemüht sein das Thema klein zu halten, damit auch die kleine Gruppe von Störern in der Abteilung nicht noch mehr Macht ausüben könne. Ein Supervisand sagt, dass man das Gefühl habe, der Ausbildungsteilnehmer zwingt dem Mitarbeiter sein Spiel auf. Dies ist dadurch begründet, dass der Ausbildungsteilnehmer die Verantwortung abzugeben und über die Beschwerde den Mitarbeitern aufzubürden scheint. Ein anderer Supervisand sagt, man wisse nicht was ernst gemeint ist und was nur ein Spiel für Aufmerksamkeit. Es sei eine einheitliche Absprache im Reheteam nötig. Es würde dem Ausbildungsteilnehmer nicht helfen, wenn die unterschiedlichen Mitarbeiter keinen gemeinsam abgestimmten Umgang mit ihm pflegen. Ein weiterer Supervisand sagt, dass der Ausbildungsteilnehmer sie nicht bewusst ausspiele. Es spielt in ihm. Der innere Konflikt müsse gelöst werden. Diese Perspektive fügt der Problematik eine weitere Ebene hinzu, sodass mehr Verständnis und Wohlwollen im Umgang mit ihm möglich sind. Noch ein Supervisand ergänzt, man müsse eine klare Position beziehen und Grenzen deutlich machen, die für alle gelten. Die Supervisanden versuchen sich vorzustellen, welche Konsequenzen die unterschiedlichen Ideen für den Ausbildungsteilnehmer haben können und sind in der Lage sich zu hinterfragen. In der folgenden zwölften Supervisionssitzung wird an den Fall angeknüpft: Ein Supervisand berichtet, dass Paula heute in die Teamsitzung gegangen sei und die Geschlechtsumwandlung öffentlich gemacht habe. Die Supervisanden hatten sich in der Zwischenzeit über den Umgang mit dem Ausbildungsteilnehmer verständigt und eine gemeinsame Haltung entwickelt. Ein Supervisand fasst dies mit folgenden Worten zusammen: Das BBW sei eine besondere Einrichtung, d.h. „wir müssten diese Sache doch besser akzeptieren können als andere“. Es ist erstaunlich, dass diese Haltung in einem anderen Fall nur von der Leitung propagiert wurde (siehe 4.4.1.4: Rückmeldung, S. 102: da das BBW doch genau für solche Leute da sei), aber diesmal durch die positive Entwicklung des Falls von den Mitarbeitern

geäußert wird. Probleme und Schwierigkeiten, die bewältigt werden können, scheinen das Identitäts- und Zugehörigkeitsgefühl der Supervisanden zu stärken. Sie sind weiterhin lösungsorientiert und suchen nach praktischen Möglichkeiten in der Umsetzung: Ein anderer Supervisand bringt Ideen ein: Zum Umziehen und für den Klogang könnte der Ausbildungsteilnehmer einen Schlüssel für das Behinderten-WC bekommen. Dies würde zwar einerseits eine Art Sonderbehandlung darstellen sowie das Etikett eines Makels beinhalten, jedoch potentielle Konflikte und Probleme mit anderen Ausbildungsteilnehmern vorbeugen und Paula mehr Freiheit ermöglichen. Die Ideen werden begrüßt und es folgt eine Zusammenfassung dessen, was schwierig für Paula gewesen sei: Ein Supervisand sagt, das Mobbing immer wieder Thema sei. Vielleicht wenn sie selbst gemobbt wurden nun erst recht zu Tätern werden. Da sei viel Verständnisarbeit grundlegend. Gemeint ist damit vor allem die kleine Gruppe von Ausbildungsteilnehmern in der Hauswirtschaft, die unter anderem auch Paula respektlos behandelt und gemobbt haben.

4.4.1.6 Stalking

In der zwölften Supervisionssitzung wird ein Fall geschildert, der auch als eine Form des Stalkings aufgefasst werden könnte. Ein Ausbildungsteilnehmer namens Marcel leide unter ADHS und verhalte sich generell sehr respektlos: Finn ist in Sarah verliebt und kann das nicht verbergen. Sarah fühlt sich belästigt. Marcel spielt Finn Vertrauen vor und gibt alles an Sarah weiter. Marcel stalkt und hat einen starren Blick. Die Stimmung unter den Supervisanden wirkt locker und die Schilderung der Szene lässt einige auflachen, da es auch um „gebrauchte Schlüpfer“ und „Telefon-Nr. haben wollen“ gehe. Es deutet sich an, dass die Schilderungen auch unter den Mitarbeitern eine Dynamik im Sinne einer „doppelten Dreiecksgeschichte“ ausgelöst haben, die sich zwischen den drei Ausbildungsteilnehmern und drei Mitarbeitern des BBWs abspielt:

Ein Supervisand führt aus, dass das BBW eine Plattform zum Einbezug von immer mehr Beteiligung biete: Marcel führt Regie und inszeniert ein Drama. Die Ausbildungsteilnehmerin Sarah eskaliere nach oben zum Standortleiter, kennt ihn evtl. persönlich.

Erst durch das Setting bzw. die Plattform des BBWs könne Marcel sein „Drama“ inszenieren und steuern. Er stellt Finns Verliebtheit gegenüber Sarah wahrscheinlich sehr übertrieben dar, um ihr selbst nahe zu sein und seine Macht erleben zu können, sodass Sarah sich hilfeschend an den Standortleiter wendet. Der Hinweis darauf, dass Sarah den Standortleiter eventuell sogar persönlich kenne, könnte auch dahingehend interpretiert werden, dass sie sich so sehr bedrängt fühlt und nur dort auf ausreichende Hilfe innerhalb des BBWs hoffen kann. Ein anderer Supervisand ergänzt, dass der Konflikt auf den Mitarbeitern ausgetragen würde. Man müsse die Plattform entziehen und die Ausbildungsteilnehmer getrennt in Betriebe schicken. Der Supervisand geht davon aus, dass die

Problematik nicht anders zu lösen sei, da die Ausbildungsteilnehmer „keine normalen Reaktionen“ zeigen. Jedoch könnte diese Sichtweise das Problem für Sarah auch verharmlosen, da sie nicht ohne Grund „eskaliert“. Ein weiterer Supervisand berichtet, er habe einen ähnlichen Fall wie Marcel, der schon mal sowas gemacht habe. Eine weibliche Ausbildungsteilnehmerin habe eine klare Ansage gemacht. Dem Beispiel entsprechend würde Sarah unterstellt, sich bisher nicht ausreichend von Marcel, der sie stalkt, abgegrenzt zu haben. Der Supervisor versucht daraufhin ein Rollenspiel anzuregen, um die Gefühle und Verhaltensweisen zu erforschen – vermutlich auch, um mehr Ernsthaftigkeit in die Fallarbeit zu bringen:

Marcel sei immer schon verbissen oder beharrlich. Die Mutter arbeite bei einem großen Automobilunternehmen und borgt schon einen Job. Der Vater sei sehr dominant. Es gehe um einen Handy-Konflikt. Der Vater kommt ins BBW.

Die Supervisanden versuchen sich in Marcel zu versetzen. Vielleicht sei er ein Überflieger und er überschätze sich. Oder er stelle sich zwar über den Dreieckskonflikt, aber er leide trotzdem darunter. Auch der Vater des Ausbildungsteilnehmers könnte durch seine Dominanz analog zu seinem Sohn die Dynamik weiter anheizen, möglicherweise ein schlechtes Vorbild sein. Als Lösung wird zunächst ein gemeinsames Gespräch mit den drei Ausbildungsteilnehmern vorgeschlagen. Die Supervisanden sind sehr vertraut miteinander und stimmen strukturiert ein gemeinsames Vorgehen ab. Selbst der zweite Ausbilder des Metallbereichs beteiligt sich dieses Mal aktiv und wird auch von den anderen Supervisanden geschätzt und einbezogen.

4.4.2 Berufsbildungswerk als Fall

Unter **Berufsbildungswerk** (BBW) in der Fallarbeit sind Codes und Kategorien zu finden, die sich auf die ganze Institution beziehen. Gegenüber den Supervisanden spielt dabei auch die Leitung als Teil der Institution häufig eine wichtige Rolle bzw. steht stellvertretend für das BBW und ist daher hier mit einbezogen. Insgesamt habe ich hierzu drei Themenkomplexe unterscheiden können.

4.4.2.1 Arbeitsbedingungen

In der ersten Supervisionssitzung spricht ein Supervisand über das BBW und vergleicht die heutigen Arbeitsbedingungen mit denen der Vergangenheit:

Früher sei alles organisiert und in einem Top-Zustand gewesen (Maschinen etc.). Das BBW sei ein Vorzeigehaus auch durch die Leitung gewesen. Es habe ein gutes Miteinander gegeben, man sei mit der Einrichtung „verheiratet“ gewesen.

Der Supervisand schwärmt förmlich von den früheren Arbeitsbedingungen im BBW. Diese scheinen im Vergleich zu heute besser gewesen zu sein (Zustand des Hauses, die Organisation, das

Miteinander). Die Arbeit scheint mehr wertgeschätzt worden zu sein, vor allem auch durch die Mitarbeiter selbst, wie die Formulierung „verheiratet“ andeutet. Dann kam es zu Veränderungen:

Es sei zu einem Einschnitt, zur „Scheidung“ gekommen: Heute erkenne man die eigene Arbeit nicht mehr wieder. Ausbildungsteilnehmer kämen nur zum Rehabegleiter, wenn der Ausbilder oder Lehrer es gut machen würde.

Es scheint Verschiebungen gegeben zu haben in die Richtung, dass weniger miteinander gearbeitet würde. Unangenehmes bzw. etwas das nicht klappt komme nicht mehr beim Rehabegleiter an, obwohl er zur Hilfe da sei, sondern eher nur Positives. Der Supervisand fasst seine Wahrnehmung der heutigen Situation in einer Boot-Metapher zusammen, die zuvor schon vom Supervisor für die Supervision gebraucht wurde: „Es herrscht ein enormer Druck im neuen BBW-Boot und wir wissen nicht wohin es geht und rudern mal hier und dort rum“. Ein anderer Supervisand scheint das BBW etwas verteidigen zu wollen indem er sagt, bei einem anderen Träger sei es noch schlimmer, daher sei die Problematik mit Abläufen im BBW nicht so schmerzlich. Der Supervisand unterscheidet offenbar zwischen den allgemeinen Bedingungen und dem individuellen Einflussbereich. Er sieht sich wahrscheinlich in der Lage, diese Prozesse auch selbst in der Hand zu haben und bleibt aufgrund seiner Erfahrungen vorsichtig: „Ich verheirate mich nie wieder mit einer Einrichtung – die Scheidung durch Umstrukturieren ist sehr schmerzhaft und ein Trauerprozess, da es nie mehr so wird wie es war.“ In diesem Sinne würde das BBW bzw. die Institution eher als ein Arbeitsplatz gesehen, in dem die Mitarbeiter in eigenen, separaten „Boot“ sitzen und steuern können, aber auch trotzdem von der allgemeinen Strömung mitgerissen werden. Hauptgründe für die Veränderungen der Arbeitsbedingungen im BBW scheinen durch Umstrukturierungen weniger Zeit und weniger Mitarbeiter zu sein. Der Boot-Metapher folgend könnten sich einige Mitarbeiter hilflos ausgeliefert fühlen, da sie ihr Boot nicht (mehr) so gut selbst steuern können. Die weniger geworden Dinge, die verlässlich und positiv sind, werden dagegen geschützt: Ein anderer Supervisand fährt fort, dass es auch viele nette Kontakte und Kollegen im BBW gäbe. Der Umgang der Mitarbeiter bzw. auch das Klima der Kleingruppe der Supervisanden könnte sich auf das BBW übertragen. In der dritten Supervisionssitzung wird das BBW von einem der Lehrer als eine „normale“ Berufsschule wie eine Fabrik [bezeichnet]. Das BBW sei familiär. (...) Es sei „ganz sein Leben, die Nähe zu den Jugendlichen zu haben“. Ein anderer Supervisand ergänzt diese Aussage: Die Arbeit im BBW sei 23 Jahre lang ein „Riesenspaß“ gewesen. Seit 2 Jahren sei sie nicht mehr so schön. Die Arbeit mit den Jugendlichen schon. Hier wird deutlich, dass die Veränderungen im BBW erst seit 2 Jahren deutlich spürbar geworden sind und dass bei beiden Supervisanden die Beziehung zu den Ausbildungsteilnehmern im Vordergrund steht. Der Supervisand habe in den vielen Jahren drei verschiedene Vorgesetztentypen

erlebt: 1. den Patriarch, 2. den Mensch und 3. die Dumpfbacke. Er scheint die Verantwortung für die Arbeitsbedingungen vor allem bei der Leitung zu verorten und zu hoffen, dass sich auf höherer Ebene etwas ändere. Ein anderer Supervisand bringt weitere Perspektiven für die Veränderungen im BBW ein:

Es sei eine besondere Arbeitsstelle aufgrund der Menschen und Kollegen. Jedoch bröckelt es. Das „fluide Wissen geht in Ruhestand“. Die Hauswirtschaft solle zudem abgeschafft werden. Auch würden junge Frauen im BBW das 1. Mal erleben, dass sie was können. Daher dürfe man diesen Bereich nicht einschränken.

Durch einen Generationswechsel aufgrund des Alters auf Seiten der Mitarbeiter geht Wissen verloren. Aber auch in den Strukturen findet ein Wechsel durch die angeblich geplante Abschaffung der Hauswirtschaft statt, obwohl bestimmte Ausbildungsteilnehmer gerade dort profitieren könnten. Beides könnte zu einem Qualitätsverlust beitragen: Ein anderer Supervisand ergänzt, es gehe heute nur um Wirtschaftlichkeit, die die Qualität darstelle. Menschlich sei die Qualität aber immer schlechter. Darin kommt massive Kritik zum Ausdruck. Noch vor 10 Jahren sei die Beikochausbildung vor allem für Jungs eingeführt worden, die keine Hauswirtschaft machen wollten oder konnten und für den Metallbereich ungeeignet waren. Es scheint für die Supervisanden daher klar zu sein, dass solche „menschlichen Qualitäten“ immer weniger erwartet werden können. Dies könnte den Druck auf die Mitarbeiter bzw. Supervisanden besonders erhöhen, da sie sich vom BBW immer weniger in ihrer beziehungsorientierten Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern unterstützt oder gar behindert fühlen. Gleichzeitig finden sich diese Wahrnehmungen bei jenen Supervisanden, die aufgrund ihrer längeren Zugehörigkeit einen Vergleich zu früheren Zeiten im BBW ziehen können und nicht bei einem „jüngeren“ Kollegen:

Ein anderer Supervisand ergänzt, dass er seinen vorigen Job gekündigt habe – dort habe es auch „die gute alte Zeit“ gegeben. Im alten Job sei er zwischen Vorstand und Basis zerrieben worden. Der Prozess sei noch nicht zu Ende. Er sei gut im BBW angekommen.

Das Thema ist dem Supervisanden aus seiner vorigen Arbeitsstelle sehr gut bekannt, jedoch empfinde er es im BBW nicht so schlimm. Damit könnte auch die Hoffnung verbunden sein, dass die Arbeitsbedingungen nicht automatisch schlechter werden, sondern zunächst unangenehme Veränderungen auch positive Auswirkungen in der Zukunft haben können.

4.4.2.2 Arbeitsorganisation

In der fünften Supervisionssitzung wird das BBW wieder in der Fallarbeit behandelt. Dabei geht es mehr um die Arbeitsorganisation. Es werden Beispiele für die Folgen einer Arbeitsverdichtung genannt, wenn Arbeit „von oben drauf“ als Druck erlebt wird bzw. eine zusätzliche Belastung darstellt:

So können Krisensituationen entstehen aus Verantwortung. Oder man merkt erst nach Übernahme einer Aufgabe, wieviel Mehrarbeit es ist – das scheint auch für die Teilnahme an der Supervision gelten zu können.

Die Supervision als Teil der Arbeitsorganisation ist für manche Supervisanden ein wichtiger Faktor, da ihre Arbeitszeit erst während der Supervisionssitzungen enden würde. Aber auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit Arbeitsthemen an sich kann als eine zusätzliche Belastung neben der Arbeit erlebt werden. Ein Supervisand führt dazu an, dass die fehlenden Absprachen im BBW frustrieren, z.B. wer darf auf dem Parkplatz parken? Darin scheint eine vermutete Ungleichbehandlung zu stecken. Mitarbeiter könnten sich ausgegrenzt fühlen, wenn ihnen nicht klar ist, wer nah am Arbeitsplatz parken dürfe und wer nicht. Ein weiteres Beispiel wird in der sechsten Supervisionssitzung mit der nicht mehr pauschal für alle Mitarbeiter stattfindenden Weihnachtsfeier angesprochen:

„Die Oberen lassen sich's gut gehen mit einem Weihnachtsessen. Wir als Fußvolk bekommen nichts“. Das wird als Kränkung und Demütigung durch die höhere Ebene der Organisation und anderen Abteilungen erlebt. Es scheint auch keine zeitlichen Ressourcen mehr zu geben oder ein Wissen darüber wer so etwas organisiert.

Die Supervisanden stört vor allem, dass die Leitung keine Feier mehr für alle Mitarbeiter macht und es auch noch toleriert, dass eine Ungleichbehandlung stattfindet bzw. selbst zu diesem Eindruck mit einem eigenen Weihnachtsessen beitrage. Jedoch hätten es die jeweiligen Abteilungsleiter in der Hand, sich mit ihrer Abteilung oder auch untereinander im Sinne eines gemeinsamen Vorgehens abzustimmen. Die Verlagerung der Verantwortung nach unten erlaubt daher nicht nur mehr Freiheiten für alle, sondern führt gleichzeitig zu einem Mehrbedarf an Absprachen – oder auch nicht, wenn eine Arbeitsverdichtung seitens der Abteilungsleiter damit vermieden würde oder aber das Wissen über solche Traditionen und ihre Bedeutsamkeit z. B. durch Personalwechsel verloren gegangen ist. Es wird auch ein frustrierendes Beispiel unter Verantwortung der Mitarbeiter genannt:

Es gibt eine Getränke-Strichliste, bei der die Kosten von einzelnen Mitarbeitern nicht beglichen werden. Der Standortleiter wird ebenfalls kritisiert, da er sich nicht kümmere:

Ein anderer Supervisand sagt, dass der Standortleiter kein zwischenmenschliches Handling habe und keinen Kontakt zu den Mitarbeitern. Er sei beispielsweise am 1. Arbeitstag im neuen Jahr nicht rumgegangen zum „frohes neues Jahr wünschen“.

Die Supervisanden scheinen davon auszugehen, dass der Standortleiter nie die Erwartungen der Mitarbeiter an ihn erfüllen könne, weil er nicht mal zu kleinsten Gesten fähig sei. Es werden zwei Ebenen der Enttäuschung durch den Supervisor unterschieden: 1. Nach oben zur Leitung. 2. Kollegial - das Vertrauen zu Kollegen sei gestört, wie bei der Strichliste, dem Einsatz etc. Die Supervisanden

wollen wieder für mehr Gemeinschaft sorgen und potentielle Hürden abbauen: „Wenn ich keine Anerkennung erwarten kann, muss ich selbst dafür sorgen“. Selbstschutz gehe vor Kränkung. Mit einer rein ich-bezogenen Einstellung wäre aber keinem geholfen, auch ein Supervisand scheint dies so zu sehen und versucht dem anderen Supervisanden ein Angebot zu machen: „Komm einfach zum Frühstücken dazu“. Die Thematik zwischen den Mitarbeitern und der Leitung verschärft sich in der siebten Supervisionssitzung, als ein Supervisand berichtet, es habe vor ein paar Jahren Entlassungsdrohungen an einige Mitarbeiter im BBW gegeben wegen der finanziellen Lage. Diese ominöse Liste sei eine Bedrohung gewesen. Er fordert, dass von der Leitung offen gesagt werde, wo die Prioritäten des BBW liegen würden: Sonst ist alles schwer nachvollziehbar, wenn es um Personal- und Finanzfragen geht. Der Standortleiter behandelt die Abteilungen unterschiedlich. Das sei schlechte Führung. Hintergrund scheint zu sein, dass der eine Standort den anderen Standort subventionieren solle. Die Abteilungen scheinen zudem im Unklaren gelassen zu werden, damit sie sich wohlmöglich nicht gemeinsam dagegenstellen und Transparenz fordern können. Andererseits könnte die Subventionierung auch nur ein Gerücht sein, das die gefühlte Ungleichbehandlung erklären soll. Bestimmte Informationen können oder dürfen nicht einfach von der Leitung geteilt werden, sodass ein Informationsdefizit starke Gefühle bei den Mitarbeitern auslösen kann, die eine Gerüchtebildung bewirken. Ein Supervisand sagt, dass sie in ihrer Arbeit gegenüber der Leitung mit offenen Karten spielen müssten. Das sei die einzig sinnvolle Variante. Das könnte der Leitung zeigen, dass die Bereitschaft zu einem Miteinander und zur Kooperation vorhanden ist und könnte so vertrauensbildend wirken. Ein anderer Supervisand sagt, dass die Leitung seit 3-4 Jahren einen Konkurrenzkampf forcieren. Diesem Eindruck zu folgen käme jedoch einem Verweigern eines Miteinanders und der Kooperation gleich. Der Supervisor fasst zusammen: „Es gibt das Gefühl verarscht zu werden“. Die Supervisanden sind daraufhin sehr aktiv und ergründen gemeinsam weiter die Situation mit der Leitung:

Diese Schiefelage sollte benutzt werden, da es im Moment nicht zu ändern ist, um zu vermitteln, dass das Ziel durch die Leitung verfehlt wurde. Die jährliche betriebswirtschaftliche Info-Vollversammlung sei sehr unscharf und es gebe keinen Ausblick. Ein anderer Supervisand sagt, der Standortleiter könnte genauso gut wie wir nörgeln und Negatives benennen. Die Fachdienste gehören nicht mehr zum BBW, sondern zum übergeordneten Träger. Dies wurde erst im Spätsommer 2013 vor Beginn der Supervision geändert. Durch die Umstrukturierung konnte die Leitung abgebaut und Entscheidungswege verkürzt werden. Es gebe 3 Abteilungsleiter: Metall und Holz, Wirtschaft und Verwaltung, Ernährung und Hauswirtschaft. Jeweils sei eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme berufsspezifisch angegliedert.

Am Standort der Supervisanden könnte daher ein Vakuum entstanden sein, sodass noch unklar sei, wie nach der Umstrukturierung die Aufgaben und Verantwortlichkeiten verteilt sind – hierin könnte

auch die Ursache für den Wegfall einer Weihnachtsfeier in den Abteilungen liegen. Zu Beginn der achten Supervisionssitzung meldet ein Supervisand zurück: Es tut gut, dass angesprochen wurde, dass es im BBW für die Supervisanden etwas latent Bedrohliches gebe. Schon die Möglichkeit etwas ansprechen zu können hilft beim darüber nachdenken und sich selbst damit auseinandersetzen, da besser abgewogen werden kann, ob man es auch tatsächlich einbringt. Auch konnten die Supervisanden so erleben, wie es möglich ist gemeinsam darüber sprechen und das dies helfen kann. Die Stimmung der Supervisanden bezüglich der latenten Bedrohung wird nochmals spezifiziert:

Es habe dabei eine unzureichende, irritierende Kommunikation vom Standortleiter gegeben. Unter den Supervisanden herrscht eine Angst vor Aggression und jemand sagt: „Nicht das noch was passiert?“

Die Supervisanden versuchen trotzdem Lösungsvorschläge zu erarbeiten: Längerfristig könnte eine Solidarisierung der Abteilungsleiter sinnvoll sein. Kurzfristig sei eine Klärung mit dem Standortleiter über dessen Vorgesetzten besser. Es werden konstruktive Vorschläge gefasst, die eine gemeinsame und strukturierte Vorgehensweise vermuten lassen.

4.4.2.3 Wertschätzung

In der achten Supervision wird ein Fall zur Ungleichbehandlung der Abteilungen im BBW eingebracht. Der Metallbereich scheint eine sehr starke Lobby zu haben: Ein Supervisand berichtet von einer unterschiedlichen Handhabung der Praktika nach den Vorgaben der Rahmenlehrpläne. Die anderen Abteilungen sehen sich als benachteiligt an. Ein anderer Supervisand sagt, die Geschichte des BBWs sei metall-lastig. Ebenso wie er privat mit Brüdern aufgewachsen sei. 6 von 8 Abteilungsleitern wüssten nicht, was ein Ausbildungsrahmenplan ist. Damit könnte zum Ausdruck gebracht werden wollen, dass klassisch männlich geprägte Bereiche eher nach ihrer messbaren Leistung betrachtet werden könnten. Der frühere Standortleiter sei ein „Kümmerer“ gewesen. Unter ihm scheinen sich die anderen Abteilungen weniger benachteiligt gefühlt zu haben.

Ein weiterer Supervisand sagt, dass der Nachfolger verantwortlich ist für die Herausstellung der Metaller, um zu Repräsentieren. Aber es habe auch noch anderes zur Veränderung beigetragen außer dem neuen Vorgesetzten. Es würden vielleicht kaum Inhalte besprochen. Metaller hätten auch auf Lehrerseite eine starke Lobby. Es gebe eine hohe Vermittlungsquote und gute Schulleistungen bei den Metallern. Auch durch die Mitarbeiter gebe es eine unterschiedliche Wertschätzung der Abteilungen.

Die Bevorzugung des Metallbereichs wird einerseits dem neuen Standortleiter zugewiesen. Andererseits werden aber auch die hohe Vermittlungsquote und die guten Schulleistungen der Ausbildungsteilnehmer angeführt, sodass insbesondere die Lehrer, aber auch Mitarbeiter anderer Abteilungen sich für den Metallbereich stark zu machen scheinen. Für den Umgang mit dieser

Thematik schlägt ein Supervisand vor, man solle sich eher gegenseitig als Berater verstehen und auf die eigene Arbeit schauen. Dennoch halten die Supervisanden noch etwas an der Perspektive fest, dass die Leitung mehr in der Verantwortung stehe, da alle Abteilungen gleichwertig behandelt werden müssten:

Jeder Beitrag sei für das Gesamte wichtig. Es dürfe durch die Leitung keiner besser gestellt werden. Die Metapher eines Zahnrad-Gebildes wird genannt. Ein anderer Supervisand erzählt, dass es unter dem ehemaligen Geschäftsführer eine kleine, aber wirksame Anerkennung gab. Gleichzeitig sei Anerkennung ein Arbeitsköder.

Die Supervisanden beziehen nun mehrere Perspektiven ein und können aus ihrer Erfahrung schöpfen. In der neunten Supervisionssitzung wird kurz an die Themen Leitung und Wertschätzung der Abteilungen angeknüpft:

Wertschätzung wird auch als Wahrnehmungsproblem besprochen. Für die Leitung werden auch die Begriffe „Obrigkeit“ und „Salz streuen“ verwendet. Es wird vermutet, dass die Leitung auch die Abteilungen ausspielen könnte, ohne dass diese sich über ihre Fremd- und Selbstwahrnehmung austauschen. Es geht um Motivation und Druck. Ein Supervisand sagt: „Es gibt keine große Mahlzeit mehr wie früher, sondern nur noch Häppchen“.

Was als Wertschätzung erlebt wird, ist subjektiv. Auch unzureichende Wertschätzung oder sogar das Gegenteil sind von der Wahrnehmung des Einzelnen abhängig. Für das BBW dürfte es aber auch eine abteilungsbezogene Meinung der betroffenen Mitarbeiter geben, wenn diese – wie vorgesehen – im Austausch zueinander stehen. Die destruktive Fantasie des ausgespielt Werdens durch die Leitung ist vermutlich mehr die stellvertretende Symbolisierung der entstandenen Gefühlswelt in der subjektiv wahrgenommenen Realität. In der zehnten Supervisionssitzung bringt ein Supervisand ein, dass die Mitarbeiter besser dort hinschauen müssten, wo man selbst als Mitarbeiter etwas verändern kann.

Ein anderer Supervisand ergänzt, dass die Qualität der Beziehung der Mitarbeiter untereinander mindestens genauso wichtig wie die Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern sei. Dies könnte eine befreiende Wirkung haben, da eine punktuelle Wertschätzung durch die Leitung von einer täglich erlebbaren Wertschätzung im Miteinander ersetzt würde. In der zwölften Supervisionssitzung kommt es zu einer weiteren Vertiefung des Themas:

Ein Supervisand sagt: „Unter Verrückten wird man verrückt“. Ein anderer Supervisand schlägt das Thema Inklusion vor. Das Sammeln von schwierigen Menschen potenziert sich. „Eigentlich dürfte es uns [gemeint ist das BBW] nicht geben, sondern die Gesellschaft müsste sich darum kümmern“.

Die drastische Formulierung könnte einen Versuch darstellen, sich zu vergegenwärtigen, dass die Beeinflussung durch das Setting stärker sein kann, als es im Arbeitsalltag bewusst erlebt wird. Auch findet sich eine große Wertschätzbarkeit der Arbeit durch die erlebbaren Ergebnisse, da der Großteil

der Ausbildungsteilnehmer nach der Ausbildung im BBW integriert sei. „Wir leisten viel“. Ein anderer Supervisand erweitert die Perspektive über das BBW hinaus und spricht davon, dass Zwangsgemeinschaften oder Gruppen problematisch seien. Diese Sichtweise könnte helfen, sich als Mitarbeiter nicht persönlich als entscheidenden Faktor bei potentiellen Schwierigkeiten oder Misserfolgen zu sehen. Der Supervisand präzisiert seine Gedanken dazu:

Bestimmte Auffälligkeiten kommen noch durch Settings hervor und wären vielleicht weggeblieben, wenn die Leute frei gewesen wären, z.B. fördert die Förderschule nicht nur, sondern hat auch schädliche Einflüsse. Auch Separierung oder Altersheime seien nicht normal. Bestimmte Konstellationen fördern explosive Mechanismen, die durch andere Settings gar nicht aufkommen, d.h. durch Zwangsgemeinschaften befördert werden.

Er formuliert damit ein gruppendynamisches Verständnis, dass die Verantwortlichkeiten eher interpersonell verortet und keine Schuldzuweisung beinhaltet. Damit könnten destruktive Prozesse besser bemerkt und verstanden werden, sodass die Supervisanden im BBW ihre Handlungen angemessener auf die jeweilige Situation abstimmen könnten. Eine solche bewusste Auseinandersetzung könnte zusätzlich auch die schädlich erlebte Wirkung von „oben“ durch die Leitung oder andere Umstände abmildern und zu einer Selbstwertschätzung beitragen.

4.4.3 Team als Fall

Hierbei geht es in den Codes und Kategorien vorwiegend um die Mitarbeiter im BBW. Die Supervisanden nehmen sich in ihren Reheatams, als Supervisionsgruppe und auch darüber hinaus mit weiteren Mitarbeitern des BBW als ein **Team** in den Blick. Es haben sich drei Themenkomplexe ergeben.

4.4.3.1 Verständnis

Eine erste Fallbearbeitung findet in der vierten Supervisionssitzung statt: Ein Supervisand sagt, es habe eine pädagogische Konferenz gegeben. Es sei eine Sondersitzung wegen eines Ausbildungsteilnehmers gewesen. Es könnte als Prototyp für die Arbeit im Team stehen. Es geht um Jonas' Klasse und den Berufsschullehrer des Hauswirtschaftsbereichs, der für die Supervision vorgesehen war, aber länger erkrankt sei. Ein anderer Lehrer würde mit der Klasse nicht gut klarkommen. Die Ausbildungsteilnehmer würden sich unruhig und disziplinos verhalten: Dieses 2. Lehrjahr sei wie ein Kindergarten. Der andere Lehrer versuche es mit „härter Anpacken“, um die Regeln durchzusetzen: Es sei schwierig mit dem anderen Stil des Kollegen umzugehen. „Ich möchte mit Schülern eine Vertrauensbeziehung haben und trotzdem nicht mit dem Kollegen ausgespielt werden“. Die Ausbildungsteilnehmer würden sich über seine Rücksichtslosigkeit beschweren, fühlen sich „ungeliebt“ und scheinen sich hilfessuchend an den neuen Supervisanden zu wenden, der seit der dritten Supervisionssitzung teilnimmt und den Berufsschullehrer der Hauswirtschaft auch im BBW

ersetzt. Der neue Supervisand habe den Klassenlehrerposten für das 2. Lehrjahr abgelehnt. Er sehe sich nicht als kompetent genug, um die Führung im Lernfeld zu übernehmen. Dies scheint ihn persönlich betroffen zu machen, da der andere Lehrer ebenfalls das 1. Lehrjahr erfolgreich betreue und dieses als „hoch kompetent“ gelte. Möglichweise sieht er sich selbst sogar mit als den Grund an, warum die Ausbildungsteilnehmer gerade bei ihm Kritik über den Kollegen äußern. Ein Supervisand wirft die Frage ein, inwieweit die Ausbildungsteilnehmer und der neue Lehrer auf neue Ausbildungsteilnehmer vorbereitet worden sind. Es scheint offensichtlich, aber auch befremdlich für die Supervisanden zu sein, dass solche Personalangelegenheiten durch die Leitung gegenwärtig nicht besprochen würden, sodass auch die unmittelbaren Kollegen keine Ahnung haben. Ein Supervisand führt aus, dass auch die Ausbildungsteilnehmer nicht wissen könnten, bei wem diese Woche Unterricht ist. Der Lehrer habe sich an einen Ausbilder des Hauswirtschaftsbereichs gewendet, der ein emotionales Gespräch zwischen dem Lehrer und einem Schüler gemanagt bzw. "gehandled" habe. Es scheint dem Lehrer durch die angespannte Situation im Bereich selbst nicht mehr möglich gewesen zu sein. Auch im Metallbereich gebe es ähnliche Probleme zwischen den Ausbildungsteilnehmern und einem Lehrer. In der Fallbearbeitung wird herausgearbeitet, dass die Ausbildungsteilnehmer mindestens zwei konstante Bezugspersonen bräuchten (Klassenlehrer und Ausbilder). Dies könnte gleichzeitig auch für die Mitarbeiter gelten: Ohne sich verlässlich angenommen zu fühlen fällt es ihnen möglicherweise ebenfalls schwer, sich auf die Ausbildungsteilnehmer einlassen zu können. Wie als Beleg dafür bringt ein Supervisand dies ein, nachdem ein Gespräch mit dem betroffenen Lehrer auf „neutralem Boden“ vorgeschlagen wird: „Wir schwimmen oder hängen in der Luft“. In der weiteren Fallbearbeitung soll es um mehr gutes Klima (Beziehung) und um weniger Fachlichkeit gehen. Dies würde durch Teilzeitstellen und weniger Konstanz bei den Mitarbeitern erschwert. Jedoch berichtet ein Supervisand nur drei Tage im BBW zu arbeiten und es habe gedauert, aber jetzt habe er eine Beziehung freitags. Voraussetzung sei eine emotionale Bindung zu den Ausbildungsteilnehmern. Es gibt einen Unterschied zwischen Klarheit und Strenge: Ein Supervisand sagt, dass wenn es begründet ist und die Ausbildungsteilnehmer für voll genommen werden, nehmen sie auch Kritik an. Ein anderer Supervisand fügt an, dass die Teilnahme an der Supervision etwas damit zu tun haben könnte, warum Stunden übernommen worden sind. Die Struktur der Fallarbeit hilft den Supervisanden sehr, sich miteinander zu verständigen und es werden Vorschläge eingebracht:

Man könne zu dem Lehrerkollegen sagen, es sei aktuell schwierig aufgrund von Personalfluktuationen etc. Oder man könne den Ausbildungsteilnehmern die Lehrerperspektive näher bringen: Dies könnte man im Sozialtraining versuchen und durch Einbeziehung des Rehateams, die den Umgang der Ausbildungsteilnehmer mit dem Lehrer stärken helfen können. Dann könnte sich

der Lehrer bestärkt fühlen und anfangen eine positive Beziehung aufzubauen. Ein Supervisand widerspricht, da ein Gespräch mit dem Lehrerkollegen vielleicht gar nicht so sinnvoll sein könnte. Dennoch sollten die Ausbildungsteilnehmer für den 1. Arbeitsmarkt fähig sein, mit autoritären Personen umzugehen.

Der Lehrer soll nicht bloßgestellt, sondern unterstützt werden. Die Supervisanden scheinen auch anerkennen zu können, dass der Lehrer Gründe für sein Verhalten haben könne, wie unter der Mehrbelastung zu leiden die Stunden übernehmen zu müssen – möglicherweise aufgrund der Supervision. Während der Beobachtung habe ich dagegen den Eindruck gewonnen, dass die Ausbildungsteilnehmer versuchen könnten, einen Personalwechsel zu provozieren und damit auch schon Erfolg hatten, da sie nur noch zwei statt vier Stunden bei dem Lehrer haben. Das könnte eine plausiblere Erklärung als die Teilnahme an der Supervision für die Übernahme von Stunden sein bzw. könnte diese Erklärung durch den Lehrer nur vorgeschoben sein. Es scheint auszureichen, dass die Supervisanden ein Verständnis für den Lehrer hegen können, auch wenn die Gründe unklar bleiben, um eine mentalisierende Perspektive einzunehmen:

Ein Supervisand schlägt ein „lockeres Gespräch führen“ vor. Es sollte nicht problematisieren: „Wie geht es dir so?“ vs. „Deine Klasse beschwert sich...“. Ein anderer Supervisand berichtet, er habe ein ähnliches Gespräch erst erlebt: Das habe die Anspannung insgesamt rausgenommen. Ein ehrliches Ansprechen ohne Eskalation durch Zuhören und Anteilnahme der anderen Seite und durch nachvollziehen können. Jedoch sei ein solches Gespräch erst außer der Reihe in einem anderen Rahmen möglich, wie z.B. bei einem Ausflug.

Es werden auch Voraussetzungen genannt, die die Fähigkeit zu Mentalisieren ermöglichen bzw. nicht einschränken. Verständnis wird so nicht nur als innere Haltung gelebt, sondern auch nach außen gezeigt, indem sie Supervisanden trotz Kritik zugewandt bleiben können und dies für die Auseinandersetzung mit dem Kollegen umsetzen wollen.

4.4.3.2 Verantwortung

In der fünften Supervisionssitzung wird kurz an den Fall angeknüpft: „Man ist nicht nur Lehrer dieser Klasse, sondern auch Kollege“. Wo findet Absprache als Team statt? Was wird wie toleriert oder praktiziert? Da der Lehrer des Hauswirtschaftsbereichs fehlt, möchte der Supervisor die Bedeutung betrachten, die *die Kollegialität im BBW für die Ausbildungsteilnehmer hat. Es gehe um Klarheit und Konsequenz gegenüber Unklarheit und Nachlässigkeit.* Es wird davon berichtet, dass in den einzelnen Abteilungen sehr unterschiedlich mit der Förderplanung umgegangen würde. Auch die Regeln würden unterschiedlich streng bzw. locker gesehen. Dies dürfte wiederum die Ausbildungsteilnehmer sowie auch einzelne Mitarbeiter verunsichern. Es könnte sogar vermutet werden, dass auf beiden Seiten auch einzelne Momente auftreten, in denen Personen aus Eigeninteresse, Bequemlichkeit oder stressbedingter Nachlässigkeit geltende Regeln aufweichen,

sodass sich Schwierigkeiten im Umgang gegenseitig verstärken. In weiterer Folge könnten bestimmte Bereiche oder Mitarbeiter als Ursache identifiziert werden, ohne dass es eine konkrete Erklärung dafür gibt. Die Fallbearbeitung wird durch den Supervisor auf die Einflussmöglichkeiten der Leitung und der Mitarbeiter gelenkt. Bezogen auf die Situation mit Jonas' Klasse konstatiert ein Supervisand:

Der Klassenlehrer sitze zwischen den Stühlen von den Ausbildungsteilnehmern und dem anderen Lehrer und es wird erwartet, dass er beide Parteien unterstützt. Das führe zu Ratlosigkeit: „Sag's mir nicht, meine Vorschläge bringen nichts, werden eh abgelehnt“.

Der Konflikt wird auch mit einer „schlechten Ehe“ verglichen, der nicht von selbst weggehe und innerlich erlitten oder äußerlich ausgelebt werden könne. Die Supervisanden erleben die ungeklärte Situation als belastend. Eine Klärung müsse immer noch erfolgen. Dazu sei verstehen wollen wichtig und ein passendes Setting. Entweder könnte in einer Unterrichtsstunde dazu Zeit eingeräumt werden oder aber etwas zur Konfliktregelung etabliert werden, z.B. eine SV-Stunde. Jedoch scheinen die Supervisanden mehrheitlich den Eindruck eines eher beratungsresistenten Kollegen zu haben. Ein Supervisand beschreibt die Folgen dieser Haltung und weist die Problematik bestimmten Mitarbeitern im BBW zu:

Es entsteht keine Nähe zu den Ausbildungsteilnehmern, kein Vertrauen oder eine Beziehung. „Denen kann man nicht helfen“, „Einmal Lehrer, immer Lehrer“, wegen der Verbeamtung. Es gebe auch solche Ausbilder und Rehabegleiter.

In der Äußerung scheinen Resignation und Ärger zu stecken, sodass unangenehme Umstände pauschalisiert und die Verantwortung dafür abgegeben wird. Unabhängig davon, wie sehr auch die gemeinten Mitarbeiter zu der Problematik beigetragen haben könnten, ist eine Lösung nur miteinander denkbar. Dazu bedarf es auch der Fähigkeit, dass die Supervisanden sich als Teil des Teams selbst reflektieren und nicht ausklammern. Dies scheint dann auch in einer anschließenden Fallbearbeitung zum Thema respektvollem Umgang miteinander bei Schwierigkeiten möglich zu sein. Auf diese Art kann sich auch einer Verantwortung gestellt werden.

4.4.3.3 Respekt

Der Supervisor fragt die Supervisanden danach, wie sie mit Kollegen umgehen und wie eine „Schadensbegrenzung“ funktioniere. Spontan äußert ein Supervisand: „Anschreien bringt nichts, da der Ausbildungsteilnehmer das in seiner Familie schon kennt“. Er bezieht dies jedoch auf das Nähe herstellen bzw. Regeln durchsetzen beim Ausbildungsteilnehmer und nicht auf den Lehrer aus dem vorigen Fall. Möglicherweise ist der Supervisand noch sehr mit der vorigen Situation emotional befasst bzw. kennt es ebenso aus eigener Erfahrung, da er einen eigenen Fall dazu einbringt:

Der Supervisand erzählt eine Situation, bei der es um die Planung der Prüfung in der Werkstatt ging: Ein Ausbildungsteilnehmer habe ihn, den Rehabegleiter, gefragt, dass es an dem Tag günstig wäre. Einer der beiden Ausbilder sei krank gewesen, der andere aber doch nicht. Es sei ein Wut-Anruf des Ausbilders gekommen, weil der Ausbildungsteilnehmer nicht in der Werkstatt sei. Der Rehabegleiter wolle nicht zu dem Ausbilder gehen. Trotz einer Absprache mit dem anderen erkrankten Ausbilder habe der doch nicht erkrankte Ausbilder den Ausbildungsteilnehmer gesucht und sei „stink sauer“ gewesen, da er ihn zunächst nicht auffinden konnte.

Hintergrund ist, dass dem Ausbildungsteilnehmer sein Fahrrad gestohlen worden sei und er sich hilfesuchend an den Rehabegleiter gewandt habe. Beide scheinen davon auszugehen, dass der Ausbilder in der Werkstatt Bescheid wisse und der Rehabegleiter reagiert umso mehr schockiert, als der Ausbilder seiner Wut am Telefon Luft macht, da der Ausbildungsteilnehmer beim Rehabegleiter und nicht in der Werkstatt sei. Der Ausbildungsteilnehmer hat den Wut-Anruf mitbekommen und ist wohl aus Angst direkt zurück in die Werkstatt gerannt. Der Supervisand berichtet, es herrsche gerade Funkstille. Es geht um die Frage des Umgangs mit der Situation. Ein Supervisand führt an, dass der Rehabegleiter das Thema benennt, die Ausbildungsteilnehmer würden sich nicht beschweren, da sie es so kennen. Es ist hilfreich, dass den Supervisanden die Tragweite des Geschehens bewusst wird, da sie in ihrer beruflichen Rolle immer nur einen Ausschnitt der Realität des BBW betrachten können. In der geschilderten Fallsituation versucht der Rehabegleiter den Ausbildungsteilnehmer beizustehen, aber verdrängt den Umgang mit dem Ausbilder und seine eigene Betroffenheit:

Ein Supervisand sagt, er sei auch schockiert. Es sei respektlos. Er fragt sich, ob der Vorgesetzte gefordert sei. Für die Ausbildungsteilnehmer gebe es viele Regelungen, die für die Mitarbeiter untereinander nicht gelten. Die Ausbildungsteilnehmer erleben bei den Mitarbeitern auch Hilflosigkeit.

Es werden auch Eskalationsideen geäußert. Der Ausbilder, der den Wut-Anruf getätigt habe, solle konfrontiert werden: Vielleicht würde keine Reaktion ein weiter so signalisieren? Auch der Ausbilder könnte die „Funkstille“ nicht als Problem ansehen, sondern gar als Erfolg, da er die Verantwortung und eigene negative Gefühle abgeben kann. Es werden weitere negative Beispiele genannt, wie Frauenfeindlichkeit, Abfälligkeit, Fehler würden nur bei anderen gesehen, nicht bei sich. Solch ein Umgang wollen die Supervisanden nicht dulden und möchten einen Prozess zur Veränderung anstoßen. Dies könne nur über Zugewandtheit analog dem Umgang mit schwierigen Ausbildungsteilnehmern gelingen:

Die Entwertung durch Anbrüllen sei eher eine generelle Verhaltensstrategie, die nicht konkret gegen die berufliche Rehabilitation gerichtet ist. Man müsse rückmelden, was das alles auslöst, um ein Nachdenken anzuregen. Gut wären mehrere Schritte: Zuerst müsse man zusammenarbeiten wollen. Dann müsse man ein Gespräch führen. Später könnte auch die Perspektive der Ausbildungsteilnehmer berücksichtigt werden. Z.B.: „1. Bin irritiert warum wirst du wütend? 2.

Übrigens das war nicht schön ... macht auch was mit mir. 3. Ausbildungsteilnehmer einbeziehen“ (wenn die eigene Lage geklärt ist).

Ein Vorgehen unter Berücksichtigung der psychischen Befindlichkeit wird entworfen, mit dem eine Bewältigung der Konfliktsituation sowie der Beginn eines positiven Veränderungsprozesses möglich sein können, da die Mitarbeiter des BBWs auch eine Art Vorbildfunktion für die Ausbildungsteilnehmer haben. In der sechsten Supervisionssitzung wird der Fall weiterbesprochen. Es wurde noch nichts unternommen. Der Falleinbringer habe abgewartet:

Gestern sei es zum Kontakt gekommen, als hätte es den Vorfall des Anschreiens nicht gegeben. Der Ausbildungsteilnehmer ist für sich selbst verantwortlich – nicht ich. Die Strategie sei, sich eher konkret abzugrenzen und nicht rückwirkend versuchen zu klären.

Der Ausbilder scheint der Vorfall nicht weiter beschäftigt zu haben. Der Supervisand glaubt nicht, dass es Sinn mache, ihn nochmal aufzurollen. Zuvor berichtet ein anderer Supervisand bezüglich des Ausbilders, dass er gehört habe „ich sag eh nichts mehr“, bedeute er habe einen „Maulkorb“. Die Situation hat sich dennoch negativ entwickelt, auch wenn der betroffene Supervisand nichts unternommen zu haben scheint. Der Supervisor versucht durch die Technik „Stop-Rewind“ den Supervisanden zu verdeutlichen, wie sie in der Situation besser reagieren könnten. Er möchte, dass die Supervisanden klare Grenzen einhalten lernen: Das Rollenbild „Mann brüllt – Frau kuscht“ vermeiden? Wie wirkt die Situation auf den Ausbildungsteilnehmer? Es mache einen Unterschied: „Ist man emotional beteiligt?“ Jedoch wird die „Stop-Rewind“-Technik nicht nochmal durch die Supervisanden auf das Fallgeschehen angewandt und es bleibt bei der Erklärung des Supervisors. Unter den Mitarbeiter scheint es ähnlich zu den Ausbildungsteilnehmern eine Gefahr für schädliches Rollenverhalten zu geben, dass nur durch Bewusstmachung und Transparenz bemerkt und unterbunden werden kann.

4.4.4 Projekt als Fall

Mit **Projekt** ist die Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ gemeint, in deren Rahmen die begleitende Supervision als eines der Interventionsmodule konzipiert und durchgeführt wurde und meine teilnehmende Beobachtung stattgefunden hat. Alle Supervisanden haben zudem mit den anderen Mitarbeitern des BBWs an spezifischen Fortbildungen zum Mentalisierungskonzept teilgenommen. Zusätzlich sind für die Rehabegleiter zwei vertiefenden Schulungen zu den Grundlagen der Mentalisierungsbasierten Therapie erfolgt (vgl. Abbildung 2: Übersicht zur Pilotstudie "Mentalisierende Berufsausbildung", S. 39). Keiner der Mitarbeiter verweigerte die Teilnahme an der Pilotstudie. Viele schienen sich – so auch mein Eindruck von der Kick-Off- und den Fortbildungsveranstaltungen – positive Veränderungen und Chancen zu erhoffen und waren dazu bereit aktiv mitzuwirken. Jedoch muss auch berücksichtigt werden, dass die Ablehnung der

Teilnahme für so eine relativ kleine Institution problematisch gewesen sein könnte. Mitarbeiter könnten durch sozialen Druck zur Teilnahme gedrängt worden sein. Gleichzeitig könnte es aber auch ideelle Beweggründe sowie Anreize in Form einer Anrechnung als Arbeits- oder Fortbildungszeit gegeben haben. Grundsätzlich schien das Interesse an der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ überwogen zu haben. Einzelne kritische Begegnungen während der Fortbildungsveranstaltungen und die in der Supervision aufkommenden Einwände konnten in Summe konstruktiv aufgegriffen und genutzt werden. Ich habe zum Thema der Pilotstudie zwei Fallbearbeitungen im Datenmaterial unterscheiden können.

4.4.4.1 Hoffnung

Das Projekt und die Begleitforschung werden bereits in der ersten Supervisionssitzung angesprochen. Die Supervisanden hoffen darauf, dass sich etwas ins Positive verändern lasse. Das Thema kommt erst wieder in der siebten Supervisionssitzung explizit vor. Dort wird die Fortbildung behandelt, die für alle Mitarbeiter des BBWs in der Zwischenzeit stattgefunden hat. Ein Supervisand berichtet, dass es leider zu viele Teilnehmer waren (ca. 75), aber gut war, dass etwas gemeinsam gemacht wurde, wie praktische Übungen etc. Es scheint die Supervisanden überwiegend zu motivieren, wenn sich in ihrer Arbeit gewürdigt und gesehen fühlen. Die Fortbildung sei toll gewesen. Was man mitgenommen hat, wird sich noch zeigen. Eine gewisse Skepsis kann sich als zielführend erweisen, da neu Gelerntes nicht voller Enthusiasmus direkt umgesetzt, sondern vorsichtig in kleineren Alltagssituationen ausprobiert und geübt wird. Damit könnte eher eine positive Veränderung angestoßen werden, die nicht nur einmal funktioniert und zu viel Hoffnung machen könnte oder scheitern und schlimmstenfalls demotivieren könnte. Ein anderer Supervisand lobt die Methode eines Außen-Innen-Kreises, bei dem immer jemand anderes gegenüber war. Das sei wie im Alltag. Wie schwinge ich mich auf immer andere in kürzester Zeit ein? Hiermit scheint es den Referenten gelungen zu sein, den Mitarbeitern mit einer praktischen Übung hilfreiche Erfahrungen für einen mentalisierenden Umgang zu ermöglichen. Ein anderer Supervisand ergänzt, dass es interessant war, wie unterschiedlich jeder die Aufgaben verstanden hat. Es sei viel Absprache nötig. Nur durch ausreichende Kommunikation werden die unterschiedlichen Perspektiven erkennbar und eine Abstimmung kann funktionieren. Dies hat sich auch in den Gruppenarbeiten und Gesprächen bei der Fortbildung gezeigt. Insgesamt scheint das Projekt positiv gesehen zu werden.

4.4.4.2 Kritik

In der achten Supervisionssitzung kommt es zu massiver Kritik am Pilotprojekt. Es hat eine zusätzliche Fortbildung für die Rehabegleiter gegeben. Die anderen Supervisanden scheinen sich ausgegrenzt zu fühlen: Die Rehabegleiter kriegen die „Bonbons“ in Form von extra Fortbildungen, trotz des fachlichen Hintergrunds. Die Hintergründe könnten auf Defizite in der Kommunikation bezüglich des

Pilotprojekts zurückgeführt werden und verstärken so die gefühlte Ungleichbehandlung durch die Leitung. Dies wurde leider aus Sicht des Projektteams nicht rechtzeitig erkannt und ausreichend unterbunden. Es kommt auch schnell Neid auf die Kollegen auf. Wohlmöglich zeigt sich hierin auch eine Kritik an der beruflichen Rolle: Auszubildende und Berufsschullehrer könnten klarere zeitliche und inhaltliche Zuständigkeiten in der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern zugeschrieben werden. Dennoch scheinen die Supervisanden immer wieder bemüht zu sein, Mentalisierung in die Sprache des BBWs zu übersetzen. Wie ist Mentalisieren zu nutzen und wann nicht? In der elften Supervisionssitzung kommt es erneut zu einer ähnlichen Kritik, da eine zweite Fortbildung nur für die Rehabbegleiter stattgefunden hat:

Es habe keine Infos zur 2. MBT-Fortbildung gegeben. Die meisten Mitarbeiter hätten keinen Bezug zum Projekt. Es sei aber schon alles geplant gewesen und man habe kein Einfluss gehabt. Auch fehlen die Hintergründe der getroffenen Entscheidungen.

Die Supervisanden wirken nachdenklich und scheinen sich dem Eindruck des Supervisanden anzuschließen. Sie könnten durch die vergangenen Wochen den Bezug tatsächlich verloren haben. Möglichweise sind Zuständigkeiten und Abläufe weiterhin unklar oder in Vergessenheit geraten. Der Supervisor möchte wissen: „Wo geht ihr Ärger zum Projekt hin?“ Ein Supervisand kritisiert daraufhin die Projektleitung und Organisation: Man hätte alle Mitarbeiter mitnehmen müssen. Es fehle eine gemeinsame Sprache, keine wissenschaftliche Hochsprache, das demotiviere. Zudem würde die Leitung mit dem Projekt larifari umgehen. Es scheint besonders an Klarheit und Rückhalt durch die Leitung zu fehlen. Die Supervisanden scheinen mehr an die Hand genommen werden zu wollen. Das Solidarisieren untereinander könnte jedoch auch als Ergebnis eines verbesserten Gemeinschaftsgefühls aufgefasst werden. Ferner könnten sie dem Setting der Supervision soweit vertrauen, dass eine direkte und ehrliche Formulierung ihrer Gedanken und Gefühle möglich geworden ist.

4.5 Folgerungen und Hypothesen zu den analytischen Themen

Durch die Analyse und Codierung des Datenmaterials habe ich dreizehn analytische Themen bzw. Themenkomplexe beschreiben können. Über die einzelnen Supervisionssitzungen hinweg lässt sich eine thematische Vertiefung, insbesondere bei der Fallarbeit, feststellen, die auch in meinen Reflexionen zu den einzelnen Supervisionssitzungen ersichtlich wird: Schnell geht es inhaltlich um die Arbeit im BBW. Der Supervisor nähert sich gemeinsam mit den Supervisanden an. Er lernt ihre beruflichen Rollen und Aufgabenbereiche kennen. Schon früh scheint die knappe Zeit bei der Arbeit im BBW ein wichtiges Thema zu sein. Auch scheinen die Supervisanden einen relativ hohen Anspruch an sich und ihre Arbeit zu haben. Meine Rolle als teilnehmender Beobachter wird schnell nur noch wohlwollend zu Kenntnis genommen. In der Fallarbeit kristallisieren sich problembehaftete Themen

um eingefahrene Strukturen und Kommunikationsschwierigkeiten heraus. Bei starken Affekten in den Fallgeschichten schien ich dem Inhalt der Supervision selbst weniger aufmerksam folgen zu können. Auch die Supervisanden wirken häufig noch selbst darüber überrascht, wie intensiv sie sich in der Supervision austauschen können. Der Supervisor hilft den Supervisanden das „Mentalisierende“ in den geschilderten Situationen und im Austausch miteinander herauszuarbeiten. Er strukturiert die einzelnen Supervisionssitzungen und gibt den Supervisanden Halt und Orientierung. Es scheint den Supervisanden im Verlauf des Supervisionsprozesses ein tieferes Verstehen über ihre jeweiligen Aufgabenbereiche hinweg zu eher abteilungsübergreifenden Sichtweisen möglich zu werden. Der Supervisor scheint zudem bei der Fallbearbeitung immer weniger selbst aktiv werden zu müssen. Des Weiteren habe ich bei der Analyse und Codierung des Datenmaterials den Eindruck gewonnen, dass die Mitarbeiter mehr Hilfe, Unterstützung und Vertrauen bräuchten, um sich besser auf ihre Arbeit im BBW und die Ziele des Pilotprojektes einlassen zu können. Dies könnte für das Pilotprojekt und somit auch für die Supervision bedeuten, dass die wesentlichen Prinzipien zur Mentalisierungsförderung, die den Ausbildungsteilnehmern helfen können zu mentalisieren, auch für die Supervisanden in der Supervision sowie für ihre Arbeit im BBW gelten könnten: Angenommen und ernstgenommen fühlen, stabile Bezugspersonen haben, Verständnis und Unterstützung bekommen, Kritik äußern können, Wertschätzung und Anerkennung erfahren. Als nächstes werde ich den Supervisor mit vertiefenden Fallanalysen genauer in den Blick nehmen.

5 Empirischer Teil II: Fallanalysen zum Supervisor

Im Empirischen Teil II führe ich vertiefende Fallanalysen zum Supervisor durch. Dazu betrachte ich die protokollierten Beschreibungen des Supervisors (Supervisor-Sequenzen) als Ereignisse im Sinne ethnographischer Fallanalysen und rekonstruiere den Interaktionsverlauf für ihre Bedeutung und Funktion in der Supervision. Dabei werde ich auch die Figur des Supervisors anhand der MBT-Adhärenz fokussieren. Insgesamt finden sich 109 protokollierte Supervisor-Sequenzen in meinem Datenmaterial. Folgende Tabelle zeigt ihre Anzahl nach Beobachtungsprotokoll und der Wortzahl auf:

Tabelle 13: Anzahl der Supervisor-Sequenzen nach Beobachtungsprotokoll und Wortzahl

Protokoll:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sequenzen:	10	19	6	14	11	5	7	8	8	6	6	8	1
Wortzahl:	1683	1522	984	1273	1472	708	700	711	776	479	784	684	290

Quelle: Eigene Darstellung

Die protokollierten Supervisor-Sequenzen haben einen Umfang von 5 bis 75 Wörtern. Einige meiner Beschreibungen sind nur grob skizziert, andere beinhalten auch Zitate. Es fällt auf, dass die Anzahl der Supervisor-Sequenzen ab der sechsten Supervisionssitzung deutlich abnimmt. Dies dürfte vor allem mit der ebenfalls abnehmenden Länge der Beobachtungsprotokolle zusammenhängen. Weiterhin ist ein positiver Lernprozess bei den Supervisanden zu vermuten, der das Eingreifen des Supervisors vermindert haben könnte sowie eine Veränderung meines Beobachtungsfokus durch die kontinuierliche Teilnahme an der Supervision, sodass ich mir bereits bekannten Supervisionsinhalten weniger Aufmerksamkeit gewidmet und diese auch weniger (genau) protokolliert haben könnte. Zunächst stelle ich meine Rekonstruktion des Interaktionsverlaufs zur Funktion und Bedeutung der Supervisor-Sequenzen dar. Dann rekonstruiere ich bei allen Supervisor-Sequenzen, ob eine Mentalisierungsförderung ausgemacht werden kann. Dazu arbeite ich diejenigen Supervisor-Sequenzen heraus, die mit relevanten Mentalisierungsprozessen bei den Supervisanden verbunden sind, sodass ich hier eine Mentalisierungsförderung durch den Supervisor verorte. Anschließend erfolgt mit diesen Sequenzen der Mentalisierungsförderung die fallanalytische Fokussierung der Figur des Supervisors nach der MBT-Adhärenz.

5.1 Rekonstruktion der Funktion und Bedeutung des Supervisors

Bei der fallanalytischen Rekonstruktion des Interaktionsverlaufs für die Bedeutung und Funktion der Supervisor-Sequenzen haben sich drei übergeordnete analytische Themen zum Supervisor herausgebildet, die die vermutete Intention oder Wirkung betreffen, d. h. was der Supervisor situativ im Vordergrund zu beabsichtigen scheint (Funktion der Sequenz) bzw. welche Wirkung er auf die Supervisanden erzielt (Bedeutung der Sequenz). Ein Teil der 109 protokollierten Supervisor-Sequenzen wurde mehrfach mit einer der drei finalen Kategorien codiert, sodass insgesamt 126

codierte Sequenzen des Supervisors mit den drei analytischen Themen unterschieden werden können. Folgende Supervisor-Sequenz aus dem Beobachtungsprotokoll der fünften Supervisionssitzung veranschaulicht diese mehrfache Codierung beispielhaft:

Der Supervisor sagt: „Ich möchte mit dir gut zusammenarbeiten, obwohl du so bist. Warum bist du so?“ Es gehe um Verstehen wollen, aber nicht um akzeptieren.

Der erste Teil wurde final mit der Kategorie **Anteilnahme durch den Supervisor** codiert: *Der*

Supervisor sagt: „Ich möchte mit dir gut zusammenarbeiten, obwohl du so bist. Warum bist du so?“

Hier kommt vor allem zum Ausdruck, dass der Supervisor sich in die Lage der Supervisanden empathisch hineinversetzt. Gleichzeitig demonstriert der Supervisor auch ein mögliches Vorgehen für die Fallsituation, die er im weiteren Verlauf der Sequenz konkretisiert, sodass der zweite Teil der Supervisor-Sequenz final der Kategorie **Anleitung durch den Supervisor** zugeordnet wurde: *Es gehe*

um Verstehen wollen, aber nicht um akzeptieren. Im Folgenden werde ich die drei analytischen Themen zum Supervisor vorstellen und mit ausgewählten Belegen veranschaulichen.

5.1.1 Anleitung durch den Supervisor

Unter **Anleitung durch den Supervisor** sind 60 Codierungen von Supervisor-Sequenzen zusammengefasst, die sich mit Anleiten, Hilfestellungen und Erklären des Vorgehens in der Supervision im Allgemeinen und bei der Fallarbeit im Besonderen beschäftigen. Sogleich die erste Supervisor-Sequenz ist eine Kombination aus diesen Aspekten:

Der Supervisor beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung des Mentalisierungskonzepts. Er beschreibt, was mit Mentalisierung gemeint ist und dass es sich auf einen Selbst oder auch auf ein Gegenüber beziehen kann. Es gehe vor allem um den Umgang mit Einfühlen, Nachvollziehen, Beachten und Bewerten und dass diese Dinge in der Supervision eingeübt werden sollen.

Folgende Supervisor-Sequenz veranschaulicht das Anleiten mit Hilfestellung: *Der Supervisor fragt:*

„Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Ein Beispiel für das Anleiten

und Erklären in der Fallarbeit liefert folgende Supervisor-Sequenz:

Der Supervisor erwidert, dass er erstmal etwas strukturiert vorgehen wolle. Einer soll etwas vorstellen, hält sich dann zurück und die anderen assoziieren – wie könnte man damit umgehen? Er gibt ein Beispiel: Mein Kollege klebt mir rosa statt gelbe Zettel auf Ordner.

Aber auch kurze, vermeintlich einfache Fragen können zur Anleitung durch den Supervisor zählen:

Der Supervisor betont, dass in der Supervision alles Thema sein kann und soll. oder *Der Supervisor*

fragt: „Was nehmen sie mit?“

5.1.2 Fokussierung durch den Supervisor

Bei der **Fokussierung durch den Supervisor** finden sich 49 Codierungen, bei denen der Supervisor den Inhalt der Supervision lenkt oder bestimmt. Meist definiert er ein Thema für die Supervision oder vertieft bestimmte Aspekte. Ein Beispiel für zur Lenkung und Fokussierung ist folgendes:

Der Supervisor fragt, ob das ein Thema sei: Was war früher – was ist heute. Wie kann die Arbeit im BBW wieder Spaß machen?

Mit folgender Sequenz versucht der Supervisor einen bestimmten Aspekt zu vertiefen:

Der Supervisor fragt: „Wo sind Stellschrauben, was kann man verändern?“

Weitere Beispiele zur Fokussierung durch den Supervisor sind auch folgende Sequenzen:

Der Supervisor fragt nach einem heutigen Thema. oder *Der Supervisor möchte wissen: „Wann ist meine Fähigkeit zuzuhören eingeschränkt?“*

5.1.3 Anteilnahme durch den Supervisor

Unter **Anteilnahme durch den Supervisor** finden sich 17 Codierungen, die empathische bzw. auf Einfühlungsvermögen hindeutende Reaktionen des Supervisors sowie Supervisor-Sequenzen, die den Supervisanden helfen können, sich angenommen und wertgeschätzt zu fühlen. Eine Beispielsequenz für eine empathische Reaktion des Supervisors ist folgende: *Der Supervisor stimmt zu und merkt an, dass die Tonaufnahme ungewohnt ist und das dies wie unter Beobachtung stehen ist.* Folgende anteilnehmende Sequenz könnte den Supervisanden helfen, sich angenommen und wertgeschätzt zu fühlen: *Der Supervisor erläutert, dass Supervision ein gemeinsamer Prozess sei und alle hätten wertvolle Erfahrungen. Man würde dann schauen was passe.*

5.2 Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor

Entsprechend meiner Operationalisierung als soziales Phänomen können als Mentalisierungsförderung potentiell alle Momente gelten, denen Mentalisierungsprozesse folgen (siehe 3.1.2: Mentalisierungsförderung als soziales Phänomen, S. 59). Demnach liegt eine Mentalisierungsförderung durch den Supervisor vor, wenn einer Supervisor-Sequenz mindestens ein inhaltlich und situativ angemessener Mentalisierungsprozess bei den Supervisanden folgt. In meiner Forschungsarbeit habe ich bereits Mentalisierungsprozesse während der teilnehmenden Beobachtung identifiziert und als **reflexive Passagen bei den Supervisanden** codiert. Zusätzlich habe ich die **RFS-Kategorien bei den Supervisanden** an die ausformulierten Beobachtungsprotokolle herangetragen und explizit zugeordnet. Wie oben beschrieben unterscheiden sich etwa die Hälfte der codierten Textstellen (32 von 60) im Datenmaterial (siehe 4.3.4.3: Vergleich der reflexiven Passagen mit den RFS-Kategorien der Supervisanden, S. 99). Jedoch könnte eine

Mentalisierungsförderung auch vorliegen, wenn der Supervisor durch sein Handeln den Reflexionsraum der Supervision vorbereitet, (wieder-)herstellt und nicht einengt oder stört. Alles, was der Supervisor in diesem Sinne sagt oder tut, könnte ebenfalls einer Mentalisierungsförderung zugeordnet werden. Eine solche Mentalisierungsförderung müsste aber aus dem Kontext des Datenmaterials heraus mit Hilfe der Codierungen und Analytical Notes interpretativ erschlossen werden und ist nicht durch Belege bei den Supervisanden gestützt. Erwartungsgemäß trifft dies auf alle Supervisor-Sequenzen in einem unterschiedlichen Maße zu. Folgendes Beispiel der ersten Supervisor-Sequenz veranschaulicht diese potentielle Mentalisierungsförderung des Supervisors durch **Anleitung**:

Der Supervisor beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung des Mentalisierungskonzepts. Er beschreibt, was mit Mentalisierung gemeint ist und dass es sich auf einen Selbst oder auch auf ein Gegenüber beziehen kann. Es gehe vor allem um den Umgang mit Einfühlen, Nachvollziehen, Beachten und Bewerten und dass diese Dinge in der Supervision eingeübt werden sollen.

Der Supervisor gibt eine kurze Rückschau auf die wesentlichen Aspekte des Mentalisierungskonzepts, die in der Supervision eingeübt werden sollen. Zum einen scheint er damit die Supervisanden an bereits bekanntes Wissen erinnern zu wollen und zum anderen eine Auseinandersetzung mit diesen Themen vorzubereiten. Möglicherweise möchte er die Supervisanden motivieren, sich mehr persönlich einzubringen statt nur über Themen aus dem Arbeitsalltag zu sprechen. Der Fokus der Supervision solle auf dem Denken und Fühlen der Beteiligten und dem Einüben des Mentalisierens darüber liegen. Obwohl kein Mentalisierungsprozess bei den Supervisanden identifiziert oder zugeordnet werden konnte, könnte die Supervisor-Sequenz als mentalisierungsfördernd angesehen werden, da die Supervisanden erfahren, worum es beim Mentalisieren gehen soll und wie dies in der Supervision geübt werden kann. Bei der zweiten Supervisor-Sequenz ist hingegen eine tatsächliche Mentalisierungsförderung durch **Anleitung** auszumachen:

Der Supervisor erläutert, dass das Konzept der Mentalisierung bzw. das Pilotprojekt als roter Faden im Hintergrund, aber die Praxis im Vordergrund für die Supervision stehen würden. Die Supervisanden sollen Themen, Situation oder auch Konflikte einbringen, die sich auf Ausbildungsteilnehmer, Kollegen oder die Organisation beziehen können.

Es wird das geplante Vorgehen der Supervision erläutert. Der Supervisor zählt auf, welche Inhalte die Supervisanden einbringen sollen. Die zweite Supervisor-Sequenz könnte mentalisierungsfördernd sein, da der Supervisor es schafft, dass die Supervisanden mehrheitlich über die Themen nachzudenken beginnen und sich vergleichsweise offen einbringen. Beides scheint die tiefere Auseinandersetzung mit diesen Themen durch die Supervisanden vorzubereiten und schafft so ebenfalls einen potentiellen Reflexionsraum. Zwar habe ich bei den Supervisanden keine **reflexive Passage** während der teilnehmenden Beobachtung identifiziert, jedoch konnte ich eine **RFS-**

Kategorie im Datenmaterial zuordnen, sodass hier eine Mentalisierungsförderung durch den Supervisor verortet werden könnte. Folgende Supervisor-Sequenz aus der Fallarbeit in der zweiten Supervisionssitzung veranschaulicht meine Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand identisch identifizierter Mentalisierungsprozesse (die reflexiven Passagen entsprechen den RFS-Kategorien). Es geht um einen Ausbildungsteilnehmer, der im Praktikum plötzlich motiviert scheint, während er sonst im BBW „Alles mit Unlust“ mache:

Der Supervisor fragt: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.

Ein Supervisand fragt: „Was für ein Typ ist er? Braucht er immer „Kicks“? Was war am/im Praktikum ausschlaggebend? Jonas fragen“. Ein anderer Supervisand sagt: „Wenn ich mehr Zeit zum Nachdenken hätte, dann würde ich mit solchen Jugendlichen besser arbeiten: Zeit nehmen für Jonas mit Kollegen – auch die, die nicht in der Supervision sind. Das kommt mir gerade nah, dass die Rehabegleiter alles besser wissen, aber ich setze es wohl nicht um...“. Ein Supervisand erwidert: „Das hat doch auch mit mir was gemacht – Ich ziehe mich zurück. Dir kommt es als Angriff vor und ich teile doch nur meine Ideen mit!“. Ein anderer Supervisand sagt, es sei schwierig auszuhalten, dass Bedingungen anders sind.

Der Supervisor möchte von den Supervisanden wissen, wie damit sinnvoll umgegangen werden könnte. Es findet eine **Anleitung durch den Supervisor** statt, indem er sie ermutigt sich etwas Neues zu überlegen und darüber nachzudenken, was helfen oder was nicht helfen würde: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“. Als nächstes findet eine **Fokussierung durch den Supervisor** statt, sodass die unerwartete Motivation des Ausbildungsteilnehmers genauer hinterfragt und genutzt werden soll: *Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.* Der erste Supervisand scheint den Gedanken des Supervisors aufzugreifen, da er den Fokus durch weitere Fragen erweitert und erwägt den Ausbildungsteilnehmer selbst einzubeziehen: „Was für ein Typ ist er? Braucht er immer „Kicks“? Was war am/im Praktikum ausschlaggebend? Jonas fragen“. Diese Aussage ist keine reflexive Passage, sondern gilt in der Codierung als ein Beitrag zur Fallarbeit. Erst die nächsten beiden Aussagen der Supervisanden stellen auch **reflexive Passagen** bzw. **RFS-Kategorien** dar. Der erste Supervisand mentalisiert sein potentiell Verhalten, die Konsequenzen vor dem Hintergrund der Fallsituation und nimmt eine Entwicklungsperspektive ein. Bemerkenswert ist dabei der direkte Bezug auf das Hier und Jetzt, indem er auch seinen während der Fallarbeit entstandenen Affekt berücksichtigt:

„Wenn ich mehr Zeit zum Nachdenken hätte, dann würde ich mit solchen Jugendlichen besser arbeiten: Zeit nehmen für Jonas mit Kollegen – auch die, die nicht in der Supervision sind. Das kommt mir gerade nah, dass die Rehabegleiter alles besser wissen, aber ich setze es wohl nicht um...“. (RFS-Kategorie C2).

Die reflexive Erwiderng des anderen Supervisanden demonstriert ebenfalls ein Mentalisieren des Geschehens, indem er den entstandenen Affekt des anderen vor dem Hintergrund seines eigenen Erlebens reflektiert und ihm gegenüber ein Bewusstsein für die Verwendung psychischer Prozesse zu Abwehrzwecken erläutert:

„Das hat doch auch mit mir was gemacht – Ich ziehe mich zurück. Dir kommt es als Angriff vor und ich teile doch nur meine Ideen mit!“. (RFS-Kategorie A5)

In diesem Beispiel zeigt sich dazu noch ein generelles Dilemma für meine Analyse und Interpretation: Es ist nicht sicher erschließbar, welche der beiden codierten Supervisor-Sequenzen (**Anleitung** oder **Fokussierung durch den Supervisor**) als mentalisierungsfördernd angesehen werden könnte bzw. welche mehr damit in Verbindung stünde. Daher habe ich zwar die Themen des Supervisors auch in meinen weiteren Analysen berücksichtigt, aber werde als Ergebnis der Rekonstruktion immer die gesamte protokollierte Supervisor-Sequenz als **Mentalisierungsförderung durch den Supervisor** ansehen. Da nur knapp die Hälfte der reflexiven Passagen (28 von 60) auch den RFS-Kategorien bei den Supervisanden wie im obigen Beispiel entsprechen oder sich mehrheitlich mit diesen überschneiden (*siehe* 4.3.4.3: Vergleich der reflexiven Passagen mit den RFS-Kategorien der Supervisanden, S. 99), habe ich zunächst für alle Supervisor-Sequenzen getrennt eine Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung anhand der reflexiven Passagen und der RFS-Kategorien bei den Supervisanden vorgenommen, um dann mit einem Vergleich der gewonnen Befunden eine Analysestrategie zu entwickeln, die beide Codierungen angemessen berücksichtigt und das Phänomen der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor valider zu erfassen.

5.2.1 Mentalisierungsförderung anhand reflexiver Passagen bei den Supervisanden

Von den 126 codierten Sequenzen der drei analytischen Themen zum Supervisor sind insgesamt 42 mit reflexiven Passagen bei den Supervisanden verbunden, d. h. auf eine codierte Supervisor-Sequenz folgt mindestens eine inhaltlich passende reflexive Passage bei den Supervisanden. Folgende Tabelle zeigt die Verteilung nach der Anzahl und den prozentualen Anteil der Themen des Supervisors auf:

Tabelle 14: Anzahl und Anteil der Sequenzen mit reflexiven Passagen nach Thema

Thema des Supervisors:	Anleitung	Fokussierung	Anteilnahme
Supervisor-Sequenzen:	21 von 60 (35 %)	18 von 49 (37 %)	3 von 17 (18 %)

Quelle: Eigene Darstellung

Die Themen zur **Anleitung** und **Fokussierung durch den Supervisor** sind 21- bzw. 18-mal und anteilig etwa gleich häufig mit Mentalisierungsförderung verbunden. Es fällt auf, dass empathische bzw. auf Einfühlungsvermögen hindeutende Reaktionen des Supervisors sowie Supervisor-Sequenzen, die den Supervisanden helfen können, sich angenommen und wertgeschätzt zu fühlen (**Anteilnahme durch**

den Supervisor) nur drei-mal zu einer Mentalisierungsförderung beizutragen scheinen. Zuweilen gibt es bei vier Themen eine Dopplung, da die codierten Sequenzen einer einzigen protokollierten Supervisor-Sequenz angehören. Wird die Mentalisierungsförderung für die insgesamt 109 protokollierten Supervisor-Sequenzen in Gänze codiert, so ergeben sich 37 Sequenzen mit zugehörigen reflexiven Passagen bei den Supervisanden. Diese Sequenzen habe ich im Anhang der Arbeit vollständig aufgeführt (*siehe* Anhang B.3: Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand der reflexiven Passagen, S. 203).

5.2.2 Mentalisierungsförderung anhand der RFS-Kategorien bei den Supervisanden

Von den 126 codierten Sequenzen der drei analytischen Themen zum Supervisor sind insgesamt 45 mit RFS-Kategorien bei den Supervisanden verbunden, d. h. auf eine codierte Supervisor-Sequenz folgt mindestens eine inhaltlich und situativ passende Textstelle bei den Supervisanden, die einer RFS-Kategorie zugeordnet ist. Folgende Tabelle zeigt die Verteilung nach der Anzahl und den prozentualen Anteil der Themen des Supervisors auf:

Tabelle 15: Anzahl und Anteil der Sequenzen mit RFS-Kategorien nach Thema

Thema des Supervisors:	Anleitung	Fokussierung	Anteilnahme
Supervisor-Sequenzen:	24 von 60 (40 %)	15 von 49 (31 %)	6 von 17 (35 %)

Quelle: Eigene Darstellung

Die Themen zur **Anleitung** und **Fokussierung durch den Supervisor** sind 24- bzw. 15-mal mit Mentalisierungsförderung verbunden. Die Sequenzen der **Anteilnahme durch den Supervisor** scheinen verhältnismäßig häufiger als im Falle der reflexiven Passagen zu einer Mentalisierungsförderung beizutragen (sechs-mal von 17 codierten Sequenzen). Auch hierbei kommt es zu Dopplungen bei einigen Sequenzen, sodass ich ebenfalls die Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung auf die 109 protokollierten Supervisor-Sequenzen übertragen habe. Im Ergebnis sind es 36 Sequenzen mit einer zugehörigen RFS-Kategorie bei den Supervisanden, die ich im Anhang der Arbeit vollständig aufgeführt habe (*siehe* Anhang B.4: Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand der RFS-Kategorien, S. 204).

5.2.3 Vergleich der Befunde und Entwicklung einer kombinierten Analysestrategie

Folgende Tabelle vergleicht die Anzahl der mentalisierungsfördernden Supervisor-Sequenzen in Abhängigkeit ihrer Rekonstruktionsgrundlage mit der Anzahl der Supervisor-Sequenzen, reflexiven Passagen und RFS-Kategorien nach Beobachtungsprotokoll:

Tabelle 16: Anzahl der Mentalisierungsförderung nach Rekonstruktionsgrundlage

Beobachtungsprotokoll:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Supervisor-Sequenzen:	10	19	6	14	11	5	7	8	8	6	6	8	1
Reflexive Passagen:	1	5	0	14	12	8	8	4	5	0	4	6	1
mit Mentalisierungsförderung:	0	4	0	6	7	5	3	2	3	0	2	4	1
RFS-Kategorien:	8	13	2	5	9	4	2	3	3	1	6	4	0
mit Mentalisierungsförderung:	4	8	1	3	6	2	2	3	2	1	2	2	0

Quelle: Eigene Darstellung

Die Anzahl der Sequenzen mit Mentalisierungsförderung ist bis auf die Beobachtungsprotokolle 1, 2 und 10 bei denen nach reflexiven Passagen gegenüber denen nach RFS-Kategorien höher. Die Unterschiede lassen jedoch keine ausreichende Systematik erkennen, um daraus Anhaltspunkte für eine differenziertere Analysestrategie abzuleiten. Werden die Befunde der beiden vorigen Rekonstruktionen zur Mentalisierungsförderung beim Supervisor zusammengezogen, könnte eine Mentalisierungsförderung bei insgesamt 60 thematisch codierten Sequenzen verortet werden. Das bedeutet, dass einer Sequenz mindestens eine reflexive Passage, eine RFS-Kategorie oder beides bei den Supervisanden folgt (Reflexive Passage ODER RFS-Kategorie). Auf die 109 protokollierten Supervisor-Sequenzen bezogen würden sich so noch 52 Sequenzen der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor ergeben. Da dies knapp die Hälfte aller Supervisor-Sequenzen ist, erscheint mir diese Vorgehensweise – insbesondere auch nach qualitativer Prüfung der Befunde im Datenmaterial – zu ungenau, um die veränderten Momente für relevante Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden als Mentalisierungsförderung im Sinne meines Forschungsinteresses valide beschreiben zu können.³⁹ Wird die Rekonstruktion hingegen „streng“ ausgelegt und eine Mentalisierungsförderung nur dort verortet, wo beide Codierungen von Mentalisierungsprozessen zusammen ausgemacht werden können (reflexive Passage UND RFS-Kategorie), ergeben sich 27 thematisch codierte Sequenzen des Supervisors. Ich habe in folgender Tabelle für beide Rekonstruktionen die Anzahl und den prozentualen Anteil der Themen des Supervisors verglichen, welche bei den Sequenzen mit Mentalisierungsförderung vorherrschen:

³⁹ Ohne eine ausreichend klare Differenzierung und Selektion relevanter Supervisor-Sequenzen würde eine Analyse und Interpretation der verändernden Momente aufgrund der Datengrundlage eher allgemein und unspezifisch bleiben, da sich der Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung nicht auf den Supervisor allein, sondern auf den interaktionellen Ursprung selbiger bezieht. Dennoch werden auch diese Momente bei den Schlüsselthemen zur Mentalisierungsförderung in der Supervision abgeleitet (siehe 6.1.1: Voraussetzungen und Chancen für das Mentalisieren in der Supervision, S. 135).

Tabelle 17: Anzahl und Anteil der Mentalisierungsförderung nach Thema des Supervisors

Thema des Supervisors:	Anleitung	Fokussierung	Anteilnahme
Reflexive Passage ODER RFS-Kategorie:	29 von 60 (48 %)	24 von 49 (49 %)	7 von 17 (41 %)
Reflexive Passage UND RFS-Kategorie:	16 von 60 (27 %)	9 von 49 (18 %)	2 von 17 (12 %)

Quelle: Eigene Darstellung

Für die zusammengelegte Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung (60 Sequenzen mit reflexiver Passage ODER RFS-Kategorie bei den Supervisor:innen) zeigt sich, dass annähernd die Hälfte der thematisch codierten Supervisor-Sequenzen **Anleitung** (48 %) und **Fokussierung** (49 %) mit einer Mentalisierungsförderung verbunden ist. Beim Thema **Anteilnahme** (41 %) ist der Anteil etwas geringer. Bei der „strengen“ Auslegung (27 Sequenzen mit reflexiver Passage UND RFS-Kategorie bei den Supervisor:innen) ist bei der **Anleitung** (27 %) ein um $\frac{1}{3}$ höherer Anteil gegenüber der **Fokussierung** (18 %) und ein um $2\frac{1}{4}$ höherer Anteil gegenüber der **Anteilnahme** (12 %) mit Mentalisierungsförderung verbunden. Dies entspricht meiner Vermutung, dass eine Mentalisierungsförderung eher durch inhaltlich konkrete, auf den Prozess abzielende Interventionen des Supervisors angeregt werden könnte (siehe 2.5: Forschungsbedarf und Hypothesen zur Mentalisierungsförderung, S. 52).⁴⁰ Ich konnte keine weiteren offensichtlichen Unterschiede entdecken: Weder der jeweilige Umfang nach der Wortzahl noch inhaltlich scheinen sich die Supervisor-Sequenzen mit oder ohne Mentalisierungsförderung gravierend zu unterscheiden. Jedoch zeigt sich in den Beobachtungsprotokollen, dass tendenziell an Textstellen mit zugeordneten RFS-Kategorien die Datenqualität des Kontextes im Sinne einer differenzierten sprachlichen Formulierung der Beobachtung besser zu sein scheint. Wohlmöglich konnte ich als teilnehmender Beobachter bei diesen Momenten ebenfalls das Geschehen selbst besser mentalisieren und nachvollziehen. Gleichzeitig zeigen sich dort auch vertiefende Auseinandersetzungen der Supervisor:innen mit den verschiedenen Inhalten der Supervision. Dies könnte möglicherweise durch Momente gelungener Mentalisierungsförderung in der Supervision begründet sein. Die Unterschiede sind daher entsprechend der Operationalisierung des Forschungsgegenstandes vor allem durch den Kontext mit den relevanten Mentalisierungsprozessen bestimmt. Ich werde mich daher auf diejenigen Supervisor-Sequenzen konzentrieren, bei denen beide Codierungen von Mentalisierungsprozessen

⁴⁰ Auch in der originären Bewertung von Mentalisierungsprozessen in Erwachsenenbindungsinterviews mit der RFS spielen die sogenannten Demand-Fragen des Interviewers eine übergeordnete Rolle, da sie eine reflexive Antwort forcieren sollen (vgl. Fonagy et al. 1998; Reinke 2006). Das Thema Anleitung durch den Supervisor könnte am ehesten in eine vergleichbare Richtung tendieren, da der Supervisor auch Mentalisierungsprozesse aktiv zu fördern beabsichtigt und teilweise selbst demonstriert. Eine Fokussierung durch den Supervisor könnte eher auf Aspekte von bereits begonnenen bzw. in der Entstehung befindlichen Mentalisierungsprozessen abzielen während mit Anteilnahme eher die Voraussetzungen des Mentalisierens (wieder-)hergestellt werden könnten. Ähnlich argumentieren Möller et al. (2017), die für ihr Rating von Reflexiver Kompetenz „Demand“ von „Permit-Sequenzen“ unterschieden haben (ebd., S. 754), da ersteres als bedeutsamer Aspekt der MBT-Adhärenz angesehen wird (Karterud et al. 2013).

zusammen ausgemacht werden können (reflexive Passage UND RFS-Kategorie).⁴¹ Dementsprechend sehe ich die „strenge“ Analysestrategie als geeignet an und nutze sie in meiner weiteren Forschungsarbeit. Für die 109 protokollierten Supervisor-Sequenzen in Gänze ergeben sich damit 22 Sequenzen der Mentalisierungsförderung. Diese Sequenzen sind bereits in beiden Befunden der getrennten Rekonstruktionen enthalten und deshalb in den Anhängen **fett** formatiert (*siehe* Anhang B.3: Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand der reflexiven Passagen, S. 203; Anhang B.4: Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand der RFS-Kategorien, S. 204). Folgende Tabelle zeigt die 22 Sequenzen der Mentalisierungsförderung durchnummeriert, nach Beobachtungsprotokoll und Thema des Supervisors:

Tabelle 18: Sequenzen der Mentalisierungsförderung nach Thema des Supervisors

Legende: B.=Beobachtungsprotokoll, X=Thema des Supervisors bei 1=Anleitung, 2=Fokussierung, 3=Anteilnahme

Nr.	B.	1	2	3	Sequenzen der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor
1	2	-	X	-	<i>Der Supervisor fragt: „Worauf springen Sie innerlich an?“</i>
2	2	X	-	-	<i>Der Supervisor fragt, ob das Berufsfeld für den Ausbildungsteilnehmer das richtige sei. Küche gehe ja weniger.</i>
3	2	X	-	X	<i>Der Supervisor sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Supervisanden: „BBW-Arbeit ist so mühsam, würde auch gern mal Praktikumsbetreuung machen“. So könne man Abwechslung schaffen, statt nur Bügeln. Der Supervisor fragt die Gruppe: „Wie geht es Ihnen mit so einem Fall?“.</i>
4	2	X	X	-	<i>Der Supervisor fragt: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.</i>
5	4	X	-	-	<i>Der Supervisor verweist auf das Flipchart. Dort steht eine Struktur für die Fallarbeit. Zunächst solle der Hintergrund erläutert und Fragen geklärt werden. Er fragt ob es noch Klärungsbedarf gebe für den Einstieg etc.</i>
6	4	-	X	-	<i>Der Supervisor fragt: „Wer hat den Hut auf?“, d.h. wer hat die Führungsrolle?</i>
7	5	X	-	-	<i>Der Supervisor fragt, ob vom letzten Mal etwas offen sei und gibt eine kurze Zusammenfassung.</i>
8	5	X	-	-	<i>Der Supervisor sortiert die Thematik. Es gebe die Leitungsebene: „Was kann die tun?“ und die kollegiale Ebene: „Was können die Mitarbeiter tun?“.</i>
9	5	X	-	-	<i>Der Supervisor sagt, dass der Konflikt nicht weg geht. Entweder ist er nur innerlich oder wird ausgelebt.</i>
10	5	-	X	-	<i>Der Supervisor erwidert: „Was könnte es heißen, dass Gespräch zu suchen? Wie?“</i>
11	5	X	-	-	<i>Der Supervisor sagt, dass Moralisches nicht greift. Es müsse Wertschätzung gegeben werden, damit diese auch zurückgegeben werden kann. Die Supervisanden besprechen mit Hilfe des Supervisors ein mögliches Vorgehen:</i>
12	6	-	X	-	<i>Der Supervisor möchte die Priorität für heute wissen und welchen Bedarf es gebe.</i>
13	6	X	-	-	<i>Der Supervisor unterteilt das Gesagte in 2 Ebenen der Enttäuschung: 1. Nach oben zur Leitung. 2. Kollegial - das Vertrauen zu Kollegen sei gestört, wie bei der Strichliste, dem Einsatz etc.</i>
14	7	X	X	-	<i>Der Supervisor möchte einen Rekurs: „Was hatten wir letzte Sitzung – vor allem „Stopp“ wie in der Fortbildung? Er wolle an die Fortbildung anknüpfen und einen aktuellen Fall bearbeiten.</i>
15	7	-	X	-	<i>Der Supervisor möchte wissen: „Wann ist meine Fähigkeit zuzuhören eingeschränkt?“</i>
16	8	X	X	-	<i>Er macht eine Zusammenfassung der Supervision bisher. Beispielsweise spreche man</i>

⁴¹ Zwar werden durch diese Beschränkung einige mentalisierungsfördernde Momente des Supervisors nicht betrachtet, allerdings wird das Ziel der Forschungsarbeit gestärkt, ein empirisch verankertes Verständnis von Mentalisierungsförderung in der Supervision zu entwickeln, dass aus konkreten Handlungsvollzügen abgeleitet ist. Auch findet damit eine angemessenere Würdigung der Validität der Beobachtungsprotokolle als qualitative Datengrundlage statt.

					<i>verschiedene Sprachen, wie sich „verarscht fühlen“, oder ob es einen Auftrag zur Teilnahme an der Supervision gegeben habe. Dann fragt der Supervisor nach einem Thema für heute. Ob es einen Fall mit einem Auszubildenden oder Kollegen gebe.</i>
17	8	-	-	X	<i>Der Supervisor sagt, dass die Bereitschaft für die Leitung verschieden sei.</i>
18	9	X	-	-	<i>Der Supervisor interessiert sich für einen Ausblick. Er hat dazu auf dem Flipchart etwas notiert: <u>Zwischenauswertung Supervision:</u> Im Juni: Was möchte ich gerne erreicht haben in/mit der Supervision – für mich persönlich/als Supervisionsgruppe/in den Teams? Wie weit bin ich/sind wir <u>jetzt</u> schon? Was hat dazu <u>beigetragen</u>, was ist hilfreich? Was hat es <u>behindert</u>, was macht es mir/uns schwer?</i>
19	9	X	X		<i>Der Supervisor möchte wissen, was konkret hilft und was man woanders nicht ansprechen kann.</i>
20	11	X	-	-	<i>Der Supervisor spricht an, dass Führen und Leiten auch von unten möglich sei. Es gehe dabei um Absprachen im Team, die Vorbereitung von Treffen, Prozessen und Entscheidungen. Er fragt nach dem Thema für heute.</i>
21	11	X	-	-	<i>Der Supervisor merkt an, dass ganz viel über den Ausbildungsteilnehmer geredet wird und nicht mit ihm. Wie würde er oder sie antworten?</i>
22	12	X	-	-	<i>Der Supervisor regt an, Marcel nachzufühlen.</i>

Quelle: Eigene Darstellung

Die Sequenzen der Mentalisierungsförderung sind für sich genommen wenig aussagekräftig, da sie aus dem jeweiligen Kontext herausgelöst sind. Bei der Ableitung des Schlüsselthemas der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor stelle ich dar, wie diese 22 Sequenzen entsprechend ihres Kontextes rekonstruiert und interpretiert wurden (siehe 6.2.1: Sequenzen der Mentalisierungsförderung im Kontext, S. 141).

5.3 Fokussierung der Figur des Supervisors anhand der MBT-Adhärenz

Bei der fallanalytischen Fokussierung der Figur des Supervisors habe ich die MBT-Adhärenzskalen genutzt, um mit deren Merkmalen eine Einschätzung der mentalisierungsfördernden Sequenzen des Supervisors im Sinne der Vorgaben der Mentalisierungsbasierten (Gruppen-)Therapie zu machen (siehe 3.3.4: Vertiefende Fallanalysen, S. 74). Folgende Tabelle zeigt die Befunde für die 22 Sequenzen der Mentalisierungsförderung mit den zugeordneten Merkmalen der beiden MBT-Adhärenzskalen (siehe Anhang F: Merkmale der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala, S. 208 & Anhang G: Merkmale der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala, S. 209). Die Merkmale der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala sind durch eine Unterstreichung zu unterscheiden:

Tabelle 19: Sequenzen der Mentalisierungsförderung mit den Merkmalen der MBT-Adhärenz

Legende: B.=Beobachtungsprotokoll; Unterscheidung der Merkmale: 1-17=MBT-Adhärenz, 1-9=MBT-G-Adhärenz

Nr.	B.	Merkmale	Sequenzen der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor
1	2	1, 2, 6	<i>Der Supervisor fragt: „Worauf springen Sie innerlich an?“</i>
2	2	2, 6, <u>3</u> , <u>4</u>	<i>Der Supervisor fragt, ob das Berufsfeld für den Ausbildungsteilnehmer das richtige sei. Küche gehe ja weniger.</i>
3	2	1, 6, 11, 15	<i>Der Supervisor sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Supervisanden: „BBW-Arbeit ist so mühsam, würde auch gern mal Praktikumsbetreuung machen“. So könne man Abwechslung schaffen, statt nur Bügeln. Der Supervisor fragt die Gruppe: „Wie geht es Ihnen mit so einem Fall?“.</i>
4	2	2, 3, 9, <u>4</u>	<i>Der Supervisor fragt: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.</i>

Mentalisierungsförderung als Fokus von Supervision

5	4	2, 5, 12, <u>2, 4</u>	Der Supervisor verweist auf das Flipchart. Dort steht eine Struktur für die Fallarbeit. Zunächst solle der Hintergrund erläutert und Fragen geklärt werden. Er fragt ob es noch Klärungsbedarf gebe für den Einstieg etc.
6	4	2, 6, <u>3, 4</u>	Der Supervisor fragt: „Wer hat den Hut auf?“, d.h. wer hat die Führungsrolle?
7	5	4, 6, <u>4</u>	Der Supervisor fragt, ob vom letzten Mal etwas offen sei und gibt eine kurze Zusammenfassung.
8	5	3, 5, 6, <u>3</u>	Der Supervisor sortiert die Thematik. Es gebe die Leitungsebene: „Was kann die tun?“ und die kollegiale Ebene: „Was können die Mitarbeiter tun?“.
9	5	5, 13, 14	Der Supervisor sagt, dass der Konflikt nicht weg geht. Entweder ist er nur innerlich oder wird ausgelebt.
10	5	5, 14, <u>4, 6</u>	Der Supervisor erwidert: „Was könnte es heißen, dass Gespräch zu suchen? Wie?“
11	5	3, 9, <u>2, 8</u>	Der Supervisor sagt, dass Moralisches nicht greift. Es müsse Wertschätzung gegeben werden, damit diese auch zurückgegeben werden kann. Die Supervisanden besprechen mit Hilfe des Supervisors ein mögliches Vorgehen:
12	6	5, 7, 12	Der Supervisor möchte die Priorität für heute wissen und welchen Bedarf es gebe.
13	6	9, 11, 15	Der Supervisor unterteilt das Gesagte in 2 Ebenen der Enttäuschung: 1. Nach oben zur Leitung. 2. Kollegial - das Vertrauen zu Kollegen sei gestört, wie bei der Strichliste, dem Einsatz etc.
14	7	1, 2, 6, 17, <u>4</u>	Der Supervisor möchte einen Rekurs: „Was hatten wir letzte Sitzung – vor allem „Stopp“ wie in der Fortbildung? Er wolle an die Fortbildung anknüpfen und einen aktuellen Fall bearbeiten.
15	7	2, 6, <u>4</u>	Der Supervisor möchte wissen: „Wann ist meine Fähigkeit zuzuhören eingeschränkt?“
16	8	14, 15, <u>5</u>	Er macht eine Zusammenfassung der Supervision bisher. Beispielsweise spreche man verschiedene Sprachen, wie sich „verarscht fühlen“, oder ob es einen Auftrag zur Teilnahme an der Supervision gegeben habe. Dann fragt der Supervisor nach einem Thema für heute. Ob es einen Fall mit einem Auszubildenden oder Kollegen gebe.
17	8	1, 5, 6, <u>3</u>	Der Supervisor sagt, dass die Bereitschaft für die Leitung verschieden sei.
18	9	2, 6, <u>5</u>	Der Supervisor interessiert sich für einen Ausblick. Er hat dazu auf dem Flipchart etwas notiert: <u>Zwischenauswertung Supervision:</u> <u>Im Juni:</u> Was möchte ich gerne erreicht haben in/mit der Supervision – für mich persönlich/als Supervisionsgruppe/in den Teams? Wie weit bin ich/sind wir <u>jetzt</u> schon? Was hat dazu <u>beigetragen</u> , was ist <u>hilfreich</u> ? Was hat es <u>behindert</u> , was macht es mir/uns schwer?
19	9	2, 6, <u>1, 5</u>	Der Supervisor möchte wissen, was konkret hilft und was man woanders nicht ansprechen kann.
20	11	3, 5, 6, <u>2</u>	Der Supervisor spricht an, dass Führen und Leiten auch von unten möglich sei. Es gehe dabei um Absprachen im Team, die Vorbereitung von Treffen, Prozessen und Entscheidungen. Er fragt nach dem Thema für heute.
21	11	5, 8, 12	Der Supervisor merkt an, dass ganz viel über den Ausbildungsteilnehmer geredet wird und nicht mit ihm. Wie würde er oder sie antworten?
22	12	2, 3, 10, <u>4</u>	Der Supervisor regt an, Marcel nachzufühlen.

Quelle: Eigene Darstellung

Von der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala habe ich alle Merkmale von 1-17 berücksichtigt. Bei der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala habe ich nur die Merkmale 1-9 genutzt, da sich die übrigen Merkmale größtenteils bei beiden Adhärenzskalen entsprechen (siehe 2.2.1: Grundzüge der Mentalisierungsbasierten (Gruppen-)Therapie, S. 34). Drei Merkmale der beiden MBT-Adhärenzskalen konnte ich bei keiner Sequenz zuordnen (16, 7, 9). Diese Merkmale lassen sich nicht ausreichend belegen bzw. tauchen im untersuchten Datenmaterial nicht auf. Beim Schlüsselthema der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor stelle ich dar, wie die 22 Sequenzen der Mentalisierungsförderung mit Bezug auf die MBT-Adhärenz zu Interventionsarten der Mentalisierungsförderung zugeordnet werden können (siehe 6.2.2: Zuordnung der Sequenzen zu Interventionsarten der Mentalisierungsförderung, S. 152).

5.4 Folgerungen und Hypothesen zu den Fallanalysen

Mit den Fallanalysen habe ich drei analytische Themen zur Funktion und Bedeutung des Supervisors entwickeln können und für die weiteren Analysen genutzt. Von den insgesamt 109 Supervisor-Sequenzen habe ich bei 22 Sequenzen eine Mentalisierungsförderung verorten und genauer betrachten können. Mit Hilfe der Merkmale der MBT-Adhärenzskalen habe ich diese Sequenzen qualitativ eingeschätzt, um Kriterien für die Art und Weise der Mentalisierungsförderung zu ermitteln. Alle Befunde habe ich im Datenmaterial codiert, um sie bei der Ableitung von Schlüsselthemen im nächsten Kapitel heranziehen und belegen zu können. Bei den Fallanalysen hat sich im Datenmaterial erneut gezeigt, dass analog zum Supervisor auch die Äußerungen der Supervisanden grundsätzlich mentalisierungsfördernd sein könnten (vgl. 4.1.3.4: Reflexion zur vierten Supervisionssitzung, S. 85). Mitunter könnten solche Momente der Mentalisierungsförderung die Abnahme der Anzahl an protokollierten Supervisor-Sequenzen im Verlauf des Supervisionsprozesses erklären, weil die Supervisanden selbst aktiver im Sinne der Supervision werden. Der Supervisor bräuchte sich daher weniger Einbringen und überwacht eher das Geschehen. Dies könnte auch mit dem Befund zusammenpassen, dass die Anzahl der Mentalisierungsprozesse im Verlauf des Supervisionsprozesses weniger stark abzunehmen scheint. Das dritte, zehnte und dreizehnte Beobachtungsprotokoll sind bei allen Befunden zur Mentalisierungsförderung auffällig wenig involviert. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass diese Supervisionssitzungen inhaltlich eher Themen behandeln, die subjektives Expertenwissen erfordern (Beruflicher Hintergrund, Leitung, Strukturen, eine nur mit wenig konkreten Erfahrungen verbundene Fallbesprechung sowie der Abschied des Ethnografen) und daher auch weniger durch den Supervisor (an-)geleitet oder von mir erfasst werden (konnten).

6 Empirischer Teil III: Schlüsselthemen der Supervision

Im Empirischen Teil III stelle ich die Ableitung von Schlüsselthemen der Supervision zur Mentalisierungsförderung dar. Hierzu wird die chronologische Ordnung des Datenmaterials aufgebrochen, sodass ich anhand der Analyse und Codierung zwei übergeordnete Schlüsselthemen zur Mentalisierungsförderung als Fokus der Supervision entwickle. Als weiteres Schlüsselthema werde ich die Befunde der Fallanalysen zum Supervisor explizieren und Interventionsarten der Mentalisierungsförderung zuordnen.

6.1 Mentalisierungsförderung als Fokus der Supervision

Entlang der Befunde habe ich die Voraussetzungen und Chancen sowie die Problembereiche und Schwierigkeiten für das Mentalisieren in der Supervision herausgearbeitet. Beide stellen relevante Schlüsselthemen der Supervision für die Mentalisierungsförderung dar, die ich hier mit ausgewählten Befunden beschreibe.⁴² Hierbei vermischen sich die inhaltlichen Bereiche vom Geschehen in der Supervision und der von den Supervisanden berichteten Arbeit im BBW, da sich die Supervision erwartungsgemäß auf die Supervisanden in ihrer beruflichen Rolle bezieht. Auch finden die Mentalisierungsprozesse der Supervisanden größtenteils bei Themen aus dem Arbeitsalltag statt, sodass die Perspektive der Fallarbeit wesentlich für die Mentalisierungsförderung in der Supervision ist. Ich werde daher vor allem Anhaltspunkte aus den unterschiedlichen Fallbearbeitungen für Rückschlüsse auf die Schlüsselthemen nutzen. Gleichzeitig wird dadurch neben der Bedeutung des Supervisors die bereits vermutete Relevanz der Fallarbeit für die Mentalisierungsförderung in der Supervision unterstrichen (siehe 2.5: Forschungsbedarf und Hypothesen zur Mentalisierungsförderung, S. 52). Die Befunde der Fallanalysen zum Supervisor deuten ebenfalls darauf hin, die ich anschließend näher ausführe und einordne.

6.1.1 Voraussetzungen und Chancen für das Mentalisieren

Die grundlegende Voraussetzung, damit Mentalisieren in der Supervision möglich wird, stellt eine positive Atmosphäre dar, die trotz anfänglicher Bedenken der Supervisanden aufgrund der teilnehmenden Beobachtung und Tonaufnahme hergestellt werden kann (siehe 4.1.3.1: Reflexion zur ersten Supervisionssitzung, S. 84). Auch der Supervisor unterstützt dabei: „Ich möchte ja auch eine gute Supervision machen“. Wesentliche Bedingungen dafür sind die Akzeptanz und Wahrung der Vertraulichkeit: „Was wird weitergegeben?“ Ohne diese Bedingungen könnte

⁴² Bei der Ableitung von Schlüsselthemen der Supervision zur Mentalisierungsförderung werden zur Darstellung nur ausgewählte Befunde angeführt, die sich als repräsentativ in der Analyse und Codierung des Datenmaterials gezeigt haben. Alle Befunde sind entweder aus den analytischen Themen entnommen (siehe 4: Empirischer Teil I: Analytische Themen der Supervision, S. 77) oder werden mit direkten Belegen aus dem Datenmaterial beschrieben. An einigen Stellen haben sich noch andere Schlüsselthemen der Supervision angedeutet, die jedoch aus forschungsökonomischen Gründen weiteren Forschungsarbeiten vorbehalten bleiben müssen.

Mentalisierungsprozesse von vornherein gehemmt sein bzw. nicht offen geäußert werden, da die Supervisanden sich aus Angst vor Kontrolle, Bewertung oder Scham zurückhaltend und vorsichtig verhalten und Gedanken und Gefühle nicht ehrlich oder weniger authentisch einbringen könnten (siehe 4.1.2: Anonymität, S. 81). Der Supervisor sorgt ebenfalls für eine möglichst positive Atmosphäre und Wertschätzung der Supervisanden, indem er Getränke und Snacks für die Supervisanden bereitstellt. Auch werden die Supervisanden ermutigt, Fragen zu stellen und Kritik zu äußern. Der Supervisor bezieht die Supervisanden zudem in organisatorische Fragen ein, indem er beispielsweise die Rechnungstellung und Terminierung der Supervisionssitzungen (wiederholt) offen anspricht, sodass die Supervisanden sich eingebunden fühlen können. Auf diese Weise können auch mögliche Einlassungsschwierigkeiten durch gelingende Kommunikationserfahrungen abgebaut werden, die zu einer positiven Atmosphäre und offenen Haltung beitragen (siehe 4.2.1: Funktionalität der Supervision, S. 88). Eine offene und motivierte Haltung zeigt sich bei den Supervisanden, die sich mehrheitlich positive Veränderungen durch die Supervision erhoffen, um viele mitzuziehen oder auch „Hebel im BBW umreißen“. Die Supervisanden erkennen in der Fallarbeit, dass auch eine mangelnde Zusammenarbeit der Mitarbeiter die beklagten Schwierigkeiten in der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern begründen oder verstärken könnte. Durch ein verbessertes Gemeinschaftsgefühl und Solidarisierung der Supervisanden untereinander können Gedanken und Gefühle in der Supervision direkt und ehrlich geäußert werden. Die Supervisanden können ein gemeinsames Verständnis durch das Aussprechen von Gedanken und Gefühlen entwickeln, statt nur Annahmen und Vermutungen zu haben (siehe 4.4.4.2: Kritik, S. 119). Es gelingen Perspektivenübernahmen, auch zu schwierigen Ausbildungsteilnehmern, und zunächst unverständliche Handlungen können als absichtsvoll interpretiert, d. h. mentalisiert werden, z. B. im Fall zur „Motivation“ (siehe 4.4.1.2: Motivation, S. 101). Die Supervisanden hinterfragen ihre eigene Rolle und können sich als Teil eines Teams betrachten, statt sich selbst „auszuklammern“ und nur bei den anderen Probleme und Schwierigkeiten zu erkennen, wie in der Fallbearbeitung zur „Verantwortung“ (siehe 4.4.3.2: Verantwortung, S. 115). Mit der Supervision können die Denk- und Handlungsmuster der unterschiedlichen Berufsgruppen für die alltäglichen Anforderungen und Probleme in der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern, im Umgang mit der Leitung sowie institutionellen Rahmenbedingungen behandelt werden. Besonders die Fallarbeit verbessert das Gemeinschaftsgefühl, wie z. B. bei dem sitzungsübergreifenden Fall zur „Rückmeldung“ (siehe 4.4.1.4: Rückmeldung, S. 102). Auch kann in der Fallarbeit das Mentalisieren immer wieder konkret geübt werden und es können mehrere Perspektiven und Aspekte der Gruppendynamik einbezogen werden. Es hilft den Supervisanden bereits beim Mentalisieren zu wissen, dass sie sich in der Supervision und auch miteinander offen austauschen können, ohne es tatsächlich anzusprechen: Es tut gut, dass angesprochen wurde, dass es im BBW für die Supervisanden etwas latent Bedrohliches

gebe (siehe 4.4.2.2: Arbeitsorganisation, S. 108). Durch die mögliche Offenheit in der Supervision wird zunehmend die innere Bereitschaft gefestigt, auch bei Stress und Anspannung noch Mentalisieren zu können, wie es im Fall zum „Rollenverhalten“ dem Supervisanden zu gelingen scheint (siehe 4.4.1.3: Rollenverhalten, S. 101). So wie die Ausbildungsteilnehmer verlässliche Bezugspersonen im BBW brauchen, scheint dies gleichermaßen auch für die Supervisanden zu gelten: Ohne sich durch die Leitung angenommen und wertgeschätzt zu fühlen, dürfte es ihnen deutlich schwerer fallen, sich auf die Ausbildungsteilnehmer und die Anforderungen bei der Arbeit im BBW einzulassen: „Wir schwimmen oder hängen in der Luft“. Die Supervisanden scheinen ebenso angenommen und wertgeschätzt werden zu wollen und könnten so wohlmöglich analog den Ausbildungsteilnehmern besser mit Kritik umgehen (siehe 4.4.3.1: Verständnis, S. 113). Es ist besonders hilfreich, dass ihnen die mögliche Tragweite von alltäglichen Situationen bewusster wird und wie sie damit umgehen könnten, wie im Fall zum „Respekt“ (siehe 4.4.3.3: Respekt, S. 116). Durch das Vorgehen der Fallarbeit wirken die Supervisanden im Verlauf des Supervisionsprozesses zunehmend vertrauter miteinander und können ein gemeinsames Vorgehen strukturiert unter einem mentalisierenden Blickwinkel abstimmen, wie es beispielsweise im Fall zum „Stalking“ deutlich wird (siehe 4.4.1.6: Stalking, S. 105). Dennoch Begegnen die Supervisanden dem Mentalisieren auch mit einer gewissen Vorsicht bei der Umsetzung. Eine gewisse Skepsis kann sich als zielführend erweisen, da neu Gelerntes nicht voller Enthusiasmus direkt umgesetzt, sondern vorsichtig in kleineren Alltagssituationen ausprobiert und geübt wird. Damit könnte eher eine erhoffte positive Veränderung im BBW angestoßen werden, die nicht nur einmal funktioniert und übertriebene Erwartungen wecken könnte oder scheitern und so schlimmstenfalls demotivieren würde (siehe 4.4.4.1: Hoffnung, S. 119). Es genügt sogar, dass die Supervisanden in der Fallarbeit ein Verständnis aufbringen können, um eine mentalisierende Perspektive einzunehmen, auch wenn die Gründe für das Verhalten von Ausbildungsteilnehmern oder Mitarbeitern völlig unklar sind und bleiben – es helfe dementsprechend schon zugewandt zu bleiben trotz Kritik, sodass eine emotionale Bindung zum anderen entstehen oder weiter bestehen kann. Als Beispiel dazu wird der Unterschied zwischen Klarheit und Strenge erkannt: „Ein Supervisand sagt, dass wenn es begründet ist und die Ausbildungsteilnehmer für voll genommen werden, nehmen sie auch Kritik an.“ (siehe 4.4.3.1: Verständnis, S. 113). Durch gemeinsame und einheitliche Absprachen können auch schwierige Situationen behandelt werden und Probleme, die so bewältigt werden können, scheinen das Identitäts- und Zugehörigkeitsgefühl der Supervisanden zu stärken, wie im Fall zu „Mobbing“ (siehe 4.4.1.5: Mobbing, S. 103). So fasst auch meine Reflexion zur zwölften Supervisionssitzung die Eindrücke aus der Fallarbeit stellvertretend und treffend als (Zwischen-)Ergebnis des Supervisionsprozesses zusammen: „Ich erlebe die Supervision als äußerst produktiv und empfinde die Atmosphäre unter den Supervisanden als sehr vertraut, hilfsbereit und strukturiert.“ (ebd., S. 87).

6.1.2 Problembereiche und Schwierigkeiten für das Mentalisieren

Hiermit hat sich ein weiteres Schlüsselthema ergeben, das bei vielen Themen im Verlauf des Supervisionsprozesses und im Sinne des Forschungsinteresses eine wesentliche Rolle spielt. Es geht dabei überwiegend um Schwierigkeiten und Probleme bei der Arbeit im BBW und damit auch um Faktoren, die das Mentalisieren beeinträchtigen können. Grundsätzlich habe sich die Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern in den letzten Jahren verändert. So fasst ein Supervisand bereits in der ersten Supervisionssitzung zusammen, es sei schwierig sich in die Lebenswelt der Ausbildungsteilnehmer reinzudenken oder den Blick auf Dinge zu haben, die gut sind bzw. diese zu bemerken. Aber auch die Supervision könnte sich hinderlich auswirken, indem sie eine Form der Kontrolle insbesondere bei der sitzungsübergreifenden Fallarbeit darstellt und die Supervisanden teilweise zusätzlich mit ihrer Arbeit konfrontiert. Eine Enttäuschung über sich und die Arbeit im BBW scheint sich schnell einstellen zu können (*siehe* 4.4.1.1: Enttäuschung, S. 100). Auch würden Informationsdefizite durch die Leitung solche Gefühle verstärken – sogar über die Teilnahme an der Supervision – und könnten Gerüchte und Vorurteile bei den Mitarbeitern entstehen lassen, die Mentalisierungsfähigkeiten einschränken. Ferner würden unzureichende Absprachen und eine Arbeitsverdichtung zu weiterem Stress beitragen (*siehe* 4.4.2.2: Arbeitsorganisation, S. 108). Die Supervisanden scheinen durch die Institution vor allem wirtschaftlichen Druck zu erleben, sodass sie sich weniger in ihrer beziehungsorientierten Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern unterstützt oder sogar behindert fühlen, wie in der Fallbearbeitung zu den „Arbeitsbedingungen“ deutlich wird (*siehe* 4.4.2.1: Arbeitsbedingungen, S. 106). In der Reflexion zur achten Supervisionssitzung habe ich hingegen den Eindruck, dass auch ein Umbruch im Arbeitsklima unter den Mitarbeitern einige Schwierigkeiten und Probleme erzeugt haben könnte (vgl. 4.1.3.8: Reflexion zur achten Supervisionssitzung, S. 86). Unangemessenes und respektloses Verhalten könnte so dem Stress durch die Leitung zugeschoben werden, statt die Verantwortung tatsächlich bei den einzelnen Mitarbeitern zu verorten. So ergab die Zwischenauswertung in der neunten Supervisionssitzung auch, dass viele Belastungen im BBW „hausgemacht“ scheinen, d. h. nicht allein auf die Schwierigkeiten der Ausbildungsteilnehmer oder einzelner Kollegen abzuschieben sind (vgl. 4.1.3.9: Reflexion zur neunten Supervisionssitzung, S. 86). Hierbei könnten Gruppendynamiken und institutionelle Dynamiken destruktive Prozesse fördern, die von den Supervisanden bisher nur schwer bemerkt und verstanden werden konnten: „Unter Verrückten wird man verrückt“, wie es ein Supervisand bei der Fallbearbeitung zur „Wertschätzung“ beschreibt (*siehe* 4.4.2.3: Wertschätzung, S. 111). Eine geringere Beziehungsorientierung im zwischenmenschlichen Umgang mit den Ausbildungsteilnehmern oder Kollegen könnte leicht eine nicht-mentalisierende Dynamik anstoßen, die wechselseitig die Mentalisierungsfähigkeiten beeinträchtigt. Kommt dabei auch noch eine dritte Instanz dazu, könnten die entstehenden Dynamiken abteilungsübergreifend ausgetragen werden,

wie es der Fall zum „Respekt“ andeutet (*siehe* 4.4.3.3: Respekt, S. 116). Die Verantwortung der eigenen Rolle könnte abgegeben und eigene negative Gefühle als Anlass genommen werden, passende Gründe dafür eher im Außen bei den anderen zu suchen. Bei der Analyse und Codierung des Datenmaterials konnte ich vier weitere hinderliche Faktoren für das Mentalisieren in der Supervision bzw. im BBW identifizieren, die sich auch untereinander überschneiden.

6.1.2.1 Problembereich „keine Zeit“

So betonen die Supervisanden des Öfteren in der Supervision, keine Zeit bei der Arbeit im BBW zu haben. Dies schlägt sich gleich doppelt auf Mentalisierungsfähigkeiten nieder: Ein tatsächlicher oder empfundener Zeitmangel ist mit Stress und Erregung verbunden, sodass die Mentalisierungsfähigkeit generell eingeschränkt sein kann oder es fehlt schlichtweg die Möglichkeit, Prozesse aktiv zu hinterfragen, d. h. explizit zu Mentalisieren und sein Handeln abzustimmen. Implizite Mentalisierung ist nicht steuerbar und auch nur bei individuell moderater Erregung noch hinreichend aktiv. Meist muss unter Zeitdruck häufig schnell und routiniert entschieden und gehandelt werden, sodass bestenfalls bewährte Strategien oder schlimmstenfalls vorurteilsbasierte Reaktionen folgen. Dabei finden mentale Prozesse eher automatisch und implizit statt kontrolliert und explizit statt. Auch in der ersten Supervisionssitzung merkt ein Supervisand an, dass er durch die Supervision mehr Stress erlebe und das Gefühl habe, er lasse seine Kollegen mit den Ausbildungsteilnehmern alleine, wenn er es rechtzeitig zur Supervision schaffen wolle und um 15:45 Uhr los müsse. Auch ein anderer Supervisand ergänzt, dass die Supervision organisatorisch zu Stress führe. Früher gehen müssen bedeute, die Arbeit verschieben oder liegen lassen. Auch die Aufsichtspflicht kann davon berührt werden. Es herrscht in der Supervisionsgruppe der Eindruck, dass es generell zu wenig Zeit für Austausch gebe. Dies wird auch beispielsweise in der Fallarbeit von einem Ausbilder des Metallbereichs in der zweiten Supervisionssitzung sehr deutlich erlebt: „Wenn ich mehr Zeit zum Nachdenken hätte, dann würde ich mit solchen Jugendlichen besser arbeiten: Zeit nehmen für Jonas mit Kollegen – auch die, die nicht in der Supervision sind [...]“. Im Bereich der Hauswirtschaft scheint hingegen etwas mehr möglich zu sein: „Wir versuchen es im Team trotz Zeitmangel zusammen zu sitzen für 15-30 Min.“ Dennoch seien die Zeitfenster bei der Arbeit im BBW zu kurz. Aber nicht nur die unzureichende Zeit bei der Arbeit im BBW wird „kritisiert“.

6.1.2.2 Problembereich „Kritik“

Das Thema Kritik stellt ebenfalls ein immer wieder aufkommendes Phänomen dar. Häufig werden dabei Unzulänglichkeiten in der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern durch die Rahmenbedingungen bemängelt. Hier spielt auch die Leitung eine herausragende Rolle und ist meist mit negativen Gefühlen verbunden. So in der zweiten Supervisionssitzung, wenn die Rahmenbedingungen, die geschaffen worden seien, nicht eingehalten oder ausreichend beachtet

werden würden, sodass es [...] schwierig [sei] auszuhalten, dass Bedingungen anders sind. Die Supervisanden sehen die Veränderungen in ihrer Arbeit ebenfalls kritisch. Es wird nicht immer deutlich, ob dies eher der Leitung, den Ausbildungsteilnehmern, dem allgemeinen gesellschaftlichen Wandel oder gar dem Festhalten an der möglicherweise idealisierten Vergangenheit zuzuschreiben ist. Wahrscheinlich ist jedoch, dass alle Aspekte dazu führen können, dass die Supervisanden erst im Verlauf des Supervisionsprozesses zusammen „näher hinschauen“, wie in der dritten Supervisionssitzung: Es sei zu einem Qualitätswechsel gekommen [...] – weniger „Diakonie“ oder es gehe heute nur um Wirtschaftlichkeit, die die Qualität darstelle. Menschlich sei die Qualität aber immer schlechter. In der neunten Supervisionssitzung findet analog starke Kritik an den Ausbildungsteilnehmern statt: „Auch bei uns ist das Grundmaterial immer schwächer geworden“. Es gebe kaum positive Beispiele. Daraufhin möchte ein Supervisand wissen, wie man Einfluss auf die Schwächen der Ausbildungsteilnehmer nehmen könne. Das sei das Kerngeschäft. Der Blickwinkel ist hier eher nicht-mentalierend. Auch die Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ wird in der elften Supervisionssitzung kritisiert, da die Supervisanden es „von oben herab“ erleben ohne Einfluss gehabt zu haben bzw. die Hintergründe von getroffenen Entscheidungen nicht haben nachvollziehen können. Dabei wird eine Mitverantwortung bei der Leitung gesehen, die als nächster Problembereich behandelt wird.

6.1.2.3 Problembereich „Leitung“

Die Leitung als Teil der Institution wird in der Supervision häufig als unpersonifiziertes Gegenüber der Mitarbeiter angesprochen, sodass Mitgefühl und Mentalisierung verweigert zu werden scheinen, indem die Leitung als emotionslos und kalt stilisiert wird. Auch die Rahmenbedingungen der Arbeit im BBW werden häufig mit der Leitung verbunden oder gleichgesetzt. Besonders die hinderlichen Rahmenbedingungen und kritikwürdige Themen scheinen der Leitung zugeschrieben zu werden. So wird schon in der ersten Supervisionssitzung die Forderung gestellt, die Leitung müsse für die zeitlichen Rahmenbedingungen sorgen, damit die vorgesehenen Mitarbeiter problemlos an der Supervision teilnehmen können. Auch bei der Fallbearbeitung zu den „Arbeitsbedingungen“ wird die Verantwortung dafür der Leitung zugeschrieben (*siehe* 4.4.2.1: Arbeitsbedingungen, S. 106). In der vierten Supervisionssitzung wird von der Leitung gefordert: Es müssen soziale Sachen gefördert werden. Die Supervisanden können meist die Prioritäten nicht verstehen, die der Leitung wichtig scheinen, wie auch im Fall zur „Rückmeldung“ bei einem Ausbildungsteilnehmer, der als nicht ausbildbar gesehen wird: Die Leitung wolle ihn behalten, da das BBW doch genau für solche Leute da sei (*siehe* 4.4.1.4: Rückmeldung, S. 102). Ursächlich dafür könnte auch der folgende Problembereich der mangelnden Kommunikation sein.

6.1.2.4 Problembereich „mangelnde Kommunikation“

Mangelnde Kommunikation stellt einen sehr weitreichenden Problembereich dar. Es berührt nicht nur alle anderen Problembereiche sondern erstreckt sich auch über viele analytische Themen. Im Kern führt eine mangelnde Kommunikation zu einem Informationsdefizit, und zwar in beiden Richtungen: Zum Beispiel entgeht der Leitung bei unzureichender Einbindung der Mitarbeiter auch deren Rückmeldungen: Nur wer offen sprechen kann, vermag es auch zuzuhören, da es etwas als Antwort zu hören gibt bzw. erwartet wird. Wird über wichtige Themen nicht regelmäßig und offen gesprochen, so ist der Kommunikationskanal nicht etabliert und muss erst von der anderen Seite, den Mitarbeiter, hergestellt werden. Gleichzeitig hindert dies das Entstehen einer guten Vertrauensbasis, da vorhandene Kommunikationskanäle häufig auf bestimmte Themen beengt und sehr formalisiert sein können. Im Kern kann mangelnde Kommunikation als unzureichende Äußerung gegenüber den anderen und ebenso als unzureichendes Zuhören gekennzeichnet sein. Auch unter den Supervisanden herrscht zu Beginn der Supervision der Eindruck, dass sie sich als Team kaum noch austauschen würden. Jeder rühre nur noch in seinem eigenen Topf und alle seien angespannt. Die Supervision sei daher ein „Bonbon“. In der zweiten Supervisionssitzung spricht ein Supervisand die Veränderung des Rahmenlehrplans an. Es gebe neue Vorgaben auch für die Prüfung. Es gab keine Info seitens der IHK. Damit wird deutlich, dass dieser Problembereich nicht auf einen bestimmten Bereich im BBW auf die Institution selbst begrenzt ist. Gleichwohl würde der Informationsfluss immer schlechter werden. Als besonders relevant erscheint hier wieder die Teilnahme an der Supervision, die nicht allen Supervisanden im Vorfeld rechtzeitig erklärt worden sei. In der vierten Supervision äußert ein Supervisand seine Bedenken und Eindrücke zu diesem Problembereich: „Es ist ungewöhnlich was gerade im BBW passiert“. Es gebe keine Infos oder Vorstellung von Personalangelegenheiten. Dies führt zu vielfältigen Verunsicherungen, die Mentalisierungsfähigkeiten individuell und kollektiv durch Gruppenprozesse und institutionelle Dynamiken einschränken können.

6.2 Mentalisierungsförderung durch den Supervisor

Beim Schlüsselthema der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor lege ich als erstes die rekonstruierten Interpretationen für jede Sequenz der Mentalisierungsförderung aus den Fallanalysen zum Supervisor dar. Darauf aufbauend werde ich die Sequenzen anhand der Einschätzungen zur MBT-Adhärenz zu unterschiedlichen Interventionsarten der Mentalisierungsförderung zuordnen.

6.2.1 Sequenzen der Mentalisierungsförderung im Kontext

Durch die Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung in den Fallanalysen zum Supervisor habe ich bei allen Supervisor-Sequenzen den unmittelbaren Kontext analysiert und interpretiert. Ich werde

hier die Interpretation für die 22 Sequenzen der Mentalisierungsförderung darstellen. Dabei werde ich auch die Mentalisierungsprozesse bei den Supervisanden mit den **RFS-Kategorien** erläutern. Die zugrundeliegenden Textstellen sind **fett** formatiert. Ergänzend sind Textstellen, die als **reflexive Passagen** identifiziert wurden, durch Unterstreich gekennzeichnet. Dadurch werden auch die Überlappungen und Unterschiede ersichtlich. Die Überschriften der Unterkapitel nehmen den jeweiligen Fokus der dargelegten Interpretation in Bezug auf die Fallarbeit bereits vorweg (siehe 2.4.4: Mentalisierungsförderung bei der Fallarbeit in der Supervision, S. 50).⁴³

6.2.1.1 Sequenz Nr. 1: Mentalisieren einer Fallsituation

Bei der 1. Sequenz der Mentalisierungsförderung in der zweiten Supervisionssitzung geht um einen Ausbildungsteilnehmer, der im Praktikum plötzlich motiviert scheint, während er sonst im BBW „Alles mit Unlust“ mache. Ein Supervisand sagt plötzlich seinen Namen, als er ihn bei der Schilderung zu erkennen glaubt. Der Supervisor fokussiert auf das innerliche Erleben des Supervisanden und scheint damit eine Perspektivenübernahme anregen zu wollen:

Der Supervisor fragt: „Worauf springen Sie innerlich an?“

Der Supervisand reflektiert daraufhin seine Gefühle und Gedanken aus Sicht des Ausbildungsteilnehmers:

Der Supervisand sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Ausbildungsteilnehmers Jonas: „Anderes Bügeln, Musik an der Arbeit, Abwechslung...neue Räume sind auch spannend, würde gerne im Büro arbeiten“. (RFS-Kategorie A4)

6.2.1.2 Sequenz Nr. 2: Mentalisieren der Fallsituation

Direkt im Anschluss leitet der Supervisor die Supervisanden mit seiner Aussage zum Mentalisieren an, indem er aufzeigt, welcher Aspekt hinterfragt werden könnte:

Der Supervisor fragt, ob das Berufsfeld für den Ausbildungsteilnehmer das richtige sei. Küche gehe ja weniger.

Ein Supervisand zeigt daraufhin bei seiner Schlussfolgerung ein Gewahrsein für psychische Prozesse beim Ausbildungsteilnehmer der Fallsituation.

Ein Supervisand sagt, das BBW ist nur „gespielte Wirklichkeit“. Im Praktikum ist „echtes Leben“. Wie lange es wohl für den Ausbildungsteilnehmer spannend bleibe? Stellt sich ähnlich dem BBW Routine oder Langeweile ein? (RFS-Kategorie A1)

⁴³ Diese vollständige Zuordnung wurde mit der Analyse und Interpretation des unmittelbaren Kontextes möglich, da sich die Sequenzen der Mentalisierungsförderung in Verbindung mit den relevanten Mentalisierungsprozessen bei den Supervisanden ausschließlich bei der Fallarbeit in der Supervision gezeigt haben.

6.2.1.3 Sequenz Nr. 3: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation

Als nächstes mentalisiert der Supervisor die Fallsituation und schildert selbst eine Perspektivenübernahme zur Anleitung. Auch drückt er Anteilnahme durch die Frage nach der emotionalen Verfassung der Supervisanden aus und hilft ihnen damit ihre eigene Rolle zu hinterfragen:

Der Supervisor sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Supervisanden: „BBW-Arbeit ist so mühsam, würde auch gern mal Praktikumsbetreuung machen“. So könne man Abwechslung schaffen, statt nur Bügeln. Der Supervisor fragt die Gruppe: „Wie geht es Ihnen mit so einem Fall?“.

Ein Supervisand zeigt eine eher impulsive Reaktion. Ein anderer Supervisand mentalisiert dagegen den Kontext der Fallsituation im Rahmen seiner Rolle als Ausbilder:

Ein Supervisand erwidert: „Wieder wegschicken ins Praktikum“. **Ein anderer Supervisand sagt: „Viel fällt mit den Settings, bin als Ausbilder gehandicapt, weil ich nur den einen Raum und Lehrplan habe“. Er frage sich, wie man im selben Setting immer wieder die Motivation bei allen hochhalten kann. (RFS-Kategorie A1)**

6.2.1.4 Sequenz Nr. 4: Mentalisieren der Fallsituation

In der 4. Sequenz möchte der Supervisor von den Supervisanden wissen, wie damit sinnvoll umgegangen werden könnte. Er leitet die Supervisanden an, indem er sie ermutigt sich etwas Neues zu überlegen und darüber nachzudenken, was helfen oder was nicht helfen würde. Als nächstes findet eine Fokussierung statt, sodass die unerwartete Motivation des Ausbildungsteilnehmers genauer hinterfragt und genutzt werden soll:

Der Supervisor fragt: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.

Ein Supervisand stellt vertiefende Fragen. Ein anderer mentalisiert daraufhin sein potentielles Verhalten, die Konsequenzen vor dem Hintergrund der Fallsituation und nimmt eine Entwicklungsperspektive ein. Er berücksichtigt auch seinen während der Fallarbeit entstandenen Affekt. Die reflexive Erwidern des anderen Supervisanden demonstriert ebenfalls ein Mentalisieren des Geschehens, indem er den entstandenen Affekt des anderen vor dem Hintergrund seines eigenen Erlebens reflektiert und ihm gegenüber ein Bewusstsein für die Verwendung psychischer Prozesse zu Abwehrzwecken erläutert. Noch ein anderer Supervisand zeigt ebenfalls ein Gewahrsein für diese psychischen Prozesse:

Ein Supervisand fragt: „Was für ein Typ ist er? Braucht er immer „Kicks“? Was war am/im Praktikum ausschlaggebend? Jonas fragen“. **Ein anderer Supervisand sagt: „Wenn ich mehr Zeit zum Nachdenken hätte, dann würde ich mit solchen Jugendlichen besser arbeiten: Zeit nehmen für Jonas mit Kollegen – auch die, die nicht in der Supervision sind. Das kommt mir gerade nah, dass**

die Rehabegleiter alles besser wissen, aber ich setze es wohl nicht um...“. (RFS-Kategorie C2) Ein Supervisand erwidert: „**Das hat doch auch mit mir was gemacht – Ich ziehe mich zurück. Dir kommt es als Angriff vor und ich teile doch nur meine Ideen mit!**“ (RFS-Kategorie A5) Ein anderer Supervisand sagt, es sei schwierig auszuhalten, dass Bedingungen anders sind. (RFS-Kategorie A1)

6.2.1.5 Sequenz Nr. 5: Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation

Die 5. Sequenz mit Mentalisierungsförderung findet sich erst wieder in der vierten Supervisionssitzung. Es geht um eine Fallsituation zur Arbeit im Team. Der Supervisor zeigt den Supervisanden auf, in welcher Struktur die Fallarbeit stattfinden soll:

Der Supervisor verweist auf das Flipchart. Dort steht eine Struktur für die Fallarbeit. Zunächst solle der Hintergrund erläutert und Fragen geklärt werden. Er fragt ob es noch Klärungsbedarf gebe für den Einstieg etc.

Die Supervisanden tragen ihre Kenntnisse und Beobachtungen zur Fallsituation zusammen. Dabei mentalisiert einer der Supervisanden die Begrenztheit von Einsicht bei den Ausbildungsteilnehmern:

Die Supervisanden beleuchten die Vorgeschichte: Dieses 2. Lehrjahr sei wie ein Kindergarten. Das 1. Lehrjahr sei hoch kompetent. Dieses sei auch bei dem genannten Lehrer. Der neue Supervisand habe den Klassenlehrerposten für das 2. Lehrjahr abgelehnt. Ein Supervisand sagt: „Es ist ungewöhnlich was gerade im BBW passiert“. Es gebe keine Infos oder Vorstellung von Personalangelegenheiten. **Ein anderer Supervisand führt aus, dass es für die Ausbildungsteilnehmer nicht vorhersehbar ist, bei wem diese Woche Unterricht ist.** (RFS-Kategorie A3) Es fehle Personalkonstanz. Der neue Supervisand sagt, er sei kein Hauswirtschaftslehrer, daher habe er keine Kompetenz für die Führung im Lernfeld. Ein anderer Supervisand ergänzt, es fehle an Beziehung des Lehrers zu den Ausbildungsteilnehmern – fachliches habe noch keinen Raum.

6.2.1.6 Sequenz Nr. 6: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation

Anschließend fokussiert der Supervisor einen Aspekt der Fallsituation als Ausgangspunkt zum Mentalisieren:

Der Supervisor fragt: „Wer hat den Hut auf?“, d.h. wer hat die Führungsrolle?

Es folgen verschiedene Vorschläge durch die Supervisanden. Ein Supervisand ordnet dabei die psychischen Prozesse der Ausbildungsteilnehmer genau zu:

Ein Supervisand sagt, dass der Klassenlehrer vermitteln sollte. **Ein anderer Supervisand sagt, dass die Ausbildungsteilnehmer sich ungeliebt fühlen. Der Lehrerkollege sei zu forsch. Die Schüler würden sich in der Ausbildung über den Schulunterricht beschweren.** (RFS-Kategorie B1) Der Lehrerkollege suche das Gespräch mit der Ausbildung. Ein anderer Ausbilder habe ein emotionales Gespräch zwischen dem Lehrer und einem Schüler gemanagt bzw. „gehandelt“. Ein anderer Supervisand ergänzt, dass es im Metallbereich ähnliche Probleme von Ausbildungsteilnehmern mit einem Lehrer gebe.

6.2.1.7 Sequenz Nr. 7: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation

Die 7. Sequenz der Mentalisierungsförderung findet sich zu Beginn fünften Supervisionssitzung. Zum Einstieg in die Supervision leitet der Supervisor die Supervisanden mit einem Rückbezug auf die letzte Supervisionssitzung im Vorgehen an:

Der Supervisor fragt, ob vom letzten Mal etwas offen sei und gibt eine kurze Zusammenfassung.

Ein Supervisand mentalisiert daraufhin den Fall der letzten Supervisionssitzung und beschreibt sein psychisches Erleben. Die anderen Supervisanden ergänzen die Fallsituation:

Ein Supervisand ergänzt zum Fall der letzten Sitzung als allgemeines Beispiel Arbeit „oben drauf“ bekommen, das als Druck erlebt wird. So können Krisensituationen entstehen aus Verantwortung. Oder man merkt erst nach Übernahme einer Aufgabe, wieviel Mehrarbeit es ist – das scheint auch für die Teilnahme an der Supervision gelten zu können. (RFS-Kategorie A1) Ein anderer Supervisand nennt als Beispiel das Handyverbot: „Man ist nicht nur Lehrer dieser Klasse, sondern auch Kollege“. Wo findet Absprache als Team statt? Was wird wie toleriert oder praktiziert? Ein weiterer Supervisand führt an, dass die fehlenden Absprachen im BBW frustrieren, z.B. wer darf auf dem Parkplatz parken?

6.2.1.8 Sequenz Nr. 8: Fokussierung einer Fallsituation

Anschließend fokussiert der Supervisor die Fallsituation, in dem er die Supervisanden inhaltlich anleitet:

Der Supervisor sortiert die Thematik. Es gebe die Leitungsebene: „Was kann die tun?“ und die kollegiale Ebene: „Was können die Mitarbeiter tun?“.

Ein Supervisand zeigt mit seiner Beschreibung der psychischen Prozesse die Fähigkeit zur Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven:

Ein Supervisand bezieht sich auf das Thema der letzten Sitzung mit dem neuen Hauswirtschaftslehrer. Er sei auf einmal Klassenlehrer geworden. Das habe sich leider so ergeben. Dabei gehe es um eine Rechtfertigung der Schulleitung. In der Konsequenz sei es zu einem Zwiespalt gekommen. **Der Klassenlehrer sitze zwischen den Stühlen von den Ausbildungsteilnehmern und dem anderen Lehrer und es wird erwartet, dass er beide Parteien unterstützt. Das führe zu Ratlosigkeit: „Sag's mir nicht, meine Vorschläge bringen nichts, werden eh abgelehnt“.** (RFS-Kategorie B3) Ein anderer Supervisand merkt an, dass es wie ein Konflikt in einer schlechten Ehe sei.

6.2.1.9 Sequenz Nr. 9: Mentalisieren der Fallsituation

Erneut leitet der Supervisor die Supervisanden an, in dem er selbst die Fallsituation interpretiert:

Der Supervisor sagt, dass der Konflikt nicht weg geht. Entweder ist er nur innerlich oder wird ausgelebt.

Einige Supervisanden äußern Impulse zum Fall. Ein auf „Verstehen wollen orientierter Supervisand“ zeigt ein Bewusstsein für die Verwendung psychischer Prozesse zu Abwehrzwecken bei den Lehrern.

Er ergänzt dazu noch ein Verständnis für verborgene psychische Prozesse in Bezug auf die Ausbildungsteilnehmer:

Es fallen die Begriffe „rum eiern“ und „Eiertanz“. Ein Supervisand erwidert, dass das nicht auszuhalten sei. Er fordert Klärung mit dem Kollegen. Ein anderer Supervisand sagt, es sei Verstehen wollen im Gespräch wichtig. Ein anderes Setting. Er hat dazu Zeit in der Stunde zur Verfügung gestellt. Ein anderer Supervisand macht den Vorschlag, etwas zu etablieren, wo Konflikte geregelt und rechtzeitig besprochen werden können, z.B. eine SV-Stunde. Der Supervisand mit der Forderung nach Klärung ruft: „Das bringt's!“. **Der auf Verstehen wollen orientierte Supervisand sagt, dass manche Kollegen sich als fachlich verstehen und sowas nicht als ihre Aufgabe ansehen. „Ich soll Inhalte vermitteln“. (RFS-Kategorie A5)** Pädagogen sollten doch darauf achten. Es gebe 2% solcher Lehrer (Einzelfälle, die dauerhaft immer wieder im Konflikt sind). **Es entsteht keine Nähe zu den Ausbildungsteilnehmern, kein Vertrauen oder eine Beziehung. „Denen kann man nicht helfen“, „Einmal Lehrer, immer Lehrer“, wegen der Verbeamtung. Es gebe auch solche Ausbilder und Rehabegleiter. (RFS-Kategorie A1)**

6.2.1.10 Sequenz Nr. 10: Mentalisieren der Fallsituation

In der fünften Supervisions Sitzung wird ein weiterer Fall zum Team bearbeitet. Es geht um einen Konflikt aufgrund eines „Wut-Anrufes“ eines Ausbilders bezüglich eines Ausbildungsteilnehmers, der nicht da gewesen sei. Aktuell herrsche „Funkstille“. Die Supervisanden besprechen und reflektieren ein mögliches Vorgehen, um das Gespräch mit dem Ausbilder zu suchen. Der Supervisor fokussiert die Thematik für die Fallbearbeitung:

Der Supervisor erwidert: „Was könnte es heißen, dass Gespräch zu suchen? Wie?“

Ein Supervisand möchte den Wutaffekt direkt dem Ausbilder zurückgeben. Dabei mentalisiert er, dass innerpsychische Befindlichkeit auch verborgen werden können. Er scheint die Verantwortung dem Ausbilder zukommen lassen zu wollen, um dem Ausbildungsteilnehmer schützen und unterstützen zu können:

Der Supervisand antwortet: „Alleine, Fass aufmachen, vor anderen wehrt er sich, wie bei den Ausbildungsteilnehmern auch“. **Vielleicht würde keine Reaktion ein weiter so signalisieren? Die Aufregung ist es nicht wert. Der Ausbildungsteilnehmer tritt in den Vordergrund. (RFS-Kategorie A2)**

6.2.1.11 Sequenz Nr. 11: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation

Im weiteren Verlauf der Fallbearbeitung wird das Vorgehen unter den Supervisanden weiter besprochen. Im Zwischenergebnis solle dem Ausbilder vermittelt werden, sein Verhalten zu ändern. Dazu leitet der Supervisor die Supervisanden wieder inhaltlich an und zeigt ihnen auf, dass eine Verhaltensänderung wohlwollend geäußert werden müsse und dass die erwartete Wertschätzung auf Gegenseitigkeit beruhe:

Der Supervisor sagt, dass Moralisches nicht greift. Es müsse Wertschätzung gegeben werden, damit diese auch zurückgegeben werden kann. Die Supervisanden besprechen mit Hilfe des Supervisors ein mögliches Vorgehen:

Ein Supervisand schlägt ein konkretes Vorgehen vor und mentalisiert bei der Herausarbeitung der psychischen Prozesse mit der Fähigkeit zur Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven:

Die Entwertung durch Anbrüllen sei eher eine generelle Verhaltensstrategie, die nicht konkret gegen die berufliche Rehabilitation gerichtet ist. **Man müsse rückmelden, was das alles auslöst, um ein Nachdenken anzuregen. Gut wären mehrere Schritte: Zuerst müsse man zusammenarbeiten wollen. Dann müsse man ein Gespräch führen. Später könnte auch die Perspektive der Ausbildungsteilnehmer berücksichtigt werden. Z.B.: „1. Bin irritiert ... warum wirst du wütend? 2. Übrigens das war nicht schön ... macht auch was mit mir. 3. Ausbildungsteilnehmer einbeziehen“ (wenn die eigene Lage geklärt ist). (RFS-Kategorie B3)**

6.2.1.12 Sequenz Nr. 12: Fokussierung einer Fallsituation

In der sechsten Supervisionssitzungen bringen die Supervisanden mehrere Beispiele aus dem Arbeitsalltag ein. Dabei stellt der Supervisor die Technik „Stop-Rewind“ vor, um bei starker emotionaler Beteiligung wieder mentalisieren zu können. Die 12. Sequenz ist anschließend eine Fokussierung einer neuen Fallsituation zum BBW für die Fallarbeit:

Der Supervisor möchte die Priorität für heute wissen und welchen Bedarf es gebe.

Ein Supervisand bringt eine Fallsituation ein. Ein anderer Supervisand scheint die Hintergründe zu erkennen und äußert ein Gewährsein für emotionale Beteiligung durch die abteilungsbezogene Weihnachtsfeier. Die Fallsituation wird weiter besprochen und ein anderer Supervisand mentalisiert sein eigenes Erleben und erklärt damit seine innere Haltung. Bei dieser Sequenz gibt es keine direkte Überschneidung einer RFS-Kategorie mit einer reflexiven Passage. Dennoch entspricht die Supervisor-Sequenz meiner Operationalisierung von Mentalisierungsförderung, da derselbe Supervisand für beide Rekonstruktionsgrundlagen entsprechende Mentalisierungsprozesse zeigt, die auch inhaltlich aufeinander aufbauen:

Ein Supervisand erwähnt einen Fall mit einem Ausbildungsteilnehmer und einen Fall mit zwei beteiligten Supervisanden. Die beiden Ausbilder hätten Gulaschsuppe bestellt. **Ein anderer Supervisand sagt, es sei kränkend gewesen erst 5 Minuten vor der Weihnachtsfeier noch Bescheid zu bekommen. (RFS-Kategorie A1)** Noch ein anderer Supervisand sagt zur Einladung, dass es anders gemeint war und jeder willkommen sei. Der Supervisand aus dem anderen Bereich (Hauswirtschaft) sagt: „Ich will nicht über andere eingeladen werden“. Der Supervisand aus dem Metallbereich antwortet: **Es gebe keine betriebsweite Weihnachtsfeier. Das sei traurig und eine Enttäuschung. Daher sei die Einladung nur an uns, die Abteilung, gedacht gewesen, aber man hätte sich über jeden weiteren gefreut. (RFS-Kategorie B1)** Der andere Supervisand sagt: „Die Oberen lassen sich's gut gehen mit einem Weihnachtsessen. Wir als Fußvolk bekommen nichts“. Das wird als Kränkung und Demütigung durch die höhere Ebene der Organisation und anderen Abteilungen erlebt. Es

scheint auch keine zeitlichen Ressourcen mehr zu geben oder ein Wissen darüber wer so etwas organisiert.

6.2.1.13 Sequenz Nr. 13: Interpretation des Kontextes einer Fallsituation

Die Supervisanden bringen weitere Beispiele ein, die sie mit Enttäuschungen durch Mitarbeiter oder die Leitung verbinden. Der Supervisor leitete die Supervisanden daraufhin an, indem er den Aspekt des gestörten Vertrauens zu Kollegen betont:

Der Supervisor unterteilt das Gesagte in 2 Ebenen der Enttäuschung: 1. Nach oben zur Leitung. 2. Kollegial - das Vertrauen zu Kollegen sei gestört, wie bei der Strichliste, dem Einsatz etc.

Ein Supervisand mentalisiert den Enttäuschungsaspekt für sich und dass er sich vor diesem Gefühl aus Abwehrzwecken schützen und selbst für Anerkennung sorgen wolle:

Ein Supervisand sagt: **„Wenn ich keine Anerkennung erwarten kann, muss ich selbst dafür sorgen“.** **Selbstschutz gehe vor Kränkung.** (RFS-Kategorie A5) Ein anderer Supervisand bietet an: **„Komm einfach zum Frühstück dazu“.**

6.2.1.14 Sequenz Nr. 14: Fokussierung einer Fallsituation

Zu Beginn der siebten Supervisionssitzung möchte der Supervisor nochmal an die letzte Sitzung und das Thema anknüpfen und leitet damit auch eine neue Fallbearbeitung an:

Der Supervisor möchte einen Rekurs: „Was hatten wir letzte Sitzung – vor allem „Stopp“ wie in der Fortbildung? Er wolle an die Fortbildung anknüpfen und einen aktuellen Fall bearbeiten.

Die Supervisanden reflektieren die in der Zwischenzeit erfolgte Fortbildung für alle Mitarbeiter im Rahmen des Pilotprojektes. Doch nur ein Supervisand demonstriert Mentalisierungsfähigkeiten mit einem Gewährsein für psychische Prozesse, als er die Fortbildungsinhalte auf die Ausbildungsteilnehmer bezieht. Wieder überschneiden sich die reflexiven Passagen nicht mit der Textstelle der RFS-Kategorie. Jedoch setzt derselbe Supervisand einen Mentalisierungsprozess wieder inhaltlich fort, sodass ich die Supervisor-Sequenz als mentalisierungsfördernd ansehe:

Zunächst geht es um die Fortbildung. Ein Supervisand berichtet, dass es leider zu viele Teilnehmer waren (ca. 75), aber gut war, dass etwas gemeinsam gemacht wurde, wie praktische Übungen etc. Ein anderer Supervisand fragt nach dem Enttäuschungsthema. Die Fortbildung sei toll gewesen. Was man mitgenommen hat, wird sich noch zeigen. Ein weiterer Supervisand lobt die Referenten und die Methode eines Außen-Innen-Kreises, bei dem immer jemand anderes gegenüber war. Das sei wie im Alltag. Wie schwinge ich mich auf immer andere in kürzester Zeit ein? Ein anderer Supervisand ergänzt, dass es interessant war, wie unterschiedlich jeder die Aufgaben verstanden hat. Es sei viel Absprache nötig. Auch Typisches in Gruppenarbeiten war erkennbar, z.B. Einzelgespräche seien bei Lehrern oder Ausbildern schwierig. Ein anderer Supervisand sagt, dass jeder Ausbildungsteilnehmer ganz unterschiedliche Vorgaben, Herangehensweisen, Zeitstrukturierung etc. erlebe durch die verschiedenen Berufsgruppen. Der andere Supervisand erwidert: **„Das ist gut, wenn der Ausbildungsteilnehmer das lernt“.** Das sei für das echte Leben wichtig. Durch die Aufgaben in der

Fortbildung ins Bewusstsein gekommen, dass Gruppenarbeit auch für die Ausbildungsteilnehmer schwierig sein kann. (RFS-Kategorie A1)

6.2.1.15 Sequenz Nr. 15: Interpretation des Kontextes einer Fallsituation

In der Fallarbeit fokussiert der Supervisor auf solche Belastungen bei der Arbeit im BBW, die das Zuhören und Verstehen können der Ausbildungsteilnehmer erschweren können:

Der Supervisor möchte wissen: „Wann ist meine Fähigkeit zuzuhören eingeschränkt?“

Ein Supervisand mentalisiert sogleich die Auswirkungen der Fortbildung und zeigt ein Bewusstsein für psychische Prozesse bei den Mitarbeitern:

Ein Supervisand erwidert, dass ein gemeinsames Verständnis und Gemeinschaftsgefühl durch das zurückliegende Fortbildungswochenende gestärkt worden sei. (RFS-Kategorie A1) Ein anderer Supervisand ergänzt, dass man das pflegen müsse durch Interesse zeigen, Ausbildungsteilnehmer als Menschen betrachten, Prioritäten anders setzen und es sich lohnt unter dem Strich. Ein weiterer Supervisand sagt, es habe vor ein paar Jahren Entlassungsdrohungen an einige Mitarbeiter im BBW gegeben wegen der finanziellen Lage. Diese ominöse Liste sei eine Bedrohung gewesen. Die Leitung sollte es offen sagen, wo die Prioritäten der Organisation liegen. Sonst ist alles schwer nachvollziehbar, wenn es um Personal- und Finanzfragen geht. Der Standortleiter behandelt die Abteilungen unterschiedlich. Das sei schlechte Führung.

6.2.1.16 Sequenz Nr. 16: Mentalisieren der Erzählung & Fokussierung einer Fallsituation

Die 16. Sequenz ist in der achten Supervisionssitzung. Es geht dort vor allem um den Sinn der Supervision und dem Projekt als Fall. Dabei scheinen sich Mitarbeiter unterschiedlich behandelt zu fühlen und der Supervisor zeigt wiederholt Verständnis und Anteilnahme. Dann sorgen sich die Supervisanden darum, ob sie durch die Supervision etwas im BBW verändern können. Der Supervisor sortiert die Thematik inhaltlich für die Supervisanden und fokussiert eine konkrete Fallbearbeitung:

Er macht eine Zusammenfassung der Supervision bisher. Beispielsweise spreche man verschiedene Sprachen, wie sich „verarscht fühlen“, oder ob es einen Auftrag zur Teilnahme an der Supervision gegeben habe. Dann fragt der Supervisor nach einem Thema für heute. Ob es einen Fall mit einem Auszubildenden oder Kollegen gebe.

Die Supervisanden nehmen ausgehend von der vorangegangenen Thematik das BBW als Fall in den Blick. Dabei mentalisiert ein Supervisand, da er die Fähigkeit zeigt, die Ungleichbehandlung im BBW auch auf Grundlage verborgener psychischer Prozesse der Beteiligten anzunehmen:

Ein Supervisand berichtet von einer unterschiedlichen Handhabung der Praktika nach den Vorgaben der Rahmenlehrpläne. Ein anderer Supervisand sagt, die Geschichte des BBWs sei metall-lastig. Ebenso wie er privat mit Brüdern aufgewachsen sei. 6 von 8 Abteilungsleitern wüssten nicht, was ein Ausbildungsrahmenplan ist. Der frühere Standortleiter sei ein „Kümmerer“ gewesen. Ein weiterer Supervisand sagt, dass der Nachfolger verantwortlich ist für die Herausstellung der Metaller, um zu Repräsentieren. **Aber es habe auch noch anderes zur Veränderung beigetragen außer dem neuen**

Vorgesetzten. Es würden vielleicht kaum Inhalte besprochen. (RFS-Kategorie A1) Metaller hätten auch auf Lehrerseite eine starke Lobby. Es gebe eine hohe Vermittlungsquote und gute Schulleistungen bei den Metallern. Auch durch die Mitarbeiter gebe es eine unterschiedliche Wertschätzung der Abteilungen.

6.2.1.17 Sequenz Nr. 17: Mentalisieren der Fallsituation

In der anschließenden Fallbearbeitung möchte der Supervisor die Rolle der Leitung fokussieren:

Der Supervisor sagt, dass die Bereitschaft für die Leitung verschieden sei.

Ein Supervisand kann seine Erfahrung mit dem ehemaligen Geschäftsführer diesbezüglich mentalisieren, indem er Anerkennung auch als Arbeitsköder beschreibt:

Ein Supervisand erwidert, es seien alle gleichwertig. Jeder Beitrag sei für das Gesamte wichtig. Es dürfe durch die Leitung keiner besser gestellt werden. Die Metapher eines Zahnrad-Gebildes wird genannt. **Ein anderer Supervisand erzählt, dass es unter dem ehemaligen Geschäftsführer eine kleine, aber wirksame Anerkennung gab. Gleichzeitig sei Anerkennung ein Arbeitsköder. (RFS-Kategorie A1)** Ein weiterer Supervisand ergänzt, dass für ihn wichtiger sei, bei sich und locker zu sein als irgendwelche Techniken zu kennen. Es wird versucht, Mentalisierung in die Sprache des BBWs zu übersetzen. Wie ist Mentalisieren zu nutzen und wann nicht?

6.2.1.18 Sequenz Nr. 18: Fokussierung einer Fallsituation

In der neunten Supervisionssitzung möchte der Supervisor eine Zwischenbilanz der bisherigen Supervision ziehen. Er legt dazu Karten mit den Themen der bisherigen Supervisionstermine aus. Dann leitet er die Supervisanden zu einem Ausblick an und nutzt neben den Karten auch das Flipchart, sodass eine Fallbearbeitung zum Team erfolgt:

Der Supervisor interessiert sich für einen Ausblick. Er hat dazu auf dem Flipchart etwas notiert:

Zwischenauswertung Supervision:

Im Juni: Was möchte ich gerne erreicht haben in/mit der Supervision – für mich persönlich/als Supervisionsgruppe/in den Teams?

Wie weit bin ich/sind wir jetzt schon?

Was hat dazu beigetragen, was ist hilfreich?

Was hat es behindert, was macht es mir/uns schwer?

Die Supervisanden erörtern die bisherigen Themen und die Supervision anhand der Fragen des Supervisors auf dem Flipchart. Ein Supervisand zeigt dabei Mentalisierungsfähigkeiten und kann innerpsychische Prozesse in Verbindung mit dem Supervisionsprozess sehen:

Die ausgelegten Karten werden beschrieben und folgende Ergebnisse formuliert: Die Supervisanden möchten am Ende des Supervisionsprozesses ein Team sein. Sie wollen wieder zusammenarbeiten. Es soll Kollegialität über die Abteilungen hinweg geben. Hilfreich sei das Nachdenken über die unterschiedliche Wahrnehmung. Man wolle wieder offen sein, Verständnis für andere haben. Die

Supervisionsgruppe hat einen Prozess in Gang gesetzt, weil man Dinge ansprechen konnte oder dazu ermutigt wurde. (RFS-Kategorie A1)

6.2.1.19 Sequenz Nr. 19: Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation

Der Supervisor fokussiert die Reflexion des Supervisanden und möchte es auch von den anderen Supervisanden noch besser verstehen:

Der Supervisor möchte wissen, was konkret hilft und was man woanders nicht ansprechen kann.

Die Supervisanden beschreiben, was ihnen helfe. Zwei der Supervisanden mentalisieren dabei. Der erste demonstriert ein Gewahrsein für die Möglichkeit, psychische Befindlichkeiten verstecken zu können. Der zweite zeigt die Fähigkeit psychische Prozesse bei sich genau zuzuordnen:

Genannt wird ein geschützter, vertrauensvoller Rahmen, wo man keine Angst haben braucht. **Man könne Gefühle nicht ansprechen, z.B. bei der Bewertung durch Prüfung der Ausbildungsteilnehmer. (RFS-Kategorie A2)** Konkret helfe ein guter Austausch, Vertrauen, Beziehung, Zeit für Gespräche nehmen können und auf Beziehungen einlassen. Einblick, Verständnis in oder für andere Bereiche durch offenen Austausch. Das sei Basis für mehr Vertrautheit, Nähe, Sympathie. Anstoß oder Wirkung der Gruppe als Keimzelle für eine positive Veränderung, z.B. Vertrautheit im Flurgespräch vorleben. Ein Supervisand sagt: „**Ich weiß was Supervision ist**“. **Früher habe es informelle Intervision während der Arbeitszeit gegeben. „Man geht wieder aus seinem Bereich raus“.** Gemeint ist weniger Abschottung. **Es gebe ein Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit. Supervision als Strohalm, das befriedigt. (RFS-Kategorie B1)**

6.2.1.20 Sequenz Nr. 20: Interpretation des Kontextes / Fokussierung einer Fallsituation

Nachdem eine Fallbearbeitung mit Beginn in der zehnten zu Anfang der elften Supervisionssitzung abgeschlossen wurde, möchte der Supervisor den Supervisanden zu einem Perspektivwechsel beim Thema Führen und Leiten verhelfen, ohne weiter darauf einzugehen. Dann möchte er einen neuen Fall fokussieren:

Der Supervisor spricht an, dass Führen und Leiten auch von unten möglich sei. Es gehe dabei um Absprachen im Team, die Vorbereitung von Treffen, Prozessen und Entscheidungen. Er fragt nach dem Thema für heute.

Die Supervisanden scheinen schon zu wissen, welchen Fall sie einbringen wollen. Es geht um eine zusätzliche Fortbildung zu den Grundlagen der Mentalisierungsbasierten Therapie im Rahmen der Pilotstudie, die nur für die Rehabegleiter durchgeführt wurde. Einer der Supervisanden ergänzt die zugrunde liegenden psychischen Prozesse bei den Supervisanden:

Ein Supervisand sagt, es gebe einen Vorfall, der als relevant benannt wurde. **Ein anderer Supervisand fügt hinzu, es gehe um Frust, nicht Wut. Es gehe um die Akzeptanz der Sonderfortbildung der Rehabegleiter statt der Lehrer und Ausbilder. (RFS-Kategorie B1)**

6.2.1.21 Sequenz Nr. 21: Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation

Nachdem die Kritik an der Fortbildung und der damit verbundene Ärger bearbeitet wurden, bringt ein Supervisand einen Fall eines Ausbildungsteilnehmers ein. Die Supervisanden tauschen sich relativ viel über den Ausbildungsteilnehmer aus, bis der Supervisor sie darauf aufmerksam macht:

Der Supervisor merkt an, dass ganz viel über den Ausbildungsteilnehmer geredet wird und nicht mit ihm. Wie würde er oder sie antworten?

Darauf kann ein Supervisand psychische Prozesse anerkennen, die das Verhalten des Mitarbeiters gegenüber dem Ausbildungsteilnehmer begründen könnten. Ein anderer Supervisand arbeitet heraus, dass es kein bewusstes Handeln sein müsse und dass er eine innere Ursache vermute:

Ein Supervisand sagt, dass man das Gefühl habe, der Ausbildungsteilnehmer zwingt dem Mitarbeiter sein Spiel auf. (RFS-Kategorie A1) Ein anderer Supervisand sagt, man wisse nicht was ernst gemeint ist und was nur ein Spiel für Aufmerksamkeit. Es sei eine einheitliche Absprache im Rehateam nötig. **Ein weiterer Supervisand sagt, dass der Ausbildungsteilnehmer sie nicht bewusst ausspiele. Es spielt in ihm. Der innere Konflikt müsse gelöst werden. (RFS-Kategorie B1)** Noch ein Supervisand ergänzt, man müsse eine klare Position beziehen und Grenzen deutlich machen, die für alle gelten.

6.2.1.22 Sequenz Nr. 22: Mentalisieren von Personen u. Beziehungen einer Fallsituation

In der zwölften Supervisionssitzung wird ein Fall eines Ausbildungsteilnehmers bearbeitet, der auffällig sei und eine weibliche Ausbildungsteilnehmerin bedränge. Nachdem der Ausbildungsteilnehmer und seine Eltern kurz beschrieben wurden möchte der Supervisor eine konkrete Perspektivenübernahme anregen:

Der Supervisor regt an, Marcel nachzufühlen.

Ein Supervisand kann sich vorstellen, wie der Ausbildungsteilnehmer sich wohl fühlt. Ein anderer vermutet, dass er auch innerpsychisch beteiligt sei, es sich aber nicht anmerken lasse:

Ein Supervisand sagt, er sei ein Überflieger und er überschätzt sich. (RFS-Kategorie B1) **Ein anderer Supervisand sagt, er stelle sich drüber über den Dreieckskonflikt, aber es beschäftige ihn. (RFS-Kategorie A2)**

6.2.2 Zuordnung der Sequenzen zu Interventionsarten der Mentalisierungsförderung

Bei der fallanalytischen Fokussierung der Figur des Supervisors habe ich die Sequenzen der Mentalisierungsförderung in ihrem Kontext nach den Merkmalen der MBT-Adhärenzskalen eingeschätzt und passende Merkmale zugeordnet. Anhand der Interpretationen und der Einschätzungen zur MBT-Adhärenz werde ich die 22 mentalisierungsfördernden Sequenzen des Supervisors mit einer deduktiven Inhaltsanalyse zu verschiedenen Interventionsarten der Mentalisierungsförderung zuordnen (*siehe* 3.3.5: Ableitung von Schlüsselthemen der Supervision, S.

75). Grundlage dafür bilden die vier unterstützenden Interventionen und fünf grundlegenden Techniken der Mentalisierungsförderung aus dem Forschungsstand zur Mentalisierungsförderung in der Supervision, da die Kategorien zur Mentalisierungsförderung bei der Fallarbeit bereits im vorigen Kapitel zugeordnet werden konnten (siehe 2.4: Interventionen und Techniken zur Mentalisierungsförderung, S. 44). Mit den Merkmalen der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala habe ich die zugeordneten Interventionen und Techniken weiter spezifiziert. Ich werde wieder jede Sequenz der Mentalisierungsförderung kurz einleiten und die Zuordnung anhand der genannten Kriterien beschreiben. Die Überschriften der Unterkapitel nehmen die jeweils zugeordnete Interventionsart bereits vorweg.

6.2.2.1 Sequenz Nr. 1: Mentale Zustände erkunden

Bei der 1. Sequenz der Mentalisierungsförderung fokussiert der Supervisor auf das innerliche Erleben eines Supervisanden und scheint damit eine Perspektivenübernahme anregen zu wollen:

Der Supervisor fragt: „Worauf springen Sie innerlich an?“

Nach den Merkmalen der MBT-Adhärenz werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“ berührt. Die inhaltliche Zuordnung entspricht der Technik „Mentale Zustände erkunden“.

6.2.2.2 Sequenz Nr. 2: Interpretation

Direkt im Anschluss leitet der Supervisor die Supervisanden mit seiner Aussage zum Mentalisieren an, indem er aufzeigt, welcher Aspekt hinterfragt werden könnte:

Der Supervisor fragt, ob das Berufsfeld für den Ausbildungsteilnehmer das richtige sei. Küche gehe ja weniger.

Es werden die gleichen Kompetenzbereiche wie zuvor berührt („Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“). Inhaltlich entspricht diese Sequenz der Technik „Interpretation“. In Bezug auf die Einschätzung der Merkmale der MBT-G-Adhärenz könnten ein Sprecherwechsel sowie die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses Ziel der Intervention sein.

6.2.2.3 Sequenz Nr. 3: Interpretation & Mentale Zustände erkunden

Als nächstes mentalisiert der Supervisor die Fallsituation und schildert selbst eine Perspektivenübernahme zur Anleitung. Auch drückt er Anteilnahme durch die Frage nach der emotionalen Verfassung der Supervisanden aus und hilft ihnen damit ihre eigene Rolle zu hinterfragen:

Der Supervisor sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Supervisanden: „BBW-Arbeit ist so mühsam, würde auch gern mal Praktikumsbetreuung machen“. So könne man Abwechslung schaffen, statt nur Bügeln. Der Supervisor fragt die Gruppe: „Wie geht es Ihnen mit so einem Fall?“

Hier wird zusätzlich zu den bereits genannten Bereichen „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“ auch der Kompetenzbereich „Beziehung“ berührt. Inhaltlich entspricht die Sequenz den Techniken „Interpretation“ und „Mentale Zustände erkunden“.

6.2.2.4 Sequenz Nr. 4: Elaboration

In der 4. Sequenz möchte der Supervisor von den Supervisanden wissen, wie damit sinnvoll umgegangen werden könnte. Er leitet die Supervisanden an, indem er sie ermutigt sich etwas Neues zu überlegen und darüber nachzudenken, was helfen oder was nicht helfen würde. Als nächstes findet eine Fokussierung statt, sodass die unerwartete Motivation des Ausbildungsteilnehmers genauer hinterfragt und genutzt werden soll:

Der Supervisor fragt: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.

Neben der „Mentalisierungsförderlichen Grundhaltung“ wird der Kompetenzbereich „Infragestellung“ berührt. Inhaltlich ergibt sich die Technik „Elaboration“. Der MBT-G-Adhärenz nach könnte die Intervention auf die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses abzielen.

6.2.2.5 Sequenz Nr. 5: Psychoedukation

Die 5. Sequenz mit Mentalisierungsförderung findet sich erst wieder in der vierten Supervisionssitzung. Es geht um eine Fallsituation zur Arbeit im Team. Der Supervisor zeigt den Supervisanden auf, in welcher Struktur die Fallarbeit stattfinden soll:

Der Supervisor verweist auf das Flipchart. Dort steht eine Struktur für die Fallarbeit. Zunächst solle der Hintergrund erläutert und Fragen geklärt werden. Er fragt ob es noch Klärungsbedarf gebe für den Einstieg etc.

Diese Sequenz berührt die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“, „Unterstützung und Mitgefühl“ und „Klarifikation“. Inhaltlich kann die Intervention „Psychoedukation“ zugeordnet werden. Mit der MBT-G-Adhärenz lassen sich hier die Regulation von Gruppenphasen und erneut die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses ausmachen.

6.2.2.6 Sequenz Nr. 6: Mentale Zustände erkunden

Anschließend fokussiert der Supervisor einen Aspekt der Fallsituation als Ausgangspunkt zum Mentalisieren:

Der Supervisor fragt: „Wer hat den Hut auf?“, d.h. wer hat die Führungsrolle?

Hier werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“ berührt. Die inhaltliche Zuordnung entspricht der Technik „Mentale Zustände erkunden“. Der MBT-G-Adhärenz nach könnten ein Sprecherwechsel sowie die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses Ziel der Intervention sein.

6.2.2.7 Sequenz Nr. 7: Unterstützende und empathische Interventionen

Die 7. Sequenz der Mentalisierungsförderung findet sich zu Beginn fünften Supervisionsitzung. Zum Einstieg in die Supervision leitet der Supervisor die Supervisanden mit einem Rückbezug auf die letzte Supervisionssitzung im Vorgehen an:

Der Supervisor fragt, ob vom letzten Mal etwas offen sei und gibt eine kurze Zusammenfassung.

Es werden die Kompetenzbereiche „Unterstützung und Mitgefühl“ sowie „Exploration“ berührt. Die inhaltliche Zuordnung passt zur Interventionskategorie „Unterstützende und empathische Interventionen“. Der MBT-G-Adhärenz nach könnte erneut die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses das Ziel.

6.2.2.8 Sequenz Nr. 8: Elaboration & Interpretation

Anschließend fokussiert der Supervisor die Fallsituation, in dem er die Supervisanden inhaltlich anleitet:

Der Supervisor sortiert die Thematik. Es gebe die Leitungsebene: „Was kann die tun?“ und die kollegiale Ebene: „Was können die Mitarbeiter tun?“.

In der Sequenz werden die Kompetenzbereiche „Unterstützung und Mitgefühl“, „Exploration“ und „Infragestellung“ berührt. Die Sequenz kann inhaltlich den Techniken „Elaboration“ und „Interpretation“ zugeordnet werden. Der MBT-G-Adhärenz nach könnte es um die Anregung eines Sprecherwechsels gehen.

6.2.2.9 Sequenz Nr. 9: Interpretation

Erneut leitet der Supervisor die Supervisanden an, in dem er selbst die Fallsituation interpretiert:

Der Supervisor sagt, dass der Konflikt nicht weg geht. Entweder ist er nur innerlich oder wird ausgelebt.

Hier werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Beziehung“ berührt. Die inhaltliche Zuordnung ergibt die Technik „Interpretation“.

6.2.2.10 Sequenz Nr. 10: Exploration und Klarifikation

In der fünften Supervisionssitzung wird ein weiterer Fall zum Team bearbeitet. Es geht um einen Konflikt aufgrund eines „Wut-Anrufes“ eines Ausbilders bezüglich eines Ausbildungsteilnehmers, der nicht da gewesen sei. Aktuell herrsche „Funkstille“. Die Supervisanden besprechen und reflektieren ein mögliches Vorgehen, um das Gespräch mit dem Ausbilder zu suchen. Der Supervisor fokussiert die Thematik für die Fallbearbeitung:

Der Supervisor erwidert: „Was könnte es heißen, dass Gespräch zu suchen? Wie?“

Es wurde nur der Kompetenzbereich „Beziehung“ berührt. Inhaltlich kann die Intervention „Exploration und Klarifikation“ zugeordnet werden. Die MBT-G-Adhärenz weist auf die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses und dass sich der Supervisor aufgrund der Wahrnehmung negativer Tendenzen durch eine schnelle Intervention um die Supervisanden zu kümmern scheint.

6.2.2.11 Sequenz Nr. 11: Psychoedukation

Im weiteren Verlauf der Fallbearbeitung wird das Vorgehen unter den Supervisanden weiter besprochen. Im Zwischenergebnis solle dem Ausbilder vermittelt werden, sein Verhalten zu ändern. Dazu leitet der Supervisor die Supervisanden wieder inhaltlich an und zeigt ihnen auf, dass eine Verhaltensänderung wohlwollend geäußert werden müsse und dass die erwartete Wertschätzung auf Gegenseitigkeit beruhe:

Der Supervisor sagt, dass Moralisches nicht greift. Es müsse Wertschätzung gegeben werden, damit diese auch zurückgegeben werden kann. Die Supervisanden besprechen mit Hilfe des Supervisors ein mögliches Vorgehen:

Diese Sequenz berührt nur den Kompetenzbereich „Infragestellung“ und kann inhaltlich der Intervention „Psychoedukation“ zugeordnet werden. Nach der MBT-G-Adhärenz könnte die Intervention auf die Regulation von Gruppenphasen und die Anregung einer Diskussion der Gruppennormen abzielen.

6.2.2.12 Sequenz Nr. 12: Exploration und Klarifikation

In der sechsten Supervisionssitzungen bringen die Supervisanden mehrere Beispiele aus dem Arbeitsalltag ein. Dabei stellt der Supervisor die Technik „Stop-Rewind“ vor, um bei starker emotionaler Beteiligung wieder mentalisieren zu können. Die 12. Sequenz ist anschließend eine Fokussierung einer neuen Fallsituation zum BBW für die Fallarbeit:

Der Supervisor möchte die Priorität für heute wissen und welchen Bedarf es gebe.

Es werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“, „Unterstützung und Mitgefühl“ und „Klarifikation“ berührt. Die Inhaltlich Zuordnung ergibt die Intervention „Exploration und Klarifikation“.

6.2.2.13 Sequenz Nr. 13: Elaboration

Die Supervisanden bringen weitere Beispiele ein, die sie mit Enttäuschungen durch Mitarbeiter oder die Leitung verbinden. Der Supervisor leitete die Supervisanden daraufhin an, indem den Aspekt des gestörten Vertrauens zu Kollegen betont:

Der Supervisor unterteilt das Gesagte in 2 Ebenen der Enttäuschung: 1. Nach oben zur Leitung. 2. Kollegial - das Vertrauen zu Kollegen sei gestört, wie bei der Strichliste, dem Einsatz etc.

In der Sequenz werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“, „Affektfokus“ und „Beziehung“ berührt. Inhaltlich passt dies zur Technik „Elaboration“.

6.2.2.14 Sequenz Nr. 14: Exploration und Klarifikation

Zu Beginn der siebten Supervisionssitzung möchte der Supervisor nochmal an die letzte Sitzung und das Thema anknüpfen und leitet damit auch eine neue Fallbearbeitung an:

Der Supervisor möchte einen Rekurs: „Was hatten wir letzte Sitzung – vor allem „Stopp“ wie in der Fortbildung? Er wolle an die Fortbildung anknüpfen und einen aktuellen Fall bearbeiten.

Es werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“ berührt. Die inhaltliche Zuordnung ergibt die Intervention „Exploration und Klarifikation“. Der MBT-G-Adhärenz nach könnte es um die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses gehen.

6.2.2.15 Sequenz Nr. 15: Mentale Zustände erkunden

In der Fallarbeit fokussiert der Supervisor auf solche Belastungen bei der Arbeit im BBW, die das Zuhören und Verstehen können der Ausbildungsteilnehmer erschweren können:

Der Supervisor möchte wissen: „Wann ist meine Fähigkeit zuzuhören eingeschränkt?“

Hier werden wieder die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“ berührt. Inhaltlich entspricht die Sequenz der Technik „Mentale Zustände erkunden“. Erneut könnte es der MBT-G-Adhärenz nach um die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses gehen.

6.2.2.16 Sequenz Nr. 16: Interpretation & Exploration und Klarifikation

Die 16. Sequenz ist in der achten Supervisionssitzung. Es geht dort vor allem um den Sinn der Supervision und dem Projekt als Fall. Dabei scheinen sich Mitarbeiter unterschiedlich behandelt zu fühlen und der Supervisor zeigt wiederholt Verständnis und Anteilnahme. Dann sorgen sich die

Supervisanden darum, ob sie durch die Supervision etwas im BBW verändern können. Der Supervisor sortiert die Thematik inhaltlich für die Supervisanden und fokussiert eine konkrete Fallbearbeitung:

Er macht eine Zusammenfassung der Supervision bisher. Beispielsweise spreche man verschiedene Sprachen, wie sich „verarscht fühlen“, oder ob es einen Auftrag zur Teilnahme an der Supervision gegeben habe. Dann fragt der Supervisor nach einem Thema für heute. Ob es einen Fall mit einem Auszubildenden oder Kollegen gebe.

Bei dieser Sequenz wird nur der Kompetenzbereich „Beziehung“ berührt. Inhaltlich können die Technik „Interpretation“ und die Intervention „Exploration und Klarifikation“ zugeordnet werden. Die MBT-G-Adhärenz weist auf die Identifizierung und Mentalisierung eines Ereignisses in der Gruppe hin.

6.2.2.17 Sequenz Nr. 17: Interpretation

In der anschließenden Fallbearbeitung möchte der Supervisor die Rolle der Leitung fokussieren:

Der Supervisor sagt, dass die Bereitschaft für die Leitung verschieden sei.

Es werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“, „Unterstützung und Mitgefühl“ und „Exploration“ berührt. Die inhaltliche Zuordnung der Sequenz ergibt die Technik „Interpretation“. Der MBT-G-Adhärenz nach könnte ein Sprecherwechsel angeregt werden.

6.2.2.18 Sequenz Nr. 18: Exploration und Klarifikation

In der neunten Supervisionssitzung möchte der Supervisor eine Zwischenbilanz der bisherigen Supervision ziehen. Er legt dazu Karten mit den Themen der bisherigen Supervisionstermine aus. Dann leitet er die Supervisanden zu einem Ausblick an und nutzt neben den Karten auch das Flipchart, sodass eine Fallbearbeitung zum Team erfolgt:

Der Supervisor interessiert sich für einen Ausblick. Er hat dazu auf dem Flipchart etwas notiert:

Zwischenauswertung Supervision:

Im Juni: Was möchte ich gerne erreicht haben in/mit der Supervision – für mich persönlich/als Supervisionsgruppe/in den Teams?

Wie weit bin ich/sind wir jetzt schon?

Was hat dazu beigetragen, was ist hilfreich?

Was hat es behindert, was macht es mir/uns schwer?

Diese Sequenz berührt die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“. Inhaltlich ergibt sich die Intervention „Exploration und Klarifikation“. Der MBT-G-Adhärenz nach könnte es um das Identifizieren und Mentalisieren eines Ereignisses in der Gruppe gehen.

6.2.2.19 Sequenz Nr. 19: Mentale Zustände erkunden

Der Supervisor fokussiert die Reflexion des Supervisanden und möchte es auch von den anderen Supervisanden noch besser verstehen:

Der Supervisor möchte wissen, was konkret hilft und was man woanders nicht ansprechen kann.

Nach den Merkmalen der MBT-Adhärenz werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“ berührt. Die inhaltliche Zuordnung entspricht der Technik „Mentale Zustände erkunden“. Die Merkmale der MBT-G-Adhärenz weisen auf die Regelung von Gruppengrenzen und der Identifizierung und Mentalisierung eines Ereignisses in der Gruppe hin.

6.2.2.20 Sequenz Nr. 20: Mentalisieren der Übertragung & Exploration und Klarifikation

Nachdem eine Fallbearbeitung mit Beginn in der zehnten zu Anfang der elften Supervisionssitzung abgeschlossen wurde, möchte der Supervisor den Supervisanden zu einem Perspektivwechsel beim Thema Führen und Leiten verhelfen, ohne weiter darauf einzugehen. Dann möchte er einen neuen Fall fokussieren:

Der Supervisor spricht an, dass Führen und Leiten auch von unten möglich sei. Es gehe dabei um Absprachen im Team, die Vorbereitung von Treffen, Prozessen und Entscheidungen. Er fragt nach dem Thema für heute.

Hier werden die Kompetenzbereiche „Unterstützung und Mitgefühl“, „Exploration“ und „Infragestellung“ berührt. Die inhaltliche Zuordnung ergibt die Technik „Mentalisieren der Übertragung“ und die Intervention „Exploration und Klarifikation“. Die MBT-G-Adhärenz lässt auf die Regulation von Gruppenphasen schließen.

6.2.2.21 Sequenz Nr. 21: „Stop-Rewind“

Nachdem die Kritik an der Fortbildung und der damit verbundene Ärger bearbeitet wurden, bringt ein Supervisand einen Fall eines Ausbildungsteilnehmers ein. Die Supervisanden tauschen sich relativ viel über den Ausbildungsteilnehmer aus, bis der Supervisor sie darauf aufmerksam macht:

Der Supervisor merkt an, dass ganz viel über den Ausbildungsteilnehmer geredet wird und nicht mit ihm. Wie würde er oder sie antworten?

Diese Sequenz berührt die Kompetenzbereiche „Klarifikation“ und „Infragestellung“. Die inhaltliche Zuordnung ergibt die Technik „Stop-Rewind“.

6.2.2.22 Sequenz Nr. 22: Mentale Zustände erkunden

In der zwölften Supervisionssitzung wird ein Fall eines Ausbildungsteilnehmers bearbeitet, der auffällig sei und eine weibliche Ausbildungsteilnehmerin bedränge. Nachdem der

Ausbildungsteilnehmer und seine Eltern kurz beschrieben wurden möchte der Supervisor eine konkrete Perspektivenübernahme anregen:

Der Supervisor regt an, Marcel nachzufühlen.

Hierbei werden die Kompetenzbereiche „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Affektfokus“ berührt. Inhaltlich kann die Technik „Mentale Zustände erkunden“ zugeordnet werden. Die MBT-G-Adhärenz weist zudem daraufhin, dass die Sequenz die Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses zum Ziel haben könnte.

7 Ergebnisse

Im Ergebnisteil erfolgt die Synthese der Analyseergebnisse aus den drei empirischen Teilen, die als Ergebnisse der Forschungsarbeit festgehalten werden. Durch die Synthese wird der direkte Bezug zu den Belegen des Datenmaterials nicht aufrechterhalten, sodass die einzelnen Kapitel als stellvertretende Zusammenfassungen der Befunde aus den drei empirischen Kapiteln – insbesondere der Schlüsselthemen – angesehen werden müssen. Zuerst fasse ich die Ergebnisse zur Mentalisierungsförderung als Fokus der Supervision zusammen. Danach stelle ich die Ergebnisse zur Mentalisierungsförderung durch den Supervisor dar.

7.1 Mentalisierungsförderung als Fokus der Supervision

Mit der Analyse und Codierung des Datenmaterials habe ich analytische Themen der Supervision erschlossen und Schlüsselthemen zur Mentalisierungsförderung abgeleitet. Darin sind die Voraussetzungen und Chancen sowie die Problembereiche und Schwierigkeiten für das Mentalisieren in der Supervision herausgearbeitet und werden hier zu förderlichen und hinderlichen Faktoren für das Mentalisieren in der Supervision zusammengefasst.

7.1.1 Förderliche Faktoren für das Mentalisieren in der Supervision

Förderliche Bedingungen für das Mentalisieren in der Supervision sind eine positive Atmosphäre, eine möglichst offene Haltung des Supervisors und der Supervisanden sowie die gegenseitige Akzeptanz und Wahrung der Vertraulichkeit. Das Mentalisieren wird begünstigt durch ein sich im Verlauf vertiefendes Gemeinschaftsgefühl und Solidarisierung der Supervisanden sowie gelingenden Kommunikationserfahrungen mit dem Supervisor. Das Ansprechen können der alltäglichen Anforderungen und Probleme in der Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern, im Umgang mit der Leitung sowie den institutionellen Rahmenbedingungen scheint die Supervisanden zu entlasten und sie gleichzeitig zu motivieren, sich mit Denk- und Handlungsmustern für neue Perspektiven und Aspekte von Gruppendynamiken vertrauter zu machen. Gemeinsam kann mit Hilfe des Supervisors zunehmend eine mentalisierende Haltung bei der Fallarbeit praktiziert werden, die Verständnis und Zugewandtheit auch bei schwierigen Sachverhalten ermöglicht. Das strukturierte Vorgehen in der Supervision und besonders bei der Fallarbeit hilft den Supervisanden sich besser einlassen zu können und weniger Vorannahmen oder gar Vorurteile zu haben bzw. diese ablegen zu können. Auch Kritik und negative Gefühle können durch die Struktur besser ausgehalten und neu bewertet werden ohne dabei aus der Beziehung zu treten und zugewandt zu bleiben. Die unterschiedlichen beruflichen Rollen bereichern die Fallarbeit und scheinen zu einem angemessenen Realitätsbezug beizutragen, sodass die Umsetzung einer mentalisierungsförderlichen Haltung im BBW konstruktiv und ausbalanciert erfolgt, wie es die Zwischenerfolge bei der sitzungsübergreifenden Fallarbeit zeigen. Auch hilft es den Supervisanden beim Mentalisieren, sich durch ein gemeinsames Verständnis wieder mehr mit ihrer Arbeit und ihrer beruflichen Rolle identifizieren zu können und sich dem BBW und den

Ausbildungsteilnehmern mehr verbunden zu fühlen, statt weiter resignativ abzuwarten und auf Unterstützung und Veränderungen von außen zu hoffen.

7.1.2 Hinderliche Faktoren für das Mentalisieren in der Supervision

Als hinderlich für das Mentalisieren in der Supervision haben sich Kommunikationsdefizite des Pilotprojektes und der Leitung gezeigt. Nicht alle Supervisanden sind zu Anfang ausreichend über die Hintergründe ihrer Teilnahme informiert. Auch in der Arbeit im BBW scheint dies vermehrt aufzutreten, sodass die dadurch entstehende Stimmung die Supervisanden teilweise verunsichert und zu Vorbehalten gegenüber der Zusammenarbeit im BBW und auch im Supervisionsprozess führt. Der durch die Institution respektive der Leitung erlebte wirtschaftliche Druck behindert die Supervisanden ebenfalls in ihrer beziehungsorientierten Arbeit. Zumindest anfangs wird die Einnahme einer mentalisierenden Haltung dadurch auch in der Supervision erschwert. Ebenfalls scheinen negative Gefühle und Vorbehalte gegenüber den Ausbildungsteilnehmern, Kollegen oder der Leitung eine Auseinandersetzung mit deren Beweggründen zu behindern. Diese müssen erst abgebaut werden und zeigen sich besonders bei der Abgabe der Verantwortung für die schwieriger werdende Klientel, bei Konflikten, fehlender Wertschätzung, der mangelnden Kommunikation oder fehlenden Zeit für Austausch. Auch hier muss erst herausgearbeitet werden, dass die Supervisanden selbst zu einer Veränderung beitragen können, statt auf erhoffte Veränderungen von außen oder Unterstützung durch die Leitung zu warten. Auch untereinander scheinen die Supervisanden zunächst noch an etablierten Kommunikationsstrukturen festzuhalten, die durch die Supervision abgebaut werden müssen, um ein gemeinsames Verständnis entwickeln zu können. Bei kritischen Themen zu den Rahmenbedingungen wird nochmals deutlich, dass die empfundene Ohnmacht, die gegenüber der Leitung vorherrscht, auch ein Stück weit für die Supervisanden gilt, die gerade bei solchen Themen dazu neigen, die Verantwortung für Schwierigkeiten in der Arbeit abgeben zu wollen und zur Resignation oder Eskalation tendieren. Der Supervisor unterbindet solche Tendenzen meist schnell und den Supervisanden gelingt es mit der Zeit besser solche regressiven Prozesse gemeinsam zu bemerken. Haben einige Supervisanden in den ersten Supervisionssitzungen noch Vorbehalte durch die Mehrbelastung durch die Teilnahme an der Supervision, können diese im Verlauf durch erste Erfolgserlebnisse abgebaut werden.

7.2 Mentalisierungsförderung durch den Supervisor

Hier stelle ich die Ergebnisse der drei empirischen Kapitel zur Mentalisierungsförderung durch den Supervisor dar. Bei der Analyse und Codierung habe ich Mentalisierungsprozesse mit der RFS im Datenmaterial näher bestimmt und mit den reflexiven Passagen verglichen. In den Fallanalysen zum Supervisor habe ich in einem ersten Schritt die Funktion und Bedeutung des Supervisors für die Supervision und in einem zweiten Schritt seine Relevanz für eine Mentalisierungsförderung in der

Supervision anhand relevanter Mentalisierungsprozesse rekonstruiert. Dadurch haben sich 22 mentalisierungsfördernde Sequenzen des Supervisors im Datenmaterial ergeben. In einem dritten Schritt habe ich die MBT-Adhärenz bei diesen 22 Sequenzen der Mentalisierungsförderung eingeschätzt. Zuerst stelle ich die Ergebnisse zur Fallarbeit in der Supervision durch den Supervisor dar. Dann fasse ich die Befunde der zugeordneten Interventionsarten der Mentalisierungsförderung zusammen. Zuletzt werde ich die herausgearbeiteten Kompetenzbereiche nach der MBT-Adhärenz betrachten.

7.2.1 Mentalisierungsförderung durch die Fallarbeit

Auf Grundlage der Interpretationen des Kontextes hat sich folgende Verteilung der Sequenzen der Mentalisierungsförderung nach dem Fokus der Fallarbeit durch den Supervisor ergeben:

Tabelle 20: Fokus der Fallarbeit bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung

Fokus der Fallarbeit durch den Supervisor	Sequenzen
Fokussierung einer Fallsituation	8, 12, 14, 16 , 18, 20
Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation	1, 5, 16 , 19, 21
Mentalisieren von Personen und Beziehungen einer Fallsituation	3, 6, 7, 11, 22
Mentalisieren der Fallsituation	2, 4, 9, 10, 17
Interpretation des Kontextes einer Fallsituation	13, 15, 20

Quelle: Eigene Darstellung

Die Sequenzen **16** und **20** sind doppelt zugeordnet. Die Sequenzen der Mentalisierungsförderung verteilen sich auf alle Fokuse der Fallarbeit und konnten vollständig zugeordnet werden, sodass es im Datenmaterial hinreichend Belege dafür gibt. Mit insgesamt sechs Sequenzen kommt am häufigsten die Kategorie „Fokussierung einer Fallsituation“ vor. Die Kategorien „Mentalisieren der Erzählung einer Fallsituation“, „Mentalisieren von Personen und Beziehungen einer Fallsituation“ sowie „Mentalisieren der Fallsituation“ sind jeweils fünf Mal bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung vertreten. Die Kategorie „Interpretation des Kontextes einer Fallsituation“ wurde drei Mal zugeordnet.

7.2.2 Interventionsarten der Mentalisierungsförderung

Da sich bei der Analyse und Interpretation im Kontext ergeben hat, dass sich alle Sequenzen der Mentalisierungsförderung auf die Fallarbeit in der Supervision beziehen lassen und bereits vollständig den entsprechenden Kategorien zugeordnet werden konnten, verteilen sich die Sequenzen der Mentalisierungsförderung gleichzeitig wie folgt auf die anderen Interventionsarten. Ich habe die unterstützenden Interventionen und die grundlegenden Techniken nach ihrer Häufigkeit bei den Sequenzen angeordnet und zur Unterscheidung die fünf grundlegenden Techniken **fett** formatiert:

Tabelle 21: Interventionsarten bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung

Interventionsart der Mentalisierungsförderung	Sequenzen
Exploration und Klarifikation	10, 12, 14, 16 , 18, 20
Mentale Zustände erkunden	1, 3 , 6, 15, 19, 22
Interpretation	2, 3 , 8 , 9, 16 , 17
Elaboration	4, 8 , 13
Psychoedukation	5, 11
Mentalisieren der Übertragung	20
„Stop-Rewind“	21
Unterstützende und empathische Interventionen	7
Interventionen zu den Rahmenbedingungen	-

Quelle: Eigene Darstellung

Es konnten alle Sequenzen in die Kategorien der Interventionsarten eingeordnet werden, wobei sich keine „Intervention zu den Rahmenbedingungen“ bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung ergeben hat. Die Sequenzen **3**, **8**, **16** und **20** sind doppelt zugeordnet, d. h. diese Sequenzen lassen zwei unterschiedliche Interventionsarten erkennen. Die häufigsten Interventionsarten zur Mentalisierungsförderung sind die unterstützende Intervention „Exploration und Klarifikation“ und die grundlegenden Techniken „Mentale Zustände erkunden“ sowie „Interpretation“ mit jeweils sechs Sequenzen der Mentalisierungsförderung. Darauf folgt die Technik „Elaboration“ mit drei Sequenzen. Die Intervention „Psychoedukation“ trägt nur zwei Mal und die Techniken „Mentalisieren der Übertragung“, „Stop-Rewind“ und die Kategorie „Unterstützende und empathische Interventionen“ nur einmal zu einer Mentalisierungsförderung bei.

7.2.3 Kompetenzbereiche des Supervisors nach der MBT-Adhärenz

Durch die fallanalytische Fokussierung des Supervisors nach der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala konnten die Sequenzen der Mentalisierungsförderung den zentralen Kompetenzbereichen eines idealtypischen MBT-Therapeuten zugeordnet werden. In der Tabelle stelle ich die Sequenzen der Mentalisierungsförderung nach ihrer Anzahl mit den zugeordneten Merkmalen der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala nach Kompetenzbereich dar:

Tabelle 22: Merkmale der MBT-Adhärenz nach Kompetenzbereich bei den Sequenzen

Merkmale	Kompetenzbereich	Sequenzen
1, 2, 11, 13	Mentalisierungsförderliche Grundhaltung	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22
6, 9, 12	Exploration	1, 2, 3, 6, 7, 8, 14, 15, 17, 18, 19, 20
4, 5, 7	Unterstützung und Mitgefühl	5, 7, 8, 12, 17, 20
3, 8	Infragestellung („Challenging“)	4, 8, 11, 20, 21
11, 14, 15	Beziehung	3, 9, 10, 13, 16
10, 11, 13	Affektfokus	3, 9, 13, 22
12, 16	Klarifikation	5, 12, 21

Quelle: Eigene Darstellung; vgl. Bateman et al. 2018, S. 9-21

Von den 22 Sequenzen der Mentalisierungsförderung konnten drei Sequenzen nur einem einzigen Kompetenzbereich zugeordnet werden (10, 11, 16). Die anderen sind mehrfach zugeordnet (**1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17**). Der bedeutendste Kompetenzbereich für die Mentalisierungsförderung in der Supervision ist die „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ des Supervisors. Sie spielt bei 14 der 22 Sequenzen der Mentalisierungsförderung eine Rolle. Beinahe gleichauf ist der Kompetenzbereich „Exploration“ mit 12 von 22 Sequenzen. Dann folgen die Kompetenzbereiche „Unterstützung und Mitgefühl“ (6 von 22), „Infragestellung“ (5 von 22) sowie „Beziehung“ (5 von 22). Die Kompetenzbereiche „Affektfokus“ (4 von 22) und „Klarifikation“ (3 von 22) sind etwas weniger vertreten. Die „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ ist bei insgesamt neun Sequenzen (**1, 2, 3, 6, 14, 15, 17, 18, 19**) mit „Exploration“ verbunden, sodass diese beiden Kompetenzbereiche des Supervisors die wichtigsten für die Mentalisierungsförderung in der Supervision darstellen könnten. Die Merkmale der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala werden gesondert betrachtet, da sie nicht den Kompetenzbereichen nach Bateman et al. (2018) zugeordnet sind. Folgende Tabelle zeigt ihre Zuordnung bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung:

Tabelle 23: Merkmale der MBT-G-Adhärenz bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung

Nr.	Merkmal	Sequenzen
1	Managing group boundaries	19
2	Regulating group phases	5, 11, 20
3	Initiating and fulfilling turntaking	2, 6, 8, 17
4	Engaging group members in mentalizing external events	2, 4, 5, 6, 7, 10, 14, 15, 22
5	Identifying and mentalizing events in the group	16, 18, 19
6	Care for the group and its members	10
7	Managing authority	-
8	Stimulating discussions on group norms	11
9	Cooperation with cotherapist	-

Quelle: Eigene Darstellung; vgl. Folmo et al. 2017, S. 348

Die Befunde zur MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala zeigen, dass sieben von neun Merkmalen bei den Sequenzen der Mentalisierungsförderung zugeordnet werden konnten. Das Merkmal 4 zur Beteiligung der Gruppenmitglieder beim Mentalisieren eines externen Ereignisses sticht besonders hervor – es ist bei neun Sequenzen vertreten. Die Merkmale 2, 3 und 5 sind moderat vertreten, während die Merkmale 1, 6 und 8 nur einmal vorkommen. Die Merkmale 7 und 9 tauchen nicht auf.

8 Diskussion

In der Diskussion prüfe ich, inwieweit die Ziele der Forschungsarbeit erreicht werden konnten und nehme ich eine Einordnung und Bewertung der erzielten Ergebnisse anhand des Forschungsstandes vor. Danach stelle ich Einschränkungen und Kritikpunkte meiner Forschungsarbeit dar. Schließlich ziehe ich Schlussfolgerungen und gebe einen Ausblick. Im abschließenden Fazit entwerfe ich eine persönliche Einschätzung zur Bedeutsamkeit der Mentalisierungsförderung vor dem Hintergrund der Forschungsarbeit.

8.1 Einordnung und Bewertung der Ergebnisse

Das zentrale Ziel meiner Forschungsarbeit war es, das Phänomen der Mentalisierungsförderung als Fokus eines Supervisionsprozesses mit multiprofessionellen Reheateams zu untersuchen, um die Forschungsfrage „**Wie wird Mentalisierung in der Supervision gefördert?**“ zu beantworten. Dazu habe ich mit einer ethnografischen Fallstudie herausgearbeitet, wie Mentalisierungsfähigkeiten in der Supervision und durch den Supervisor gefördert werden konnten. Die entstandenen Beobachtungsprotokolle der Supervisionsitzungen wurden explorativ analysiert und codiert, um zentrale analytische Themen im Datenmaterial zu entwickeln. Anschließend fanden vertiefende Fallanalysen zum Supervisor statt, um seine Funktion und Bedeutung für die Supervision und für die Mentalisierungsförderung zu rekonstruieren. Die gewonnenen Befunde wurden anschließend mit Belegen aus dem Datenmaterial zu Schlüsselthemen der Mentalisierungsförderung verdichtet. Die ethnografische Vorgehensweise hat im Ergebnis zu förderlichen und hinderlichen Faktoren für das Mentalisieren in der Supervision und Interventionsarten und Kompetenzbereichen des Supervisors zur Mentalisierungsförderung geführt. Ich werde die einzelnen Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes einordnen und interpretieren. Die ausführlichen Ergebnisse, auf die ich in der Diskussion Bezug nehme, sind an entsprechenden Stellen in den drei empirischen Teilen zu finden. Der Ergebnisteil stellt lediglich deren Zusammenfassungen dar, die ich daher hier nicht vollständig wiederhole.⁴⁴

8.1.1 Mentalisierungsförderung als Fokus der Supervision

Die Supervision hat es den Supervisanden ermöglicht, sich in einer vertrauensvollen Atmosphäre auf die angeleitete und strukturierte Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen aus der Arbeit im BBW unter Einbeziehung des Mentalisierungskonzepts einzulassen und auseinanderzusetzen. Trotz der Begleitforschung konnte ein Rahmen etabliert werden, in dem sich die Supervisanden

⁴⁴ Zum Teil wird in anderen qualitativen Forschungsarbeiten auf eine explizite Trennung von Ergebnis- und Diskussionsteil verzichtet und stattdessen eine themenbezogene Kapitelstruktur genutzt. Durch die hier vorgenommene Trennung soll die Struktur des Analyse-, Auswertungs-, und Interpretationsprozesses ersichtlich und nachvollziehbar bleiben. Daher wird auch auf die redundante Darstellung der Befunde mit Belegen aus dem Datenmaterial weitestgehend verzichtet.

ausreichend sicher, geschützt und angenommen fühlen konnten. Die Supervision zeichnet eine direkte und wohlwollende Gesprächsführung des Supervisors aus, der den Inhalt und den Verlauf der Supervisionssitzungen konsequent zu beeinflussen und zu gestalten scheint. Mögliche Richtungen werden meist nicht explizit mit den Supervisanden abgewogen, sondern entwickeln sich überwiegend aus dem Gesprächsverlauf. Der Supervisor scheint nur geringen Einfluss aktiv ausüben zu müssen, erzielt damit aber scheinbar viel Wirkung. Dies lässt sich mit der Hypothese des epistemischen Vertrauens in Verbindung bringen, indem die Supervisanden dem Supervisor mit einer „vorausschauenden Glaubwürdigkeit“ akzeptieren und folgen (Fonagy & Allison 2014). Dies ist mir bereits in der Reflexion zur vierten Supervisionssitzung aufgefallen: „Ich habe den Eindruck, es findet häufig direkte Mentalisierungsförderung durch den Supervisor aber auch durch andere Supervisanden statt. Dabei scheint vieles „in den Köpfen“ stattzufinden, das sich kaum im gesprochenen Wort wiederfindet“ (siehe 4.1.3.4: Reflexion zur vierten Supervisionssitzung, S. 85). Die Supervisanden scheinen meist nur eine inhaltliche Richtung durch den Supervisor aufgezeigt zu bekommen, um eigene Themen aus dem Arbeitsalltag für die Fallarbeit zu finden. Auf diese Weise scheinen Mentalisierungsprozesse effektiv angestoßen zu werden, da sich die Supervisanden inhaltlich interessiert austauschen. Manchmal scheint es seitens der Supervisors schon auszureichen anzumerken, dass gerade etwas Relevantes gesagt wurde oder passiert ist, um eine vertiefte Auseinandersetzung gezielt anzuregen. Der Supervisor scheint den Supervisanden teilweise wie eine vertraute Orientierungshilfe zu dienen: Je „ruhiger“ der Supervisor ist, desto „aktiver“ sind die Supervisanden. Als hinderlich für das Mentalisieren in der Supervision haben sich zum einen Kommunikationsdefizite im BBW, aber auch im Rahmen der Pilotstudie und der Supervision gezeigt. Zum anderen traten in den Fallbearbeitungen zum Teil negative Gefühle und Vorbehalte gegenüber den Ausbildungsteilnehmern, Kollegen oder der Leitung zu Tage, die regressive Prozesse forcierten. Vorurteile oder Ideen von böswilligen Absichten können uns sehr gelegen kommen, da sie uns weg von unseren unangenehmen Gefühlen hin zu einem eher kognitiven Umgang mit der Situation bringen. Wir sind dann weniger mit unserem emotionalen Zustand befasst und können unsere Aufmerksamkeit mehr auf die vermeintlich geeignetere Erklärung richten. Gleichzeitig wird sich meist schnell ein passendes Gefühl zu dieser Erklärung einstellen und in den Vordergrund der Wahrnehmung rücken. Die vorgestellte neue Realität überdeckt sozusagen emotional die tatsächliche Realität. Innen und außen sind partiell im Äquivalenzmodus. Dies stellt Affektregulation auf einem eingeschränkten Funktionsniveau dar – die eigene Sichtweise beeinflusst die wahrgenommene und gefühlte Realität: So können Unterstellungen von negativen Absichten eine Angst vor echten Absichten erzeugen, die das ursprüngliche Gefühl von z. B. Hilflosigkeit subjektiv erfasst. Sobald ein Szenario plausibel erscheint, hilft es bei der eigenen Affektregulation, jedoch losgelöst von der Realität – dies hatte besondere Relevanz in der Fallarbeit, die ebenfalls losgelöst

von der Realität als reflexiver Raum zum Mentalisierungstraining genutzt wurde. Der Supervisor hatte regelmäßig die Aufgabe, mit den Supervisanden eine angemessene, realitätsgerechte Sichtweise zu erarbeiten. Dieser hier prototypisch beschriebene Mechanismus könnte auch sehr häufig bei der Affektregulation (mit schwierigen Ausbildungsteilnehmern) bei der Arbeit im BBW stattgefunden haben: Emotionale Belastungen führen zur Regression in den Äquivalenzmodus, sodass Inneres wie Äußeres erlebt und verarbeitet wird (Mitarbeiter behandeln Ausbildungsteilnehmer dann beispielsweise voreingenommen und andersherum), um sich in ihrer Rolle nicht ohnmächtig zu fühlen oder halten im Als-Ob-Modus an idealisierten Ansichten fest, um zumindest für sich noch ausreichend Halt und Zuversicht fühlen zu können. Im Ergebnis kann sich die Supervision als beziehungsorientierter Raum der Begegnung etablieren, der die Voraussetzungen zum Mentalisieren schafft und wiederherstellt. Die Fallarbeit wird als reflexiver Raum für das Mentalisierungstraining genutzt, in dem Mentalisierung geübt, demonstriert und erklärt werden kann. Die Befunde zur Mentalisierungsförderung in der Supervision legen auch nahe, dass die Supervisanden besonders von einer multiprofessionellen Zusammensetzung der Supervisionsgruppe profitieren konnten, indem die unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen herangezogen werden und sich ergänzen können. Ebenfalls gibt es Hinweise darauf, dass eine gemeinsame Sprache für mentale Prozesse wie mit dem Mentalisierungskonzept schon sehr dabei hilft, eine tiefgehende Auseinandersetzung und gegenseitiges Verständnis zu ermöglichen – und dies unabhängig von einer Mentalisierungsförderung auch an sich ein großer Mehrwert für die gemeinsame Arbeit in der beruflichen Rehabilitation ist.

8.1.2 Mentalisierungsförderung durch die Fallarbeit

Ein zentrales Ergebnis meiner Forschungsarbeit ist die Bedeutung der Fallarbeit als wesentlicher Faktor für die Mentalisierungsförderung in der untersuchten Supervision. Kein anderes Thema wurde so häufig im Datenmaterial des gesamten Supervisionsprozesses entsprechend codiert und interpretiert. Zwar ist die untersuchte Supervision als „Fallsupervision“ angelegt (Rappe-Giesecke 2009), jedoch hat das Ausmaß der Bedeutung der Fallarbeit für die Mentalisierungsförderung überrascht: Die Befunde zur Interpretation der Sequenzen der Mentalisierungsförderung im Kontext zeigen, dass in der untersuchten Supervision eine Mentalisierungsförderung durch den Supervisor ausschließlich in der Fallarbeit stattfindet. Die leicht unterschiedliche Anzahl der zugeordneten Sequenzen bei den unterschiedlichen Fokussen der Fallarbeit könnte vorsichtig dahingehend interpretiert werden, dass der persönliche Bezug der Supervisanden zum Inhalt der Fallarbeit tendenziell etwas bedeutsamer sein könnte, als eine höhere Komplexität der damit verbundenen Fallbearbeitungen. Das bedeutet, dass die Supervisanden eher Mentalisierungsfähigkeiten zeigen könnten, wenn der Supervisor ein Thema als Inhalt der Fallarbeit behandelt, mit dem sie auch persönliche Erfahrungen verbinden können. Auch Ensink et al. (2013) führen in ihrer Studie zur

Wirkung eines Mentalisierungstrainings an, dass es darauf anzukommen scheint, dass die Reaktionen und das Erleben der Teilnehmer im Fokus stehen und im Training explizit genutzt werden, um ein mentalisierendes Verstehen einzuüben, anstatt therapeutisches Fachwissen und Behandlungstechniken zu vermitteln (vgl. ebd., 534). Sie bringen dies mit dem Befund von Fonagy & Target (2002) zusammen, dass Mentalisierung in einem interpersonellen Kontext erlernt wird. Sie vermuten aber auch, dass die Konfrontation mit dem eigenen Erleben dazu beigetragen haben könnte, sich eigener Gefühle und Denkmuster bewusster zu werden und reflexive Fähigkeiten zu entwickeln, die bisher einfach noch nicht gebraucht worden waren. Beide Aspekte unterstreichen den Nutzen eines spezifischen Trainings zur Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten, da auch bereits vorhandene hohe Mentalisierungsfähigkeiten vor dem eigenen Bindungshintergrund nicht einfach auf andere Menschen bzw. neue Kontexte übertragen werden können, sondern mit einem Bemühen und entsprechender Motivation verbunden sind (Fonagy & Adshad 2012). Dies scheint am ehesten bei der persönlichen Erfahrung der angeleiteten Einnahme eines intentionalen Blickwinkels möglich zu sein, so wie es in der untersuchten Supervision vom Supervisor mit der Fallarbeit praktiziert worden scheint. Ensink et al. (2013) machen in ihrer Studie auch den zentralen Befund, dass ein zu starker Fokus auf ein „Symptom-Diagnose-Technik Paradigma“ von Therapie die Mentalisierungsfähigkeiten sogar mindern kann, da eigene affektive Reaktionen weniger oder nicht für ein Verstehen des Patienten herangezogen werden (können) (ebd., S. 535f.). Sie führen darüber hinaus die Argumentation von Markowitz & Milrod (2011) an, nach der ein zu hoher Theorie- und Technikbezug angehenden Therapeuten nicht vermittelt, auch die Gefühle und inneren Erfahrungen der Patienten anerkennen und entsprechend nutzen zu können (vgl. Ensink et al. 2013, S. 535). Für die Befunde zur Supervision könnte dies die Relevanz des persönlichen Bezugs zu den Themen der Fallarbeit und in der Supervision unterstreichen, damit die gemachten Trainingserfahrungen auch Niederschlag in der Affektregulation finden können, sodass eher die Chance besteht, unter Realbedingungen darauf zurückgreifen zu können, ohne dass durch aufkommende Gefühle und Erregung die Mentalisierungsfähigkeiten vermindert werden. Die sitzungsübergreifende Fallarbeit kann in dieser Hinsicht bereits einige Erfolge verbuchen.

8.1.3 Interventionsarten der Mentalisierungsförderung

Die häufigsten Interventionsarten zur Mentalisierungsförderung sind die unterstützende Intervention „Exploration und Klarifikation“ und die grundlegenden Techniken „Mentale Zustände erkunden“ sowie „Interpretation“. Dann folgt die grundlegende Technik „Elaboration“. Die Intervention „Psychoedukation“ und „Unterstützende und empathische Interventionen“ sowie die Techniken „Mentalisieren der Übertragung“ und „Stop-Rewind“ sind deutlich weniger vertreten. Aus den Befunden zu den Interventionsarten könnte abgeleitet werden, dass vor allem solche Interventionsarten des Supervisors zur Mentalisierungsförderung in der Supervision beigetragen

haben könnten, bei denen sich die Supervisanden konkret mit der Gedanken- und Gefühlswelt befassen sollen (Exploration und Klarifikation, Mentale Zustände erkunden) bzw. mentale Zustände veranschaulicht bekommen (Interpretation, Elaboration). Das könnte bedeuten, dass eine Mentalisierungsförderung vor allem dann erfolgreich ist, wenn die Interventionsart auf die gemeinsame Erkundung und Vertiefung von Gedanken und Gefühlen gerichtet ist und den Inhalt von Mentalisierungsprozessen für die Supervisanden veranschaulicht, sodass es gewissermaßen spannend und interessant wird. Möller et al. (2017) kommen in ihrer Studie zu dem ähnlichen Schluss, dass höhere Mentalisierungsfähigkeiten vor allem durch solche Interventionen erreicht werden konnten, die auf die gemeinsame Exploration mentaler Zustände gerichtet sind mit dem Bestreben die Neugier des Klienten in Bezug auf mentale Zustände bei sich und anderen zu erhöhen (ebd., S. 760). Karlsson & Kermott (2006) sehen es hingegen als bedeutsam an, dass bei der Auswertung von Mentalisierungsfähigkeiten mit der RFS zwischen „wahrhaftigen“ Narrativen und solchen, die durch eine Übertragung gefärbt sein könnten, unterschieden werden müsse. In ihrer Studie konnten sie feststellen, dass sich manche Patienten in ihren Mentalisierungsfähigkeiten zurückhaltend zeigten und den Therapeuten auf diese Weise herausforderten mentalisierungsfördernde Fragen zu stellen oder sie tatsächlich „zu retten“ (teleologischer Denkmodus). Daher müsse unklar bleiben, ob das Kompetenzniveau des Patienten mehr den therapeutischen Prozess oder der Prozess mehr das Kompetenzniveau des Patienten beeinflusst (ebd., S. 80). Für die Befunde zur untersuchten Supervision könnte dies bedeuten, dass die zugordneten Interventionsarten der Mentalisierungsförderung eher jene Interventionen und Techniken repräsentieren könnten, die für die Supervisanden leichter zu beantworten waren bzw. den Gesprächsprozess in der Fallarbeit für die Supervisanden angenehmer oder interessanter voranbringen konnten. Andererseits könnten aber durch das ethnografische Vorgehen eher „wahrhaftige“ Narrative durch das Beteiligtsein des Beobachters zur Grundlage der Analyse gemacht worden sein, die weniger von so einem Übertragungsgeschehen beeinflusst sind (vgl. ebd.).

8.1.4 Kompetenzbereiche der Mentalisierungsförderung

Durch die fallanalytische Fokussierung des Supervisors nach der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala konnten die Sequenzen der Mentalisierungsförderung den zentralen Kompetenzbereichen eines idealtypischen MBT-Therapeuten zugeordnet werden. Als wichtigste Kompetenzbereiche konnten die „Mentalisierungsförderliche Grundhaltung“ und „Exploration“ ermittelt werden. Möller et al. (2017) konnten in ihrer Studie zeigen, dass Therapeuten, die sich an die Prinzipien der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala halten, bessere Mentalisierungsfähigkeiten bei ihren Patienten bewirken können. Dies spricht sehr für die aufgestellten Merkmale der Skala und ihren Einsatz. Die Befunde zur MBT-G-Adhärenz könnten vorsichtig interpretiert darauf hindeuten, dass eine Mentalisierungsförderung in der Supervision vor allem über die Herstellung einer Beteiligung von

mehreren Supervisanden eine Rolle spielen könnte. Dabei scheint es eher um externe Ereignisse (Merkmale 3, 4) als um Ereignisse in der Gruppe (Merkmal 5) oder den Gruppenprozess an sich zu gehen (Merkmale 1, 2, 6, 8). Dies scheint zu den Befunden der Fallarbeit und den Interventionsarten zu passen und unterstreicht die Bedeutung des Mehrpersonensetting der Supervision zur Mentalisierungsförderung.

8.2 Einschränkungen und Kritik

Durch das ethnografische Vorgehen sollte der Forschungsgegenstand der Mentalisierungsförderung in der Supervision möglichst ganzheitlich erfasst und beschrieben werden. Auch sollte der natürliche Ablauf der Supervisionssitzungen möglichst wenig beeinträchtigt werden. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung konnte ich auch meine eigenen Erfahrungen und Eindrücke festhalten und in die Forschungsarbeit einbeziehen. Meine Ergebnisse sind jedoch nur auf den Supervisionsprozess bezogen. Auch wenn in der Forschungsarbeit die Mentalisierungsförderung bei den Supervisanden mit den Kompetenzbereichen der MBT-Adhärenz und mentalisierungsbasierten Interventionsarten des Supervisors in Verbindung gebracht werden konnten, sagt dies noch nichts darüber aus, ob die Supervisanden auch in ihrer Mentalisierungsfähigkeit bei der Arbeit im BBW profitiert haben könnten oder ob sie nur im Rahmen der Supervision zusammen mit dem Supervisor entsprechende Fähigkeiten bei Bedarf zeigen konnten. Lediglich die Ergebnisse der Evaluation des Pilotprojektes zeigen, dass sich insgesamt das Mentalisierungsinteresse der Mitarbeiter erhöht hat (vgl. Taubner et al. 2014). Weiterhin könnte der Befund bei der Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung, dass das analytische Thema „Anleitung durch den Supervisor“ eher mit einer Mentalisierungsförderung in Verbindung steht, auch damit zusammenhängen, dass die Supervisanden ein „Stück des Weges“ geführt wurden – Mentalisierungsprozesse also vom Supervisor nicht nur gefördert, sondern zum Teil auch vorgemacht und dann von den Supervisanden gewissermaßen imitiert worden sein könnten (vgl. Hörz-Sagstetter et al. 2015, S. 504). Dies entspräche wohlmöglich sogar einer Pseudo-Mentalisierung oder dem Vorherrschen des Als-Ob-Modus, welches in der Forschungsarbeit als echte Mentalisierung aufgefasst worden wäre. Zwar wurde durch die „strenge“ Rekonstruktion der Mentalisierungsförderung mit der RFS versucht, solche reflexiven Passagen bei den Supervisanden herauszufiltern, jedoch kann dies im Rahmen des ethnografischen Vorgehens und aufgrund der Subjektivität der Datenerhebung nicht ausgeschlossen werden.

8.3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Ein Supervisand bringt die Stimmung im BBW in der ersten Supervisionssitzung metaphorisch auf den Punkt: Es herrscht ein enormer Druck im neuen BBW-Boot und wir wissen nicht wohin es geht und rudern mal hier und dort rum. Ein gemeinsames Verständnis zu erreichen und die dabei

aufkommenden Gedanken und Gefühle zu integrieren scheint daher das wichtigste Ziel der Supervision mit dem Fokus auf Mentalisierungsförderung gewesen zu sein. Der erlebte Druck in der Institution könnte sonst Mentalisierungsfähigkeiten hemmen, sodass eher planlos reagiert statt planvoll gehandelt würde. Psychosoziale Arbeit ohne hinreichende Mentalisierungsfähigkeiten führt schlimmstenfalls zu einem Abgleich bereits etablierter Handlungsmuster mit vermeintlich offensichtlichen Fakten im Sinne einer funktionalen Technisierung bzw. einem unzutreffenden Kausalverständnis menschlichen Verhaltens. Die Tiefe menschlicher Sorgen, Nöte, Probleme etc. kann dabei verloren gehen und Interventionen sind weniger zielführend, da sie in der Regel kaum ein emotional spürbares und heilsames Band entstehen lassen dürften. „Gefühlt werden“ ist daher meines Erachtens bedeutsamer (und wirksamer) als bloßes „Verstanden werden“ – wenn die Worte es noch nicht erfassen können, so können es doch die emotionale Resonanz und individuelle Reaktion „vom Bauch“ her. Hierin liegt die Chance (und das Risiko) der psychosozialen Arbeit mit Menschen: Will sie effektiv sein, muss sie sich um ihre Natur bemühen und menschlich auf Augenhöhe eine echte Begegnung ermöglichen. Wertschätzende Anerkennung des Gegenübers und wohlwollender Umgang mit Bedacht können soziale Situationen zu dem machen, was sie bestenfalls sein können: Positive Erfahrungen. In diesem Sinne zeigen die beschriebenen Befunde, dass die Supervisanden im Rahmen der Pilotstudie „Mentalisierende Berufsausbildung“ zumindest während der beobachteten Supervision solche wertvollen Erfahrungen haben machen können und sie im gleichen Zug möglicherweise für die Ausbildungsteilnehmer haben entstehen lassen können. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit sind aufgrund ihrer qualitativen, interpretativen Natur nur sehr eingeschränkt im klassischen Sinne übertragbar. Nach Levitt (2021) könnte jedoch eine „qualitative Generalisierung“ für das untersuchte Phänomen vorgenommen werden: Sie plädiert dafür, dass der Begriff der Generalisierung zu sehr auf sein quantitatives Gegenstück gemünzt sei und es in der qualitativen Forschung nicht um die Übertragbarkeit von Ergebnissen auf andere Kontexte, sondern um die Übertragbarkeit des Verständnisses eines untersuchten Phänomens für andere Kontexte gehe (vgl. ebd.). Damit könnten meine Ergebnisse helfen, weitere Forschungsarbeiten inhaltlich vorzubereiten und potentielle Wirkfaktoren für künftige Interventionskonzepte abzuleiten, mit denen mentalisierungsbasierte Beratungs- und Interventionsansätze (weiter-)entwickelt werden können. In diesem Sinne hoffe ich durch meine Forschungsarbeit Aspekte und Fragen aufwerfen zu können, die hilfreich für künftige Anwendungs- und Forschungsbezüge sind: „Empirische Untersuchungen sollten nicht nach der Art der verwendeten Untersuchungsmethoden, sondern nach ihren Ergebnissen, ihrer Funktion und ihrem Stellenwert für den Wissenschaftsprozess beurteilt werden“ (Bortz & Döring 2006, S. 303).

9 Fazit

Es bleibt ungeklärt, ob Mentalisierungsfähigkeiten, die in der Supervision demonstriert und geübt werden konnten, auch darüber hinaus im Arbeitsalltag weitere Anwendung finden konnten. Die Befunde aus der sitzungsübergreifenden Fallarbeit sprechen zwar vielfach dafür, aber es dürfte einen großen Unterschied machen, ob Mentalisierung in einer eher geeigneten Situation sogar erwartet wird oder spontan unter einem gewissen Stressniveau genutzt werden soll. Dies spricht gleichzeitig dafür, dass eine mentalisierungsförderliche Atmosphäre sehr wichtig ist. In der Begegnung von Menschen werden Worte gesprochen und Handlungen getan, sodass die beste Reflexion wenig nützt, wenn sie nicht die Grundlage für die Gestaltung des Zwischenmenschlichen bildet. Zum Beispiel bringt es praktisch wenig, dass ein Mitarbeiter sich bewusst wird, dass er einen Auszubildenden voreingenommen behandelt, wenn er es in der Begegnung trotz dieses Wissens nicht unterbinden kann. Zwar ist die Alltagsweisheit „Einsicht ist der erste Weg zur Besserung“ kausal-logisch konstituierend, jedoch könnte auch ein wiedererstarktes empathisches Mitfühlen den Mitarbeiter darin hemmen voreingenommen zu reagieren und ihm seinen Impuls erst über die situative Reflexion bewusst machen. Der erste Fall könnte als gelungener Theorie-Praxis-Transfer anhand expliziter Mentalisierung gesehen werden, wohingegen der zweite Fall als ein Lernen aus der Praxis mit impliziter Mentalisierung in Verbindung gebracht werden könnte. Gemeinsam ist beiden und somit einer mentalisierungsbasierten Praxis die bewusste oder unbewusste Wachsamkeit und Offenheit für Intentionen, Gefühle usw. (mentale Zustände) bei sich und anderen. Unbewusste Wachsamkeit und Offenheit kommen besonders in der Empathie und Affektverarbeitung zum Ausdruck, sodass eigene Körpersensationen, Handlungsimpulse, Gefühle und Gedanken automatische Reaktionen mitbestimmen können. Die Gewährleistung selbiger erhöht somit die Chance einer bewussteren Handlungsgestaltung, die unsichtbaren mentalen Zuständen Rechnung trägt.

Gedanken zu den Fragen aus dem Eingangszitat:

Supervision kann dem Supervisanden seine „Seetauglichkeit“ in einem Übungsbecken verdeutlichen. Der Supervisor kann für das „Schiff der Psyche“ wie ein unbeteiligter Passagier, unterstützender Bootsmann, erfahrener Steuermann, stellvertretender Kapitän oder sogar die Admiralität sein, die über das Schiff hinaus die Reise einer Flotte plant und bestimmt. Im Supervisionsprozess wird der Supervisor mehrere solcher Rollen einnehmen, um dem Supervisanden zu helfen, sein „Schiff“ besser kennen und steuern zu lernen. Gleichzeitig können andere Supervisanden und auch der Supervisor selbst durch Supervision weiteres Handlungs- und Erfahrungswissen gewinnen. Die Supervisanden sind wie eine Schiffsflotte auf einer gemeinsamen Reise. Diese Reise beinhaltet das Kennenlernen und Verstehen der zugrundeliegenden psychischen Prozesse und den Umgang mit interaktionellen Untiefen durch Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeiten.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. D., & Eichberg, C. G. (1991).** Effects of infant mother attachment of mothers' unresolved loss of an attachment figure or other traumatic experiences. In Marris, P., Stevenson-Hinde, J. & Parkes, C. (Hrsg.). *Attachment across the life circle*. New York: Routledge, 160-183
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978).** *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969).** Attachment and the exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In Foss, B.M. (Hrsg.). *Determinants of infant behavior*. London: Methuen, 113-136.
- Aldridge, M. A., Stone, K., Sweeney, M., & Bower, T. G. R. (2000).** Preverbal children with autism understand the intentions of others. *Developmental Science*, 3, 294-301.
- Allen, J. G. (2006).** Mentalisieren in der Praxis. In Allen, J.G. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart (2009): Klett-Cotta, 23-61.
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2008).** *Mentalizing in clinical practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Angus, L. E. & Kagan, F. (2013).** Assessing client self-narrative change in emotion-focused therapy of depression: An intensive single case analysis. *Psychotherapy*, 50(4), 525–534.
- Astington, J. W. (2001).** The Future of Theory-of-Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.
- Baron-Cohen, S. (1995).** *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Bateman, A. W., Bales, D. & Hutsebau, J. (2018).** *A Quality Manual for MBT*. Anna Freud Centre. Online-Ressource: <<https://www.annafreud.org/media/7863/quality-manual-2018.pdf>>, Zugriff: 02.11.2021.
- Bateman, A. W. & Fonagy, P. (2006).** Mentalisieren und Borderline-Persönlichkeitsstörung. In Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart (2009): Klett-Cotta, 263-284.
- Bateman, A. W. & Fonagy, P. (2012).** *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bateman, A. W. & Fonagy, P. (2013).** Mentalization-based treatment. *Psychoanalytic Inquiry*, 33(6), 595-613.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008).** Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Belardi, N. (2015).** *Supervision für helfende Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Berufsbildungswerk Nordhessen (2012).** *Konzeption der Staatlichen Berufsschule im Berufsbildungswerk Nordhessen. Version 2.0*. Online-Ressource: <<http://www.bibak.de/konzept/Konzept.pdf>> Zugriff: 29.05.2012.
- Biegel, G. M. & Brown, K. W. (2012).** *Assessing the Efficacy of an Adapted In-Class Mindfulness-Based Training Program for School-Age Children: A Pilot Study*. Online-Ressource: <<http://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful%20Schools%20Pilot%20Study%20Whitepaper.pdf>>, Zugriff: 02.11.2021.
- Birks, M., Hoare, K. & Mills, J. (2019).** Grounded Theory: The FAQs. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-7.
- Blair, R. J. R., Peschardt, K. S., Budhani, S., Mitchell D. G. & Pine, D. S. (2006).** The development of psychopathy, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47, 262-276.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006).** *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bowlby, J. (1969, 1973, 1980).** *Attachment and Loss. Vol. 1-3*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1989).** Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart (1997): Klett-Cotta, 17-26.
- Braten, S. (2007).** Altercentric infants and adults: On the origin and manifestation of participant perceptions of others' acts and utterances. In Braten, S. (Hrsg.). *On being moved: From mirror neurons to empathy*. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 111-136.

- Brattig, V. (2009).** Psychologische Dienste in Berufsbildungswerken: Wie sie ihre Arbeit sehen und welche Anforderungen auf sie zukommen. *Berufliche Rehabilitation, 2*, 117-127.
- Brattig, V. (2013).** Psychotherapie in der beruflichen Rehabilitation – eine verkannte Anforderung. *Psychotherapeutenjournal, 12(1)*, 34-42.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013).** *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bretherton, I. (1997).** Die Geschichte der Bindungstheorie. In Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung.* Stuttgart: Klett-Cotta, 27-49.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986).** Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development, 57*, 529-548.
- Buchholz, M. B. (2012).** Supervision ist eine Beobachtung, wie Therapeuten (sich) bei der Arbeit beobachten - oder: Etwas Empirie ist manchmal Salz in der Suppe organisierter Anarchie. In Hörster, R., Köngeter, S. & Müller, B. (Hrsg.). *Grenzobjekte. Jenseits der Differenz-Entwicklungsformen in der Sozialwelt.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137–163.
- Cappella, E., Reinke, W. M. & Hoagwood, K. E. (2011).** Advancing Intervention Research in School Psychology: Finding the Balance Between Process and Outcome for Social and Behavioral Interventions. *School Psychology Review, 40(4)*, 455-464.
- Charmaz, K. (2014).** *Constructing Grounded Theory.* London: Sage.
- Choi-Kain, L. W. & Gunderson, J. G. (2008).** Mentalization: Ontogeny, Assessment, and Application in the Treatment of Borderline Personality Disorder. *American Journal of Psychiatry, 165(9)*, 1127-1135.
- Cleckley, H. (1973).** *The Mask of Sanity.* St. Louis: Mosby.
- Clement, U., Möller, H. & Eberl, P. (2011).** Gelingendes Vertrauensmanagement – ein Indikator für Qualität in der betrieblichen Ausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online, Ausgabe 21*, 1-22. Online-Ressource: <http://www.bwpat.de/ausgabe21/clement_etal_bwpat21.pdf>, Zugriff: 25.03.2014.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K.** Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Csibra, G., & Gergely, G. (1998).** The teleological origins of mentalistic action explanations: A developmental hypothesis. *Developmental Science, 1*, 255-259.
- Curth, C. (2012).** *Mentalisierung und Levels of Emotional Awareness. Entwicklung einer Mentalisierungsskala für das Adult Attachment Projective. Unveröffentlichte Masterarbeit.* Universität Kassel.
- Curth, C. (2015).** Mentalisierung und Gewalt. In Kämmerer, A., Kuner, T., Maissen, T. & Wink, M. (Hrsg.). *Gewalt und Altruismus. Interdisziplinäre Annäherungen an ein grundlegendes Thema des Humanen.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 161-178.
- Dennett, D. C. (1983).** *The Intentional Stance.* Cambridge, MA: MIT Press.
- de Villiers, J. G. & de Villiers, P. A. (2000).** Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In Mitchell, P. & Riggs, K.J. (Hrsg.). *Children's reasoning and the mind.* Hove, UK: Psychology Press, 191-228.
- Devereux, G. (1976).** *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften.* Berlin: Ullstein.
- Diamond, D., Stovall-McClough, C., Clarkin, J. F. & Levy, K. N. (2003).** Patient-therapist attachment in the treatment of borderline personality disorder. *Bulletin of the Menninger Clinic, 67(3)*, 227–259.
- Dilks, S., Tasker, F. & Wren, B. (2008).** Building bridges to observational perspectives: A grounded theory of therapy processes in psychosis. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 81(2)*, 209–229.
- Döring, P. (2013).** Mentalisierungsbasiertes Management. In Schulz-Venrath, U. (Hrsg.). *Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten.* Stuttgart: Klett-Cotta, 351-382
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011).** The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82(1)*, 405-432.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010).** Autoethnografie. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 345-357.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24
- Ensink, K., Maheux, J., Normandin, L., Sabourin, S., Diguier, L., Berthelot, N. & Parent, K. (2013).** The impact of mentalization training on the reflective function of novice therapists: A randomized controlled trial. *Psychotherapy Research, 23(5)*, 526-538.

- Folmo, E. J., Karterud, S. W., Bremer, K., Walther, K. L., Kvarstein, E. H. & Pedersen, G. A. F. (2017).** The design of the MBT-G adherence and quality scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(4), 341-349.
- Fonagy, P. (2006).** Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung. In Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart (2009): Klett-Cotta, 89-152.
- Fonagy, P. & Adsheed, G. (2012).** How mentalisation changes the mind. *Advances in Psychiatric Treatment*, 18(5), 353-362.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014).** The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372-380.
- Fonagy, P., Bateman, A.W. & Luyten, P. (2012).** Introduction and Overview. In Bateman, A.W. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Arlington: American Psychiatric Publishing, 3-42.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002).** Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self. New York: Other Press. Dt. (2008): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Rossouw, T., Sharp, C., Bateman, A., Allison, L. & Farrar, C. (2014).** Mentalization-based treatment for adolescents with borderline traits. In Sharp, C. & Tackett, J. L. (Hrsg.). *Handbook of borderline personality disorder in children and adolescents*. New York, NY: Springer, 313-332.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., George, S. M. & Higgitt, A. C. (1991).** The Capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and Its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201-218.
- Fonagy, P., Target, M. Steele, H. & Steele, M. (1998).** *Reflective functioning scale manual. Version 5. Unpublished manuscript*. University College London.
- Fonagy, P. & Target, M. (2002).** Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335.
- Fonagy, P. & Target, M. (2003).** Psychoanalytic Theories – Perspectives from Developmental Psychopathology. New York: Brunner-Routledge. Dt. (2006): *Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D. & Sargent, J. A. (2009).** A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and school systems-focused intervention to reduce aggression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 607-616.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Sacco, F. C. & Little, T. D. (2005).** Creating a peaceful school learning environment: The impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools. *Medical Science Monitor*, 11, 317-325.
- Franze, M., Meierjürgen, R., Abeling, I., Rottländer, M., Gerdon, R. & Paulus, P. (2007).** „MindMatters“ – Ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen der Sekundarstufe 1 – deutschsprachige Adaption und Ergebnisse des Modellversuchs. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2, 221-227.
- Georgaca, E. (2003).** Exploring signs and voices in the therapeutic space. *Theory and Psychology*, 13(4), 541–560.
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1984/1985/1996).** *The Berkeley Adult Attachment Interview. Unpublished Protocol*. University of California, Berkeley.
- Gergely, G. & Watson, J. (1996).** The social biofeedback model of parental affect-mirroring. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 1181-1212.
- Ginot, E. (2012).** Self-Narratives and Dysregulated Affective States. The Neuropsychological Links Between Self-Narratives, Attachment, Affect, and Cognition. *Psychoanalytic Psychology*, 29(1), 59-80.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967).** *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H. & Zimmermann, P. (2008).** A Wider View of Attachment and Exploration. In Cassidy, J. & Shaver, P.R. (Eds.). *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press, 857-879.
- Guilfoyle, M. (2016).** Subject positioning: Gaps and stability in the therapeutic encounter. *Journal of constructivist psychology*, 29(2), 123–140.

- Haydicky, J., Wiener, J., Badali, P., Milligang, K. & Ducharme, J. M. (2012).** Evaluation of a Mindfulness-based Intervention for Adolescents with Learning Disabilities and Co-occurring ADHD and Anxiety. *Mindfulness, 3*(2), 151-164.
- Hesse, E. (2008).** The Adult Attachment Interview. Protocol, Method of Analysis, and Empirical Studies. In Cassidy, J. & Shaver, P.R. (Hrsg.). *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press, 552-598.
- Holmes, J. (2006).** Mentalisieren in psychoanalytischer Sicht: Was ist neu? In Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart (2009): Klett-Cotta, 62-86.
- Hörz-Sagstetter, S., Mertens, W., Isphording, S., Buchheim, A. & Taubner, S. (2015).** Changes in Reflective Functioning during Psychoanalytic Psychotherapies. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 63*(3), 481-509.
- Huppert, F. A. & Johnson, D. M. (2010).** A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5*(4), 264-274.
- January, A. M., Casey, R. J. & Paulson, D. (2011).** A Meta-Analyses of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work?. *School Psychology Review, 40*(2), 242-256.
- Jurist, E. L. (2005).** Mentalized Affectivity. *Psychoanalytic Psychology, 22*(3), 426-444.
- Karlsson, R. & Kermott, A. (2006).** Reflective-functioning during the process in brief psychotherapies. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*(1), 65-84.
- Karterud, S., Pedersen, G., Engen, M., Johansen, M. S., Johansson, P. N., Schlüter, C. et al. (2013).** The MBT Adherence and Competency Scale (MBT-ACS): Development, structure and reliability. *Psychotherapy Research, 23*(6), 705-717.
- Karterud, S. (2015).** *Mentalization-Based Group Therapy (MBT-G): A theoretical, clinical, and research manual*. Oxford: Oxford University Press.
- Keselman, H., Cromdal, K. O., Kullgard, N. & Holmqvist, R. (2016).** Responding to mentalization invitations in psychotherapy sessions—A conversation analysis approach. *Psychotherapy Research, 28*(4), 654–666
- Levitt, H. (2021).** Qualitative generalization, not to the population but to the phenomenon: Reconceptualizing variation in qualitative research. *Qualitative Psychology, 8*, 95-110.
- Lüders, C. (2009).** Beobachten im Feld und Ethnografie. In Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 384-401.
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. & Fonagy, P. (2020).** The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual Review of Clinical Psychology, 16*, 297-325.
- Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B. & Vermote, R. (2012).** Assessment of Mentalization. In Bateman, A. W. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Arlington: American Psychiatric Publishing, 43-65.
- Main, M. (1997).** Desorganisation im Bindungsverhalten. In Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 120-139.
- Main, M. & Goldwyn, R. (1990).** Adult attachment rating and classification system. In Main, M. (Hrsg.). *A typology of human attachment organization assessed in discourse, drawings and interviews*. New York: Cambridge University Press.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985).** Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In Bretherton, I. & Waters, E. (Hrsg.). *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1-2, Serial 209), 66-104.
- Main, M. & Solomon, J. (1986).** Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, finding and implications for the classification of behavior. In Brazelton, T. B. & Yogman, M. (Hrsg.). *Affective development in infancy*. Norwood, New York: Ablex, 95-124.
- Main, M. & Solomon, J. (1990).** Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during Ainsworth strange situation. In Greenberg, M. T., Cichetti, D. & Cummings, E. M. (Hrsg.). *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention*. Chicago: University of Chicago Press, 121-160.
- Markowitz, J. C. & Milrod, B. L. (2011).** The importance of responding to negative affect in psychotherapies. *American Journal of Psychiatry, 168*(2), 124-128.
- Mayring, P. (2008).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Geoff, S., Isberg, R., Sibinga, E., Laurie, G. & Saltzman, A. (2012).** Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Meltzoff, A. N. & Gopnik, A. (1993).** The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. (Hrsg.). *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. New York: Oxford University Press, 335-366.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010).** Grounded-Theory-Methodologie. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 614-626.
- Möller, H. (2014).** Psychoanalytische Supervision. In Lohmer, M. & Möller, H. (Hrsg.). *Psychoanalyse in Organisationen. Einführung in die psychodynamische Organisationsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer, 119-151.
- Möller, C., Karlgren, L., Sandell, A., Falkenström, F. & Philips, B. (2017).** Mentalization-based therapy adherence and competence stimulates in-session mentalization in psychotherapy for borderline personality disorder with co-morbid substance dependence. *Psychotherapy Research*, 27(6), 749-765.
- Muñoz Specht, P., Ensink, K., Normandin, L. & Midgley, N. (2016).** Mentalizing techniques used by psychodynamic therapists working with children and early adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 80(4), 281-315.
- Nelson, K. (1996).** *Language in cognitive development*. New York: Cambridge University Press.
- Polanyi, M. (1985).** *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rappe-Giesecke, K. (2009).** *Supervision für Gruppen und Teams*. Heidelberg: Springer.
- Reinke, E. (2006).** *Reflexive Kompetenz-Skala. Manual zur Auswertung von Erwachsenenbindungsinterviews*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Bremen.
- Ronnberg, A. & Martin, K. (2011).** *Das Buch der Symbole: Betrachtungen zu archetypischen Bildern*. Köln: Taschen.
- Rovee-Collier, C. K. (1987).** Learning and memory in infancy. In Osofsky, J.D. (Hrsg.). *Handbook of Infant Development*. New York: John Wiley.
- Schwendter, R. (2000).** *Einführung in die Soziale Therapie*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Schulz-Venrath, U. & Felsberger, H. (2016).** *Mentalisieren in Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sharp, C. (2006).** Mentalisierungsprobleme bei Störungen im Kindesalter. In Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart (2009): Klett-Cotta, 153-180.
- Shaw, C., Lo, C., Lanceley, A., Hales, S. & Rodin, G. (2019).** The Assessment of Mentalization: Measures for the Patient, the Therapist and the Interaction. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 50(1), 57–65 (2020). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10879-019-09420-z>
- Stake, R. E. (1995).** *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stein, H. (2006).** Fördert das Mentalisieren die Resilienz?. In Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart (2009): Klett-Cotta, 422-449.
- Steele, M., Steele, H. & Fonagy, P. (1996).** Associations among attachment classifications of mothers, fathers and their infants. *Child Development*, 67, 541-555.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996).** *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999).** Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?, *British Journal of Developmental Psychology* 17, 435-450.
- Taubner, S. & Curth, C. (2013).** Mentalization mediates the relation between early traumatic experiences and aggressive behavior in adolescence. *Psihologija*, 46(2), 167–182.
- Taubner, S., Curth, C., Unger, A. & Kotte, S. (2014).** Die Mentalisierende Berufsausbildung – Praxisbericht aus einer Pilotstudie an einem Berufsbildungswerk für lernbehinderte Adoleszente. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63(9), 738-760.
- Taubner, S., Hörz, S., Fischer-Kern, M., Doering, S., Buchheim, A. & Zimmermann, J. (2013).** Internal Structure of the Reflective Functioning Scale. *Psychological Assessment*, 25(1), 127-135.
- Taubner, S., Kotte, S., Unger, A., Curth, C. & Müller, S. (2015).** *Mentalisierende Berufsausbildung. Unveröffentlichter Evaluationsbericht*. Universität Klagenufurt und Universität Kassel.

- Taubner, S., Müller, S. & Kotte, S. (2017).** Mentalizing Vocational Training increases mentalization interest in professionals and young people with the need for learning support: Results of a pilot study. *Mental Health & Prevention*, 6, 1-11.
- Taubner, S., Nolte, T., Luyten, P. & Fonagy, P. (2010).** Mentalisierung und das Selbst. *Persönlichkeitsstörungen Theorie Therapie*, 14(4), 243-258.
- Thomas, S. (2019).** *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tomasello, M. (1999).** *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt am Main (2006): Suhrkamp.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F., Gies, M. L., Evans, R. & Ewbank, R. (2001).** Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence, *American Journal of Psychiatry* 158, 808-810.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. (2002).** Feeling safe in school. *Smith Studies in Social Work*, 72(2), 303-326.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. (2005a).** A developmental approach to mentalizing communities: I. A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69, 265-281.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. (2005b).** A developmental approach to mentalizing communities: II. The Peaceful Schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69, 282-304.
- Twemlow, S. W. & Fonagy, P. (2006).** Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In Allen, J.G. & Fonagy, P. (Hrsg.). *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart (2009): Klett-Cotta, 399-421.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Vernberg, E. & Malcom, J. M. (2011).** Reducing violence and prejudice in a Jamaican all age school using attachment and mentalization theory. *Psychoanalytic Psychology*, 28(4), 497-511.
- Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2012).** *Preventing Bullying and School Violence*. Arlington: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Van Boven, L. & Loewenstein, G. (2005).** Empathy gaps in emotional perspective taking. In Malle, B. F. & Hodges, S. D. (Hrsg.). *Other minds: How Humans Bridge the Divide between Self and Others*. New York: Guilford, 284–297.
- Yin, R. K. (2003).** *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M. & Solomonica-Levi, D. (1998).** Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283-307.

Anhang

A Beobachtungsprotokolle

A.1 Beobachtungsprotokoll der ersten Supervisionssitzung

Beschreibung der Rahmenbedingungen

Die Supervision soll 14-tägig für 90 Minuten von 16:00 bis 17:30 Uhr stattfinden. Der Raum für die Supervision ist L-förmig und ausreichend groß für einen Stuhlkreis. Auf einem Tisch an einer Seite des Raumes stehen Snacks und Getränke. Am Rand des Stuhlkreises steht ein Flipchart. Die Supervisanden setzen sich aus zwei Rehatteams der Bereiche Metall und Hauswirtschaft zusammen, die jeweils aus einem Rehabegleiter, einem Berufsschullehrer und zwei Ausbildern bestehen. Die Supervisanden sitzen mit dem Supervisor in einem Stuhlkreis. Ich als Beobachter sitze außerhalb in einer Ecke des Raumes neben dem Flipchart.

Beginn der 1. Supervisionssitzung am 22.10.2013, 6 Supervisanden sind anwesend, 1 Berufsschullehrer der Hauswirtschaft und ein Ausbilder Metall fehlen.

Zu Beginn der teilnehmenden Beobachtung bin ich nervös und gespannt. Ich nehme zunächst mit den Supervisanden im Stuhlkreis Platz, begrüße und zähle die Anwesenden und erkundige mich nach den beiden fehlenden Supervisanden. Der Berufsschullehrer der Hauswirtschaft sei erkrankt. Der zweite Ausbilder Metall sei verhindert. Ich stelle mich und meine Rolle nochmals vor und begründe meine Anwesenheit mit meiner Funktion als Evaluator des Pilotprojektes sowie meinem ethnografischen Forschungsinteresse: Als Evaluator des Pilotprojektes interessieren mich die Themen der Supervision wie Probleme, Schwierigkeiten und Wünsche der Supervisanden, um die weiteren Fortbildungen der Mitarbeiter inhaltlich anpassen und verbessern zu können. Als Forscher interessiere mich, wie Mentalisierung in der Supervision gefördert werden kann. Ich möchte mehr darüber erfahren, was beim Mentalisieren hilft und was es erschwert. Ich erkläre, dass ich nur passiv teilnehme, mich also nicht aktiv beteilige und meine subjektiven Eindrücke aus der Supervision protokolliere. Nahezu alles, was mir sinnvoll erscheint, könne so notiert werden. Ich erläutere weiter, dass ich ein Tonaufnahmegerät mitlaufen lasse, um genauere Analysen der Supervisionssitzungen zu ermöglichen. Ich versichere, dass alle erhobenen Daten streng vertraulich behandelt werden und nur in hinreichend anonymisierter Form für eine Publikation verwendet werden, sodass keine Rückschlüsse auf tatsächliche Personen möglich sind. Einige der Supervisanden zweifeln sofort daran, ob insbesondere durch die Nutzung der Tonaufnahmen die Anonymität gewährleistet werden kann.

Analytical Note: Es scheinen mir folgende Fragen im Raum zu stehen: Werden wir kontrolliert? Werden Ergebnisse zur Bewertung der Arbeitsleistung herangezogen? Haben wir Konsequenzen zu befürchten? Gibt es die Gefahr von Datenmissbrauch? Können wir uns überhaupt auf die Supervision einlassen? Sollte nicht eher eine teilnehmende Beobachtung im Alltag des BBWs stattfinden?

Ich antworte, dass ich eine Beobachtung im BBW in Erwägung gezogen habe, ich mich jedoch aus mehreren Gründen für die Beobachtung der Supervision entschieden habe. Auch erhoffe ich mir die Arbeit im BBW mehr aus Sicht der Mitarbeiter kennenlernen zu können. Dazu wolle ich den Schilderungen der Supervisanden von ihrer Arbeit aufmerksam folgen und ergänze, dass es bei einer Publikation nicht um eine genaue Wiedergabe der Supervisionsinhalte gehe, sondern um die Darstellung der Ergebnisse eines Analyseprozesses. Dabei würden nur sorgfältig ausgewählte und verfremdete Ausschnitte herangezogen, um dem späteren Leser der Forschungsarbeit das Geschehen zu vermitteln und zu veranschaulichen.

Analytical Note: Ziemlich schnell fühle ich mich nicht mehr nervös und gespannt, sondern angegriffen und unwohl. Es fällt mir schwer, den Supervisanden nicht sofort ins Wort zu fallen und ich brauche einen Moment mich so weit zu beruhigen, dass ich nicht genervt reagiere. Dennoch spüre und folge ich dem Impuls zur Rechtfertigung. Dabei versuche ich mein persönliches Forschungsinteresse zu betonen, indem ich meine Rolle als Beobachter auch ohne das Projekt begründe. Anscheinend gelingt es mir trotz einiger Skepsis die Supervisanden zu motivieren, sich auf die Erfahrung einer durch mich beobachteten und mit Tonaufnahme festgehaltenen Supervision einzulassen. Ich denke, dass die Supervisanden mich von den Infoflyern, der Kick-Off Veranstaltung und aus den Fortbildungen wiedererkennen, sodass sie mir vertrauen und eher bereit sind, meine Anwesenheit zu akzeptieren. Auch ich erkenne ein paar der Gesichter wieder und verspüre großes Interesse.

Ich nehme meinen Stuhl und stelle ihn für meine Beobachtung in die Ecke des Raumes neben das Flipchart. Die Supervisanden wirken kurz irritiert, aber auch neugierig. Nachdem ich mich setze, übernimmt der Supervisor das Wort und die Supervisanden schauen nur noch hin und wieder zu mir.

Der Supervisor fügt an, dass vor und während der Supervision die Möglichkeit besteht, etwas zu trinken oder zu essen. Entsprechende Getränke (Wasser, Kaffee, Tee) und Snacks (Kekse, Obst) würden von ihm bereitgestellt.

Ein weiteres Thema vor Beginn der eigentlichen Supervision ist die Rechnungsstellung für die Supervision, die über das BBW im Rahmen des Projekts erfolgen soll. Nachdem sich mein Blick mit dem des Supervisors trifft und er mir leicht zunickt, weiß ich, dass nun die eigentliche Supervision beginnt. Obwohl diese Form der Kommunikation vorher nicht besprochen worden war, verstehe ich die Geste richtig und starte das Tonaufnahmegerät.

Beginn der Tonaufnahme: 16:36 Uhr

Der Supervisor beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung des Mentalisierungskonzepts. Er beschreibt, was mit Mentalisierung gemeint ist und dass es sich auf einen Selbst oder auch auf ein Gegenüber beziehen kann. Es gehe vor allem um den Umgang mit Einfühlen, Nachvollziehen, Beachten und Bewerten und dass diese Dinge in der Supervision eingeübt werden sollen.

Ein Supervisand erzählt, dass er negative Erfahrungen mit Supervision in der Vergangenheit gemacht habe und sich über die Möglichkeit der Teilnahme sehr freue. Er würde gerne die Sprache der anderen kennenlernen. Er scheint davon auszugehen, dass in den Bereichen Hauswirtschaft und Metall unterschiedliche Begriffe und Umgangsformen vorherrschen. Ein Supervisand fragt nach dem Thema der Supervision.

Der Supervisor erläutert, dass das Konzept der Mentalisierung bzw. das Pilotprojekt als roter Faden im Hintergrund, aber die Praxis im Vordergrund für die Supervision stehen würden. Die Supervisanden sollen Themen, Situation oder auch Konflikte einbringen, die sich auf Ausbildungsteilnehmer, Kollegen oder die Organisation beziehen können.

Ein Supervisand sagt, dass sie sich als Team kaum noch austauschen würden. Jeder rühre nur noch in seinem eigenen Topf und alle seien angespannt. Die Supervision sei daher ein „Bonbon“. Ein anderer Supervisand habe das Gefühl, er lasse seine Kollegen mit den Ausbildungsteilnehmern alleine, wenn er es rechtzeitig zur Supervision schaffen wolle und um 15:45 Uhr los müsse. Die Leitung müsse für die zeitlichen Rahmenbedingungen sorgen, damit die vorgesehenen Mitarbeiter problemlos an der Supervision teilnehmen können. Er fragt sich, ob nicht die Ausbildungsteilnehmer nach Hause geschickt werden können? Ein anderer Supervisand fügt an, dass die Supervision organisatorisch zu Stress führe.

Der Supervisor sagt, dass der Rahmen geklärt sein muss. Er erkundigt sich, wie es die Gruppe gerne hätte.

Ein Supervisand erwidert etwas unsicher: „Hebel im BBW umreißen“ durch die Supervision. Er führt als Beispiel an: Früher sei alles organisiert und in einem Top-Zustand gewesen (Maschinen etc.). Das BBW sei ein Vorzeigehaus auch durch die Leitung gewesen. Es habe ein gutes Miteinander gegeben, man sei mit der Einrichtung „verheiratet“ gewesen. Es sei zu einem Einschnitt, zur „Scheidung“ gekommen: Heute erkenne man die eigene Arbeit nicht mehr wieder. Ausbildungsteilnehmer kämen nur zum Rehabegleiter, wenn der Ausbilder oder Lehrer es gut machen würde. „Es herrscht ein enormer Druck im neuen BBW-Boot und wir wissen nicht wohin es geht und rudern mal hier und dort rum“.

Der Supervisor erwidert, dass auch bei der Supervision noch relativ unklar wäre wohin es gehe.

Ein Supervisand sagt, bei einem anderen Träger sei es noch schlimmer, daher sei die Problematik mit Abläufen im BBW nicht so schmerzhaft. „Ich verheirate mich nie wieder mit einer Einrichtung – die Scheidung durch Umstrukturieren ist sehr schmerzhaft und ein Trauerprozess, da es nie mehr so wird wie es war.“

Analytical Note: Strukturen, die verlässlich sind, werden geschützt, sind aber weniger geworden (durch weniger Zeit, weniger Kollegen). Die Mitarbeiter fühlen sich den Veränderungen hilflos ausgeliefert.

Der Supervisor fragt: „Wo sind Stellschrauben, was kann man verändern?“

Ein Supervisand sagt, dass die Supervision neu für ihn sei. Er wünsche sich mehr Menschlichkeit und Wertschätzung, dann mache er jede Veränderung gerne mit. Ein anderer Supervisand fährt fort, dass es auch viele nette Kontakte und Kollegen im BBW gäbe.

Der Supervisor fragt, ob das ein Thema sei: Was war früher – was ist heute. Wie kann die Arbeit im BBW wieder Spaß machen?

Ein Supervisand sagt, dass auch „keine“ Gruppe eine Keimzelle sei: Die Aufgaben mit den Ausbildungsteilnehmern seien schwieriger und umfangreicher geworden. Das gelte auch dafür, was die Ausbildungsteilnehmer mitbringen würden. Es sei mehr Miteinander der Mitarbeiter im BBW nötig. Das Klima der Kleingruppe der Supervisanden könnte sich auf das BBW übertragen. Auch die Ergebnisse der Begleitforschung könnten etwas dahingehend bewirken und viel Supervisionserfahrung. Ein Supervisand sagt, er habe keine Erfahrung mit Supervision: „Er glaube an sie, hoffe auf Werkzeug, um viele mitzuziehen“. Alle könne man nicht retten, er sei aber offen.

Der Supervisor erläutert, dass Supervision ein gemeinsamer Prozess sei und alle hätten wertvolle Erfahrungen. Man würde dann schauen was passe.

Ein Supervisand fragt, wo man mit den Ausbildungsteilnehmern anfangen solle. Diese seien innerlich 12 Jahre alt. Es fehle an basalen Kulturfähigkeiten, wie Hallo, Danke etc. Vieles sei gar nicht da – da würde man häufig „baff sein“. Ein anderer Supervisand sagt, sie würden ganz streng sein: „Was würde der Chef sagen!?“

Analytical Note: Eine angeregte Perspektivenübernahme scheint schwierig zu sein.

Ein Supervisand sagt, es sei schwierig sich in die Lebenswelt der Ausbildungsteilnehmer reinzudenken oder den Blick auf Dinge zu haben, die gut sind bzw. diese zu bemerken. Ein anderer Supervisand kenne Supervision schon aus dem Studium.

Supervision sei sehr hilfreich, eine gute Unterstützung und ein gemeinsamer Raum. Man habe Garnichts machen müssen und hatte Erfolge. Man könne das Verständnis aus unterschiedlichen Professionen nutzen und dass „kann nochmal ganz andere Dynamik haben“. Ein anderer Supervisand ergänzt, es habe für die Rehabegleiter 3x5 Terminreihen Supervision gegeben, um in die neue Rolle rein zu finden.

Der Supervisor fasst zusammen, es gebe zwischen 0 und 100 Erfahrung in der Gruppe, aber das sei ganz gut. Er stellt eine Terminfrage, ob der 17.12.2013 möglich sei und ob die Supervision am 14.01.2014 weitergehen könne. Die Supervision solle dann 14-tägig in den ungeraden Wochen stattfinden. Die Supervisanden stimmen zu, auch wenn Ende Januar bzw. Anfang Februar ein neuer Stundenplan komme. Der Supervisor möchte bei der nächsten Supervisionssitzung konkret mit Fällen anfangen und dann schauen.

Ein Supervisand erkundigt sich, ob etwas zur Vorbereitung bis dahin gelesen werden könnte, ob es eine Textempfehlung gebe bzw. etwas „zum Mitnehmen“, das nicht zu schwierig sei.

Der Supervisor sagt für das nächste Mal eine Empfehlung zu und dass er die Anfrage mit mir besprechen werde.

Ende der Tonaufnahme: 17:36

A.2 Beobachtungsprotokoll der zweiten Supervisionssitzung

Beginn der 2. Supervisionssitzung am 05.11.2013, 5 Supervisanden sind anwesend, der Berufsschullehrer Hauswirtschaft, 1 Ausbilder Hauswirtschaft und 1 Ausbilder Metall fehlen.

Beginn der Tonaufnahme: 16:07 Uhr

Der Berufsschullehrer der Hauswirtschaft sei länger erkrankt. Es stellt sich die Frage der Nachfolge. Ein Supervisand fragt, wie jemand neues gefunden und integriert werden soll.

Der Supervisor wirft ein, dass Supervision auch ein Ort ist das zu besprechen. Er fragt was von der letzten Sitzung offen ist und was die Anwesenden beschäftigt.

Ein Supervisand sagt, er habe die bessere Betreuung der Ausbildungsteilnehmer gelöst. Ein anderer Supervisand beschäftigt die Tonaufnahme wegen der möglichen Weitergabe von Inhalten. Er habe ein komisches Gefühl wegen der neuen Geschäftsleitung. „Was wird weitergegeben?“. Ein dritter Supervisand sagt, „bin da locker“. Ein vierter Supervisand berichtet, dass Kollegen keine Rückmeldung aus der Supervision bekommen. Die Supervision ist vertraulich und bleibt es.

Der Supervisor stimmt zu und merkt an, dass die Tonaufnahme ungewohnt ist und das dies wie unter Beobachtung stehen ist. „Ich möchte ja auch eine gute Supervision machen“. Der Supervisor bittet die Supervisanden trotzdem offen zu bleiben. Er erläutert, dass Nicht-Teilnehmer gerne mehr erfahren möchten, was in der Supervision passiert. Die Technik darf weitergegeben werden, d.h. wie Supervision funktioniert.

Ein Supervisand fügt an, dass es vielleicht Neid auf die gebe, die an der Supervision teilnehmen dürfen. Supervision wird als „Geschenk“ bezeichnet. Ein anderer Supervisand erwidert, dass Kollegen sagen, die Supervision gehe „auf Kosten der Arbeitszeit“. Ein weitere Supervisand sagt, dass dies in der Berufsschule kein Thema sei, dort stehe das individuelle Arbeiten im Vordergrund.

Es klingelt, eine Gruppe sucht jemanden.

Der Supervisor sagt, dass Kriterium der Supervisionsteilnahme sei das 2. Lehrjahr gewesen.

Ein Supervisand spricht die Veränderung des Rahmenlehrplans an. Es gebe neue Vorgaben auch für die Prüfung. Es gab keine Info seitens der IHK.

Es klopft an der Tür.

Ein anderer Supervisand sagt, dass neue Rahmenbedingungen für den „Fachpraktiker Metall“ geschaffen aber noch nicht umgesetzt wurden.

Der Supervisor stellt die Frage, warum das 2. Lehrjahr ausgesucht wurde und ob es den Wunsch nach mehr Klärung in der Organisation gebe.

Ein Supervisand erwidert, dass die Bereiche eher weiblich und eher männlich geprägt sind – auch bei den Mitarbeitern.

Der Supervisor fragt, wie klar Dinge kommuniziert werden – auch generell im beruflichen Alltag.

Ein Supervisand sagt, dass der Informationsfluss immer schlechter wird. Ein anderer Supervisand ergänzt: „Ich stand auf der Liste zur Teilnahme an der Supervision“ und fragt sich warum. Scheinbar wurde den Supervisanden der Hintergrund der Teilnahme nicht wie vorgesehen vom BBW erklärt. Ein anderer Supervisand sagt, es gebe keine Zeit für Austausch.

Analytical Note: Mir scheint es, als wäre dieser Satz „keine Zeit für Austausch“ symptomatisch für die Arbeit im BBW.

Ein anderer Supervisand erzählt, im März sei das besprochen worden, aber er habe die Liste der Supervisionsteilnehmer im Sommer vom anderen Supervisanden kopiert bekommen.

Analytical Note: Keiner scheint zu verstehen, warum die Informationen nicht weitergeben wurden, sondern über „Umwege“ bei den Betroffenen gelandet sind.

Ein Supervisand sagt „Glück gehabt“ es mitbekommen zu haben.

Analytical Note: Mir kommt es vor, als ob der Bewertungscharakter durch die Audioaufnahme gerade eine große Rolle spielt und sich die Supervisanden zunehmend unwohler fühlen. Ich denke, dass sich die Supervisanden fragen „Was geht raus?“. Leitungsthemen scheinen mir besonders vertraulich zu sein. Alle scheinen sich auf kurze Aussagen zu beschränken oder schweigen sogar.

Der Supervisor betont, dass in der Supervision alles Thema sein kann und soll.

Ein Supervisand antwortet mit Blick auf die Tonaufnahme und Beobachtung durch mich: „Ich war darauf gar nicht vorbereitet, aber heute ist das Gefühl noch nicht da“.

Der Supervisor erkundigt sich, ob es eine Frage gibt oder einen konkreten Fall mit einem Ausbildungsteilnehmer, einem Kollegen oder eine Situation, die man sich zum Einstieg in die Supervision anschauen wolle.

Ein Supervisand fordert den Supervisor auf, ein Beispiel zu geben. Geht es um eine globale Frage die alle betrifft?

Der Supervisor erwidert, dass er erstmal etwas strukturiert vorgehen wolle. Einer soll etwas vorstellen, hält sich dann zurück und die anderen assoziieren – wie könnte man damit umgehen? Er gibt ein Beispiel: Mein Kollege klebt mir rosa statt gelbe Zettel auf Ordner.

Ein Supervisand berichtet von einem schönen Erlebnis: Er habe ein Telefonat mit einem Praktikumsbetrieb über einen Ausbildungsteilnehmer geführt, der langsam ist. Der Ausbildungsteilnehmer behauptete, er sei im Praktikum anders, schnell. Es geht um die Frage warum er im BBW anders ist.

Der Supervisor erkundigt sich, ob es eine Frage dazu gebe.

Der Supervisand möchte wissen, warum der Ausbildungsteilnehmer im BBW ganz anders ist als im Praktikum bzw. „der Realität“.

Der Supervisor bittet darum, dass Gesagte zu konkretisieren, da die Mitarbeiter aus der Hauswirtschaft den Fall kennen dürften und ob das bei den Mitarbeitern des Metallbereichs auch so sei.

Ein anderer Supervisand fragt danach, um was für ein Praktikum es geht. Es geht um Housekeeping im Hotel im Team. Der andere Supervisand berichtet, dass der Ausbildungsteilnehmer schnell böse und aggressiv wird, wenn man ihn bedrängt bzw. zu nahe kommt. Er sei 19 Jahre alt und vorher schon schwierig gewesen, aber in diesem Praktikum klappt es.

Analytical Note: Die Gruppe nimmt die Struktur vom Supervisor gut auf und kann offen miteinander reden und Nachfragen stellen.

Ein anderer Supervisand sagt: „Ich weiß noch – ganz langes Gespräch über „Lahmarschigkeit“, dann war der Schalter umgelegt“. Der erste Supervisand sagt über den Ausbildungsteilnehmer: „Alles mit Unlust“. Es sei nervig dem Ausbildungsteilnehmer anzuschauen und auszuhalten, dass er keinen Bock hat. Der Supervisand sei einmal total sauer gewesen, als der Ausbildungsteilnehmer in Absprache mit der Chefin zur Strafe heimgeschickt worden sei. Der Ausbildungsteilnehmer habe das im Nachhinein auch noch gut gefunden. Das mache er immer wieder mal, indem er eine Fassade aufbaut. Ein anderer Supervisand sagt plötzlich: „Jonas“.

Der Supervisor fragt: „Worauf springen Sie innerlich an?“

Der Supervisand sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Ausbildungsteilnehmers Jonas: „Anderes Bügeln, Musik an der Arbeit, Abwechslung...neue Räume sind auch spannend, würde gerne im Büro arbeiten“.

Analytical Note: Das Vorgehen des Supervisors erregt besonders meine Aufmerksamkeit. Mit der Frage „Worauf springen Sie innerlich an?“ scheint der Supervisand die Perspektive des Ausbildungsteilnehmers oder die Perspektive des Praktikumsbetreuers einzunehmen und zu erforschen. Er scheint sofort zu wissen, worum es dem Supervisor geht.

Der Supervisor fragt, ob das Berufsfeld für den Ausbildungsteilnehmer das richtige sei. Küche gehe ja weniger.

Ein Supervisand sagt, das BBW ist nur „gespielte Wirklichkeit“. Im Praktikum ist „echtes Leben“. Wie lange es wohl für den Ausbildungsteilnehmer spannend bleibe? Stellt sich ähnlich dem BBW Routine oder Langeweile ein?

Der Supervisor sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Supervisanden: „BBW-Arbeit ist so mühsam, würde auch gern mal Praktikumsbetreuung machen“. So könne man Abwechslung schaffen, statt nur Bügeln. Der Supervisor fragt die Gruppe: „Wie geht es Ihnen mit so einem Fall?“.

Ein Supervisand erwidert: „Wieder wegschicken ins Praktikum“. Ein anderer Supervisand sagt: „Viel fällt mit den Settings, bin als Ausbilder gehandicapt, weil ich nur den einen Raum und Lehrplan habe“. Er frage sich, wie man im selben Setting immer wieder die Motivation bei allen hochhalten kann.

Der Supervisor fragt: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.

Ein Supervisand fragt: „Was für ein Typ ist er? Braucht er immer „Kicks“? Was war am/im Praktikum ausschlaggebend? Jonas fragen“. Ein anderer Supervisand sagt: „Wenn ich mehr Zeit zum Nachdenken hätte, dann würde ich mit solchen Jugendlichen besser arbeiten: Zeit nehmen für Jonas mit Kollegen – auch die, die nicht in der Supervision sind. Das kommt mir gerade nah, dass die Rehabegleiter alles besser wissen, aber ich setze es wohl nicht um...“. Ein Supervisand erwidert: „Das hat doch auch mit mir was gemacht – Ich ziehe mich zurück. Dir kommt es als Angriff vor und ich teile doch nur meine Ideen mit!“. Ein anderer Supervisand sagt, es sei schwierig auszuhalten, dass Bedingungen anders sind.

Analytical Note: Die Supervision erscheint mir als Raum für das Nachdenken über den Ausbildungsteilnehmer Jonas. Die Supervisanden wirken auf mich, als ob sie das im Arbeitsalltag noch nie gemacht hätten.

Der Supervisor sagt, dass Status und Ansehen der Profession Unterschiede mache.

Analytical Note: Der Supervisor spiegelt die Meinungen wider und zeigt Wege auf, damit es keinen Frust oder Vorbehalte durch Ratschläge gibt. Ratschläge von Rehabegleitern scheinen von Ausbildern schnell als Angriffe gewertet zu werden.

Ein Supervisand sagt: „Wir versuchen es im Team trotz Zeitmangel zusammen zu sitzen für 15-30 Min.“. Das seien andere Rahmenbedingungen, die sehr schwierig sind. Ein anderer Supervisand sagt, dass die Zeitfenster zu kurz seien.

Der Supervisor fragt „Wie geht’s dann?“.

Ein Supervisand fragt: „Wie kann ich trotz Blockierung meinem Auftrag gerecht werden?“. Er wolle allgemein mit der realen Situation umgehen lernen.

Der Supervisor fasst Themen zusammen: „1. Wie es schaffen für mich?“, „2. Wie im Team bzw. kombiniert aus Supervision Dinge übertragen?“

Analytical Note: Ich denke mir, was für einen Zufriedenheit mit der Arbeit macht, gilt nicht gleichermaßen für jemand anderen.

Der Supervisor ergänzt: „Wo spring ich drauf an, obwohl ein Gegenüber das gar nicht so meint?“

Ein Supervisand fragt: „Was ist jetzt mit Jonas? Ein anderer Supervisand sagt, dass die Essenz der Sitzung noch unklar sei.

Der Supervisor sagt, dass es nächste Sitzung weitergehe und dann auch andere Themen nach Bedarf aufgegriffen werden können.

Ende der Tonaufnahme: 17:50

A.3 Beobachtungsprotokoll der dritten Supervisionsitzung

Beginn der 3. Supervisionssitzung am 19.11.2013, 7 Supervisanden sind anwesend, der 2. Ausbilder Metall fehlt

Beginn der Tonaufnahme: 16:07 Uhr

Ein Supervisand sagt, dass sein Kollege (Ausbilder Metall) da ist, aber nicht hier.

Der Supervisor fragt an, die Gruppe zu schließen. Es sei Klärung nötig.

Ein Supervisand wolle nachfragen. Ein anderer Supervisand macht den Vorschlag es auf der nächsten Sitzung anzusprechen. Es stellt sich wieder die Frage nach den Rahmenbedingungen und wer dafür verantwortlich ist. Es gibt einen neuen Supervisanden. Er ist der Ersatz für den erkrankten Berufsschullehrer Hauswirtschaft. Er sei eigentlich Lehrer für Gärtner am anderen Standort. Er komme für einen Tag pro Woche, um als allgemeinbildender Lehrer für die Ausbildungsteilnehmer der Hauswirtschaft Politik, Wirtschaft und Deutsch zu unterrichten.

Der Supervisor erklärt meine Anwesenheit und Rolle als Beobachter. Er beschreibt das Vorgehen in der Supervision, man wolle Mentalisierung „machen“ bzw. „lernen“. Er möchte eine kurze Runde zu der Frage machen, wie die Supervisanden zum BBW gekommen sind. Nach der neunten Supervisionsitzung, was die Hälfte der veranschlagten Sitzungen darstellt, soll eine Zwischenevaluation der Supervision stattfinden.

Ein Supervisand antwortet, er sei vor 4 Jahren zum BBW gekommen. Er habe zunächst kein eigenes Büro gehabt. Es sei kein schöner Start gewesen. Er habe nach ca. 1 Jahr in die Hauswirtschaft gewechselt, ab da dann zufrieden gewesen. Ein anderer Supervisand fährt fort, dass er seit 7 Jahren im BBW in der Hauswirtschaft sei. Vorher sei er woanders gewesen und habe auch 2 Kinder erzogen. Da er etwas entfernt wohne, komme er nur 3 Tage pro Woche in Teilzeit zum BBW. Das sei ein „Traum“.

Analytical Note: Ich habe den Eindruck, dass unausgesprochen das Motto herrscht: „Man muss sich alles selbst erarbeiten“. Auch scheint es keine Einarbeitung zu geben, man müsse im BBW gleich loslegen und könne höchstens 1-2 Wochen „mitlaufen“, bevor man seine Arbeit allein bewältigen muss.

Der neue Supervisand stellt sich vor: Er sei ein Quereinsteiger und vom Grundberuf Landschaftsplaner. Er habe im Referendariat einen Kulturschock erlebt. Er habe den Beruf des Gartenhelfers im Bundesland mit aufgebaut, am Lehrplan und an Büchern mitgearbeitet. Er mache sein eigenes Ding. Er habe keine direkte Supervisionserfahrung, aber eine gewisse Ahnung worum es dabei geht. Ein anderer Supervisand erzählt, er habe zunächst eine Ausbildung zum Maschinenschlosser gemacht und als Facharbeiter gearbeitet. Dann habe er Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt berufliche Sozialpädagogik studiert. Seine Schulpraktischen Studien habe er im BBW absolviert. Das sei eine „normale“ Berufsschule wie eine Fabrik. Das BBW sei familiär. Er habe nach dem Referendariat für 17 Jahre in einer anderen Ausbildungseinrichtung gearbeitet. Er sei über neue Rahmenlehrpläne vor knapp 7 Jahren kommissarisch ins BBW gekommen. Es sei „ganz sein Leben, die Nähe zu den Jugendlichen zu haben“. Der nächste Supervisand berichtet, seit 25 Jahren im BBW zu sein. Nach der Ausbildung habe er 10 Jahre gearbeitet und sei mit 27 Jahren ins BBW gekommen. Er habe parallel an der Abendschule den Meistertitel erworben, zwei kleine Kinder bekommen und Fußball gespielt. Die Arbeit im BBW sei 23 Jahre lang ein „Riesenspaß“ gewesen. Seit 2 Jahren sei sie nicht mehr so schön. Die Arbeit mit den Jugendlichen schon. Er habe verschiedene Vorgesetzte erlebt. Da gab es 1. den Patriarch, 2. den Mensch und 3. die Dumpfbacke.

Analytical Note: Der Supervisand scheint zu hoffen, dass sich auf höherer Ebene etwas verändert.

Der Supervisor stellt sich dem neuen Supervisanden vor.

Ein Supervisand erzählt, dass er zunächst auch woanders selbst in der Hauswirtschaft in einer Großküche gearbeitet hat. Er habe nicht gewusst was berufliche Rehabilitation ist. Es sei alles ganz neu gewesen. Er sei zunächst für die Stelle im BBW abgelehnt worden, aber 1 Jahr später genommen worden. Obwohl er in der gleichen Stadt lebt, habe er vorher vom BBW noch nie etwas gehört. Es sei eine besondere Arbeitsstelle aufgrund der Menschen und Kollegen. Jedoch bröckelt es. Das „fluide Wissen geht in Ruhestand“. Die Hauswirtschaft solle zudem abgeschafft werden. Auch würden junge Frauen im BBW das 1. Mal erleben, dass sie was können. Daher dürfe man diesen Bereich nicht einschränken.

Der Supervisor merkt an, dass ein Generationswechsel aufgrund des Alters stattfindet.

Ein Supervisand sagt, dass es auch zu einem Qualitätswechsel gekommen ist – weniger „Diakonie“. Ein anderer Supervisand ergänzt, es gehe heute nur um Wirtschaftlichkeit, die die Qualität darstelle. Menschlich sei die Qualität aber immer schlechter. Ein weiterer Supervisand berichtet, dass vor 10 Jahren auch die Beikochausbildung vor allem für Jungs eingeführt wurde, die keine Hauswirtschaft machen wollten oder konnten und für den Metallbereich ungeeignet waren. Ein anderer Supervisand stellt seinen Werdegang vor. Er sei Sozialpädagoge und seit 4,5 Jahren im BBW. Er habe erst ein Stipendium für einen Auslandsaufenthalt von 6 Monaten in Brasilien gehabt, dann 9 Jahre in der sozialen Gruppenarbeit bei der AWO gearbeitet. Dort habe er Übungs- und Erfahrungskurse gemacht. Jedoch habe das Jugendamt die Finanzierung eingestellt, sodass er eine halbe Stelle in der Jugendberufshilfe in einem Schulprojekt mit Fabrikcharakter für 1 Jahr angetreten sei. Dann sei er zum BBW gekommen. Am 1. Tag sei er rumgeführt worden und habe einen guten Start gehabt und sei sogleich für 50 Jugendliche zuständig gewesen. Er habe Spaß an der Arbeit, es belaste ihn eher das Klima. Ein anderer Supervisand ergänzt, dass er seinen vorigen Job gekündigt habe – dort habe es auch „die gute alte Zeit“ gegeben. Im alten Job sei er zwischen Vorstand und Basis zerrieben worden. Der Prozess sei noch nicht zu Ende. Er sei gut im BBW angekommen.

Der Supervisor stellt die Frage: „Wie kommen denn die Ausbildungsteilnehmer ins BBW? Haben die keine Wahl oder kommen die gerne?“. Welche Geschichten haben die Ausbildungsteilnehmer?

Ein Supervisand berichtet von Jonas. Er sei sehr träge aber im Praktikum „gibt er alles“. Als das 1. Mal Wochenendarbeit angestanden habe, habe er sich krankgeschrieben. Der Grund sei unklar.

Der Supervisor gibt einen Ausblick auf die nächste Sitzung. Es solle um Ideen für den Umgang mit Jonas gehen in Form einer kollektiven Beratung. Es können auch weitere Fälle konkret eingebracht werden.

Ende der Tonaufnahme: 17:31 Uhr

A.4 Beobachtungsprotokoll der vierten Supervisionssitzung

Beginn der 4. Supervisionssitzung am 03.12.2013, es wird auf den Berufsschullehrer Metall gewartet. Solange findet ein Gespräch über einen Teilnehmervergleich zwischen den beiden Standorten des BBWs statt. Der 2. Ausbilder aus dem Metallbereich ist erstmals anwesend. 1 Ausbilder der Hauswirtschaft hat Urlaub.

Beginn der Tonaufnahme: 16:10 Uhr

Der Berufsschullehrer Metall ist noch nicht da.

Der Supervisor möchte beginnen und bittet um Vorstellung des neuen Supervisanden.

Der neue Supervisand ist der bisher fehlende Ausbilder Metall und für den Drehbereich zuständig, der andere Ausbilder Metall betreut den Fräsbereich.

Der Supervisor unterbricht den Supervisanden bei der Vorstellung seines Arbeitsbereichs und erfragt die Bedeutung von Abkürzungen.

Die beiden Ausbilder Metall erklären die Begriffe Berufsorientierung und Potentialanalyse. Der Berufsschullehrer Hauswirtschaft stellt sich kurz vor, da er dem neuen Ausbilder Metall unbekannt ist.

Der Berufsschullehrer Metall kommt um 16:22 Uhr hinzu

Der Supervisor stellt sich dem Ausbilder ebenfalls vor und erfragt dessen Supervisionserfahrung

Der Supervisand antwortet, er habe bisher nur Gruppenerfahrungen.

Der Supervisor fragt, was vom letzten Mal offen ist und fasst die letzte Sitzung kurz zusammen.

Ein Supervisand erwidert, dass sie nichts haben.

Der Supervisor erkundigt sich nach einer konkreten aktuellen Situation.

Ein Supervisand sagt, es habe eine pädagogische Konferenz gegeben. Es sei eine Sondersitzung wegen eines Ausbildungsteilnehmers gewesen. Es könnte als Prototyp für die Arbeit im Team stehen.

Analytical Note: Zu Anfang geht es schnell um die Themenfindung. Der Supervisor möchte an einem möglichst konkreten Fall arbeiten.

Ein Supervisand erzählt vom Hauswirtschaftsbereich. Eine anderer Lehrer und die Klasse kommen nicht gut miteinander klar. Es geht um „härter Anpacken“ – Regeln müssen stark eingehalten werden. Es sei schwierig mit dem anderen Stil des Kollegen umzugehen. „Ich möchte mit Schülern eine Vertrauensbeziehung haben und trotzdem nicht mit dem Kollegen ausgespielt werden“.

Analytical Note: Es handelt sich um Jonas' Klasse und es scheint um den länger erkrankten Lehrer der Hauswirtschaft zu gehen, der auch für die Teilnahme an der Supervision vorgesehen war. Das Thema könnte lauten, wie man mit Unruhe und Disziplinosigkeit umgehen kann.

Der Supervisor fragt: „Wie verhalte ich mich gegenüber dem Kollegen? Wie reagiere ich auf die Klasse, wenn diese das Vorgehen des Kollegen kritisieren. Wie gehe ich mit Beschwerden der Schüler um?“.

Ein Supervisand wirft die Frage ein, inwieweit die Ausbildungsteilnehmer und der neue Lehrer auf neue Ausbildungsteilnehmer vorbereitet worden sind.

Der Supervisor verweist auf das Flipchart. Dort steht eine Struktur für die Fallarbeit. Zunächst solle der Hintergrund erläutert und Fragen geklärt werden. Er fragt ob es noch Klärungsbedarf gebe für den Einstieg etc.

Die Supervisanden beleuchten die Vorgeschichte: Dieses 2. Lehrjahr sei wie ein Kindergarten. Das 1. Lehrjahr sei hoch kompetent. Dieses sei auch bei dem genannten Lehrer. Der neue Supervisand habe den Klassenlehrerposten für das 2. Lehrjahr abgelehnt. Ein Supervisand sagt: „Es ist ungewöhnlich was gerade im BBW passiert“. Es gebe keine Infos oder Vorstellung von Personalangelegenheiten. Ein anderer Supervisand führt aus, dass es für die Ausbildungsteilnehmer nicht vorhersehbar ist, bei wem diese Woche Unterricht ist. Es fehle Personalkonstanz. Der neue Supervisand sagt, er sei kein Hauswirtschaftslehrer, daher habe er keine Kompetenz für die Führung im Lernfeld. Ein anderer Supervisand ergänzt, es fehle an Beziehung des Lehrers zu den Ausbildungsteilnehmern – fachliches habe noch keinen Raum.

Der Supervisor fragt: „Wer hat den Hut auf?“, d.h. wer hat die Führungsrolle?

Ein Supervisand sagt, dass der Klassenlehrer vermitteln sollte. Ein anderer Supervisand sagt, dass die Ausbildungsteilnehmer sich ungeliebt fühlen. Der Lehrerkollege sei zu forsch. Die Schüler würden sich in der Ausbildung

über den Schulunterricht beschwerten. Der Lehrerkollege suche das Gespräch mit der Ausbildung. Ein anderer Ausbilder habe ein emotionales Gespräch zwischen dem Lehrer und einem Schüler gemanagt bzw. „gehandled“. Ein anderer Supervisand ergänzt, dass es im Metallbereich ähnliche Probleme von Ausbildungsteilnehmern mit einem Lehrer gebe.

Der Supervisor fragt, was die Ausbildungsteilnehmer oder der Lehrer brauchen.

Die Supervisanden antworten, es brauche mindestens 2 konstante Bezugspersonen. Einen Klassenlehrer und einen Ausbilder, die verlässlich da sind. Es sollte ein Gespräch mit dem Lehrer auf „neutralem Boden“ geführt werden. Ein Supervisand wirft ein: „Wir schwimmen oder hängen in der Luft“. Die Ausbildungsteilnehmer wünschen sich angenommen zu werden „wie sie sind“.

Der Supervisor sagt, dass die Ausbildungsteilnehmer weniger Fachlichkeit und mehr gutes Klima brauchen.

Ein Supervisand sagt, dass die Klasse drei Ausbilder habe. Da ein Supervisand, der in der Klasse Ausbilder ist, nur 3 Tage Teilzeit hat. Dieser antwortet, es habe gedauert, aber jetzt habe er eine Beziehung freitags. Ein anderer Supervisand führt aus, dass es ohne emotionale Bindung kein Zugang und daher kein Lernen möglich sind.

Analytical Note: Es scheint mir um Authentizität zu gehen. Es besteht ein Unterschied zwischen Klarheit und Strenge. Es müsse emotionale Nähe mit verbunden sein.

Ein Supervisand sagt, dass wenn es begründet ist und die Ausbildungsteilnehmer für voll genommen werden, nehmen sie auch Kritik an. Ein anderer Supervisand fügt an, dass die Teilnahme an der Supervision etwas damit zu tun haben könnte, warum Stunden übernommen worden sind.

Analytical Note: Ich habe dagegen den Eindruck, dass die Ausbildungsteilnehmer versuchen, einen Personalwechsel zu provozieren und damit auch schon Erfolg hatten, da sie nur noch 2 statt 4 Stunden bei dem Lehrer haben. Das könnte eine plausible Erklärung als die Teilnahme an der Supervision sein bzw. könnte diese Erklärung durch den Lehrer nur vorgeschoben sein.

Der Supervisor fragt: „Was tun? Was braucht der Lehrer?“

Ein Supervisand sagt, es müsse offen mit dem Lehrerkollegen geredet werden, was die Ausbildungsteilnehmer über ihn sagen.

Der Supervisor möchte es konkreter wissen und was man tun könnte.

Analytical Note: Ich bemerke, dass die Methodik der Fallarbeit mit ihrer Struktur den Supervisanden zu helfen scheint sich besser zu verständigen.

Die Supervisanden bringen Vorschläge ein: Der Umgang miteinander, die Wahrnehmung des aktuellen „Lernklimas“, Rollenfindung, eine gemeinsame Klassenfahrt, eine Unternehmung oder Tag, z.B. Besuch des Weihnachtsmarktes, das „Rad zurückdrehen“. Man könne zu dem Lehrerkollegen sagen, es sei aktuell schwierig aufgrund von Personalfuktuationen etc. Oder man könne den Ausbildungsteilnehmern die Lehrerperspektive näher bringen: Dies könnte man im Sozialtraining versuchen und durch Einbeziehung des Rehateams, die den Umgang der Ausbildungsteilnehmer mit dem Lehrer stärken helfen können. Dann könnte sich der Lehrer bestärkt fühlen und anfangen eine positive Beziehung aufzubauen. Ein Supervisand widerspricht, da ein Gespräch mit dem Lehrerkollegen vielleicht gar nicht so sinnvoll sein könnte. Dennoch sollten die Ausbildungsteilnehmer für den 1. Arbeitsmarkt fähig sein, mit autoritären Personen umzugehen.

Analytical Note: Der Lehrerkollege soll nicht bloßgestellt werden. Die Supervisanden halten das für wichtig und unterstützen sich, dass dies nicht passiert. Es gibt auch ein Verständnis für die Perspektive des Lehrerkollegen.

Ein Supervisand schlägt ein „lockeres Gespräch führen“ vor. Es sollte nicht problematisieren: „Wie geht es dir so?“ vs. „Deine Klasse beschwert sich...“. Ein anderer Supervisand berichtet, er habe ein ähnliches Gespräch erst erlebt: Das habe die Anspannung insgesamt rausgenommen. Ein ehrliches Ansprechen ohne Eskalation durch Zuhören und Anteilnahme der anderen Seite und durch nachvollziehen können. Jedoch sei ein solches Gespräch erst außer der Reihe in einem anderen Rahmen möglich, wie z.B. bei einem Ausflug.

Der Supervisor fragt: „Was nehmen sie mit?“

Ein Supervisand sagt, er müsse die Rolle als Klassenlehrer annehmen, sich intensiver einbringen. Die Ausbildungsteilnehmer würden das brauchen. Auch sollte die Schulleitung für Kontinuität mit Kollegen auf fachlicher Seite der Hauswirtschaft sorgen. Es müssen soziale Sachen gefördert werden. Als „Konfliktvermeider“ den Kollegen nicht selbst ansprechen, sondern die Ausbildungsteilnehmer anleiten. Dann gebe es Hoffnung auf Klärung.

Der Supervisor führt aus, dass abgewartet werden soll. Alles sei ein Prozess. Daran könne man nächstes Mal anknüpfen.

Analytical Note: Der Kommentar des Supervisors wirkt auf mich, als wolle er etwas „nachjustieren“. Vielleicht hat er den Eindruck, dass die Supervisanden zu schnell etwas in die Tat umsetzen wollen und möchte sie davor schützen, wahlmöglich etwas falsch zu machen.

Ein Supervisand sagt, es sei schwierig, aber der erste Schritt sei getan.

Ende der Tonaufnahme: 17:29 Uhr

A.5 Beobachtungsprotokoll der fünften Supervisionssitzung

Beginn der 5. Supervisionssitzung am 17.12.2013, der 2. Ausbilder Metall, der in der letzten Sitzung erstmalig anwesend war, fehlt aufgrund eines Notartermins. 1 Ausbilder der Hauswirtschaft musste eine Fahrgemeinschaft nutzen und fehlt ebenfalls. Nicht anwesend ist zudem der neue Berufsschullehrer Hauswirtschaft.

Es wird Organisatorisches besprochen. Die Supervision soll in den ungeraden Wochen nach den Ferien stattfinden. Termine wären der 14.01., 28.01., 11.02.2018 usw.

Beginn der Tonaufnahme: 16:13 Uhr

Der Supervisor fragt, ob vom letzten Mal etwas offen sei und gibt eine kurze Zusammenfassung.

Ein Supervisand ergänzt zum Fall der letzten Sitzung als allgemeines Beispiel Arbeit „oben drauf“ bekommen, das als Druck erlebt wird. So können Krisensituationen entstehen aus Verantwortung. Oder man merkt erst nach Übernahme einer Aufgabe, wieviel Mehrarbeit es ist – das scheint auch für die Teilnahme an der Supervision gelten zu können. Ein anderer Supervisand nennt als Beispiel das Handyverbot: „Man ist nicht nur Lehrer dieser Klasse, sondern auch Kollege“. Wo findet Absprache als Team statt? Was wird wie toleriert oder praktiziert? Ein weiterer Supervisand führt an, dass die fehlenden Absprachen im BBW frustrieren, z.B. wer darf auf dem Parkplatz parken?

Der Supervisor möchte das Thema das nächste Mal vertiefen, wenn der heute fehlende Berufsschullehrer dabei ist. Er stellt die Frage, was für eine Bedeutung die Kollegialität im BBW für die Ausbildungsteilnehmer hat. Es gehe um Klarheit und Konsequenz gegenüber Unklarheit und Nachlässigkeit.

Ein Supervisand merkt an, dass die Förderplanung wohl nicht bindend sei, obwohl es so angedacht ist. Es scheint das Motto zu herrschen „nach mir die Sintflut“. Er sagt über sich: „Ich Sorge wenigstens in meinem Bereich für Ordnung“.

Analytical Note: Mir scheint, dass die Kollegen alle zusammen mehr für gemeinsame Regeln eintreten sollten. Der Umgang mit den Ausbildungsteilnehmern dürfe nicht in einem Bereich locker und in einem anderen Bereich streng sein. Mir fallen dazu Beispiele wie die Nutzung des Parkplatzes, die Nutzung einer Notfalleintür sowie der Umgang mit dem Handyverbot ein. Dies könnte vor allem auch einzelne Kollegen verunsichern, sodass Schwierigkeiten mit Ausbildungsteilnehmern auch durch bestimmte Mitarbeiter bzw. Bereiche verstärkt werden könnten.

Der Supervisor sortiert die Thematik. Es gebe die Leitungsebene: „Was kann die tun?“ und die kollegiale Ebene: „Was können die Mitarbeiter tun?“.

Ein Supervisand bezieht sich auf das Thema der letzten Sitzung mit dem neuen Hauswirtschaftslehrer. Er sei auf einmal Klassenlehrer geworden. Das habe sich leider so ergeben. Dabei gehe es um eine Rechtfertigung der Schulleitung. In der Konsequenz sei es zu einem Zwiespalt gekommen. Der Klassenlehrer sitze zwischen den Stühlen von den Ausbildungsteilnehmern und dem anderen Lehrer und es wird erwartet, dass er beide Parteien unterstützt. Das führe zu Ratlosigkeit: „Sag’s mir nicht, meine Vorschläge bringen nichts, werden eh abgelehnt“. Ein anderer Supervisand merkt an, dass es wie ein Konflikt in einer schlechten Ehe sei.

Der Supervisor sagt, dass der Konflikt nicht weg geht. Entweder ist er nur innerlich oder wird ausgelebt.

Es fallen die Begriffe „rum eiern“ und „Eiertanz“. Ein Supervisand erwidert, dass das nicht auszuhalten sei. Er fordert Klärung mit dem Kollegen. Ein anderer Supervisand sagt, es sei Verstehen wollen im Gespräch wichtig. Ein anderes Setting. Er hat dazu Zeit in der Stunde zur Verfügung gestellt. Ein anderer Supervisand macht den Vorschlag, etwas zu etablieren, wo Konflikte geregelt und rechtzeitig besprochen werden können, z.B. eine SV-Stunde. Der Supervisand mit der Forderung nach Klärung ruft: „Das bringt’s!“. Der auf Verstehen wollen orientierte Supervisand sagt, dass manche Kollegen sich als fachlich verstehen und sowas nicht als ihre Aufgabe ansehen. „Ich soll Inhalte vermitteln“. Pädagogen sollten doch darauf achten. Es gebe 2% solcher Lehrer (Einzelfälle, die dauerhaft immer wieder im Konflikt sind). Es entsteht keine Nähe zu den Ausbildungsteilnehmern, kein Vertrauen oder eine Beziehung. „Denen kann man nicht helfen“, „Einmal Lehrer, immer Lehrer“, wegen der Verbeamtung. Es gebe auch solche Ausbilder und Rehabegleiter.

Der Supervisor fokussiert das Thema: „Wie gehe ich eigentlich mit Kollegen um?“ Wie funktioniert Schadensbegrenzung?

Ein Supervisand nennt ein Beispiel: „Anschreien bringt nichts, da der Ausbildungsteilnehmer das in seiner Familie schon kennt“.

Der Supervisor fragt, ob es dazu ein konkretes Thema gebe.

Analytical Note: Ich gewinne die Vorstellung, dass für die Supervisanden einige Mitarbeiter im BBW als beratungsresistent erscheinen. Viele scheinen es aufgegeben zu haben etwas verändern oder lösen zu wollen. Es scheint hingegenommen und weitestgehend ignoriert zu werden.

Der Supervisor erzählt eine Situation, bei der es um die Planung der Prüfung in der Werkstatt ging: Ein Ausbildungsteilnehmer habe ihn, den Rehabegleiter, gefragt, das es an dem Tag günstig wäre. Einer der beiden Ausbilder sei krank gewesen, der andere aber doch nicht. Es sei ein Wut-Anruf des Ausbilders gekommen, weil der Ausbildungsteilnehmer nicht in der Werkstatt sei. Der Rehabegleiter wolle nicht zu dem Ausbilder gehen. Trotz einer Absprache mit dem anderen erkrankten Ausbilder habe der doch nicht erkrankte Ausbilder den Ausbildungsteilnehmer gesucht und sei „stink sauer“ gewesen, da er ihn zunächst nicht auffinden konnte.

Analytical Note: Der Ausbildungsteilnehmer ist zum Rehabegleiter gegangen, da ihm sein Fahrrad gestohlen worden sei. Zwischen den Ausbildern hat anscheinend keine Absprache stattgefunden. Beide scheinen zunächst davon auszugehen, dass der Ausbilder in der Werkstatt Bescheid wisse und der Rehabegleiter reagiert umso mehr schockiert, als der Ausbilder seiner Wut am Telefon Luft macht, da der Ausbildungsteilnehmer beim Rehabegleiter und nicht in der Werkstatt sei. Der Ausbildungsteilnehmer hat den Wut-Anruf mitbekommen und ist wohl aus Angst direkt zurück in die Werkstatt gerannt. Erst in der Reflexion bei der Protokollerstellung fallen mir Details wie der Diebstahl und das Weglaufen des Ausbildungsteilnehmers zum geschilderten Vorfall ein.

Der Berufsschullehrer der Hauswirtschaft kommt um 17:00 Uhr hinzu.

Der Supervisor möchte wissen, ob es zur Klärung eine Frage dazu gebe.

Der Supervisor berichtet, es herrsche gerade Funkstille. Wie könnte damit umgegangen werden? Der Abteilungsleiter wird wegen Parken als Verantwortlicher hingestellt, könne das aber gar nicht mitbekommen. Wie könnte mit dem Ausbilder und wie mit dem Ausbildungsteilnehmer umgegangen werden? Die Ausbildungsteilnehmer würden sich nicht beschweren, da sie es so kennen.

Analytical Note: Es scheint keine Wertschätzung unter den betroffenen Kollegen zu geben. Auch scheint es gegenüber Ausbildungsteilnehmern von manchen Ausbildern keine Wertschätzung zu geben. Der Rehabegleiter muss dem Ausbildungsteilnehmer beistehen. Er verdrängt aber den Umgang mit dem Ausbilder. Die Ausbilder scheinen sich in dieser Werkstatt unmöglich zu verhalten – dort muss meiner Ansicht nach dringend etwas getan werden. Die Thematik scheint viele Ideen und Eskalationsideen auszulösen.

Ein Supervisor sagt, er sei auch schockiert. Es sei respektlos. Er fragt sich, ob der Vorgesetzte gefordert sei. Für die Ausbildungsteilnehmer gebe es viele Regelungen, die für die Mitarbeiter untereinander nicht gelten. Die Ausbildungsteilnehmer erleben bei den Mitarbeitern auch Hilflosigkeit.

Der Supervisor erwidert: „Was könnte es heißen, dass Gespräch zu suchen? Wie?“

Der Supervisor antwortet: „Alleine, Fass aufmachen, vor anderen wehrt er sich, wie bei den Ausbildungsteilnehmern auch“. Vielleicht würde keine Reaktion ein weiter so signalisieren? Die Aufregung ist es nicht wert. Der Ausbildungsteilnehmer tritt in den Vordergrund.

Analytical Note: Ich frage mich, wie die beiden Ausbilder über die Funkstille denken. Vielleicht sind sie ja auch froh darüber, sodass es nicht „ihr“ Problem ist. Gefühle werden in Gesprächen mit anderen übertragen, obwohl die Personen damit nichts zu tun haben. Es kommt dadurch im BBW zu Wut und Schreien.

Ein anderer Supervisor sagt, er erlebe dort auch Frauenfeindlichkeit, Abfälligkeit, Fehler würden nur bei anderen gesehen, nicht bei sich. Der andere Supervisor ergänzt, dass es eine Frage der inneren Haltung sei. Er will so einen Umgang nicht. Wie möchte ich umgehen bzw. leben? Es sollte ein Prozess angestoßen werden, die Haltung eines Menschen zu ändern. Was erwarte ich von mir und anderen? Man müsse Reflexion anstoßen.

Der Supervisor sagt: „Ich möchte mit dir gut zusammenarbeiten, obwohl du so bist. Warum bist du so?“ Es gehe um Verstehen wollen, aber nicht um akzeptieren.

Ein Supervisor erwidert, das es für die Region typisch sei, ein rauer Umgangston. „Mal nicht geschimpft ist genug gelobt“.

Analytical Note: Ich frage mich zu was das Anschreien bzw. ein rauer Umgangston beim Ausbildungsteilnehmer führt. Was lernt er daraus? Sollte das nicht eher zum Thema gemacht werden. Hier könnte wirklich etwas beeinflusst werden im Rahmen der Supervision bzw. des Projektes.

Der Supervisor sagt, dass Moralisches nicht greift. Es müsse Wertschätzung gegeben werden, damit diese auch zurückgegeben werden kann. Die Supervisanden besprechen mit Hilfe des Supervisors ein mögliches Vorgehen:

Die Entwertung durch Anbrüllen sei eher eine generelle Verhaltensstrategie, die nicht konkret gegen die berufliche Rehabilitation gerichtet ist. Man müsse rückmelden, was das alles auslöst, um ein Nachdenken anzuregen. Gut wären mehrere Schritte: Zuerst müsse man zusammenarbeiten wollen. Dann müsse man ein Gespräch führen. Später könnte auch die Perspektive der Ausbildungsteilnehmer berücksichtigt werden. Z.B.: „1. Bin irritiert warum wirst du wütend? 2. Übrigens das war nicht schön ... macht auch was mit mir. 3. Ausbildungsteilnehmer einbeziehen“ (wenn die eigene Lage geklärt ist).

Der Supervisor erwähnt, dass die BBW-Mitarbeiter eigentlich eine Vorbildfunktion haben trotz anderer Vorprägung. Er erinnert an die Perspektive „Mentalisieren“: Sich Selbst und Andere gleichzeitig je nach Situation sehen zu können. Das soll nächstes Mal thematisiert werden.

Ende der Tonaufnahme: 17:44 Uhr

A.6 Beobachtungsprotokoll der sechsten Supervisionsitzung

Beginn der 6. Supervisionsitzung am 14.01.2014, 8 Supervisanden sind anwesend. Es wird Organisatorisches besprochen – später mit der Supervision anfangen oder gar früher?

Beginn der Tonaufnahme: 16:12 Uhr

Der Supervisor greift den Fall vom letzten Mal auf und möchte wissen: „Was ist seitdem passiert?“

Ein Supervisand sagt zu dem Vorfall mit dem Ausbilder am Telefon des Rehabegleiters, das er gehört habe „ich sag eh nichts mehr“, bedeute er habe einen „Maulkorb“. Ein anderer Supervisand sagt, er habe den Kontakt gemieden und abgewartet. Gestern sei es zum Kontakt gekommen, als hätte es den Vorfall des Anschreiens nicht gegeben. Der Ausbildungsteilnehmer ist für sich selbst verantwortlich – nicht ich. Die Strategie sei, sich eher konkret abzugrenzen und nicht rückwirkend versuchen zu klären. Ein weiterer Supervisand sagt, es müssten neue Verhaltensmuster entwickelt werden. Der Gegenüber wird irritiert, zum Nachdenken gebracht.

Der Supervisor führt die Technik „Stop-Rewind“ an: Was in der Situation mit Anschreien durch das Telefon tun? Standhaft bleiben, abgesprochenes durchführen. Auflegen. Ausbildungsteilnehmer bestärken. Nicht fehlende Absprache in der Werkstatt auf seinem Rücken austragen. Das Rollenbild „Mann brüllt – Frau kuscht“ vermeiden? Wie wirkt die Situation auf den Ausbildungsteilnehmer? Es mache einen Unterschied: „Ist man emotional beteiligt?“

Ein Supervisand erzählt, dass er gestern eine Situation mit einem Ausbildungsteilnehmer erlebt habe, die er als neuen Fall für heute einbringen wolle. Es gehe um einen Streit zwischen Vater und Sohn. Der Ausbildungsteilnehmer sei abgehauen und eine Woche abwesend gewesen. In einem gemeinsamen Gespräch mit Ausbildungsteilnehmer, Vater und Rehabegleiter sagte der Vater: „Konnte dich nicht erreichen“ (der Ausbildungsteilnehmer hatte ihm die neue Nummer verweigert). Der Supervisand sagt, er hätte es lenken können. Das sei ein Erkenntnisgewinn.

Analytical Note: Dem Supervisanden scheint es darum zu gehen zu bemerken, wann man zur Eskalation beiträgt und was man tun kann, um es zu verhindern.

Der Ausbildungsteilnehmer schein die Rollen von Mutter, Vater und Rehabegleiter zu vermischen. „Ich habe das Gefühl ich bin der Feind für ihn“.

Der Supervisor möchte die Priorität für heute wissen und welchen Bedarf es gebe.

Ein Supervisand erwähnt einen Fall mit einem Ausbildungsteilnehmer und einen Fall mit zwei beteiligten Supervisanden. Die beiden Ausbilder hätten Gulaschsuppe bestellt. Ein anderer Supervisand sagt, es sei kränkend gewesen erst 5 Minuten vor der Weihnachtsfeier noch Bescheid zu bekommen. Noch ein anderer Supervisand sagt zur Einladung, dass es anders gemeint war und jeder willkommen sei. Der Supervisand aus dem anderen Bereich (Hauswirtschaft) sagt: „Ich will nicht über andere eingeladen werden“. Der Supervisand aus dem Metallbereich antwortet: Es gebe keine betriebsweite Weihnachtsfeier. Das sei traurig und eine Enttäuschung. Daher sei die Einladung nur an uns, die Abteilung, gedacht gewesen, aber man hätte sich über jeden weiteren gefreut. Der andere Supervisand sagt: „Die Oberen lassen sich's gut gehen mit einem Weihnachtsessen. Wir als Fußvolk bekommen nichts“. Das wird als Kränkung und Demütigung durch die höhere Ebene der Organisation und anderen Abteilungen erlebt. Es scheint auch keine zeitlichen Ressourcen mehr zu geben oder ein Wissen darüber wer so etwas organisiert.

Analytical Note: Die Supervisanden finden es ganz schlimm, dass die Leitung nichts für alle macht, sondern unter sich eine Veranstaltung organisiert und die Abteilungen selber schauen müssen ob und was gemacht würde.

Ein anderes Beispiel wird erwähnt: Es gibt eine Getränke-Strichliste, bei der die Kosten von einzelnen Mitarbeitern nicht beglichen werden. Ein anderer Supervisand sagt, dass der Standortleiter kein zwischenmenschliches Handling habe und keinen Kontakt zu den Mitarbeitern. Er sei beispielsweise am 1. Arbeitstag im neuen Jahr nicht rum gegangen zum „frohes neues Jahr wünschen“. Er wird die Erwartungen der Mitarbeiter nie erfüllen können. Er sei nicht mal zu kleinsten Gesten fähig.

Der Supervisor unterteilt das Gesagte in 2 Ebenen der Enttäuschung: 1. Nach oben zur Leitung. 2. Kollegial - das Vertrauen zu Kollegen sei gestört, wie bei der Strichliste, dem Einsatz etc.

Ein Supervisand sagt: „Wenn ich keine Anerkennung erwarten kann, muss ich selbst dafür sorgen“. Selbstschutz gehe vor Kränkung. Ein anderer Supervisand bietet an: „Komm einfach zum Frühstück dazu“.

Analytical Note: Es soll wieder eine Gemeinschaft gebildet werden. Die Hürden sollen wieder abgebaut werden.

Der Supervisor möchte noch eine Abschlussrunde zur Supervision für heute machen.

Ein Supervisand sagt, dass es möglich ist Dinge anzusprechen, die allen wichtig sind. Ein anderer Supervisand sagt, dass es am anderen Standort des BBWs nicht so mit dem Bedürfnis nach Gemeinschaft sei.

Ende der Tonaufnahme: 17:35 Uhr

A.7 Beobachtungsprotokoll der siebten Supervisionssitzung

Beginn der 7. Supervisionssitzung am 28.01.2014, 8 Supervisanden sind anwesend.

Beginn der Tonaufnahme: 16:06 Uhr

Der Supervisor fragt: „Gibt's noch was vom letzten Mal?“

Ein Supervisand erzählt, es sei die 2. Fortbildung des Projektes gewesen, sonst nichts weiter.

Der Supervisor möchte einen Rekurs: „Was hatten wir letzte Sitzung – vor allem „Stopp“ wie in der Fortbildung? Er wolle an die Fortbildung anknüpfen und einen aktuellen Fall bearbeiten.“

Zunächst geht es um die Fortbildung. Ein Supervisand berichtet, dass es leider zu viele Teilnehmer waren (ca. 75), aber gut war, dass etwas gemeinsam gemacht wurde, wie praktische Übungen etc. Ein anderer Supervisand fragt nach dem Enttäuschungsthema. Die Fortbildung sei toll gewesen. Was man mitgenommen hat, wird sich noch zeigen. Ein weiterer Supervisand lobt die Referenten und die Methode eines Außen-Innen-Kreises, bei dem immer jemand anderes gegenüber war. Das sei wie im Alltag. Wie schwinde ich mich auf immer andere in kürzester Zeit ein? Ein anderer Supervisand ergänzt, dass es interessant war, wie unterschiedlich jeder die Aufgaben verstanden hat. Es sei viel Absprache nötig. Auch Typisches in Gruppenarbeiten war erkennbar, z.B. Einzelgespräche seien bei Lehrern oder Ausbildern schwierig. Ein anderer Supervisand sagt, dass jeder Ausbildungsteilnehmer ganz unterschiedliche Vorgaben, Herangehensweisen, Zeitstrukturierung etc. erlebe durch die verschiedenen Berufsgruppen. Der andere Supervisand erwidert: „Das ist gut, wenn der Ausbildungsteilnehmer das lernt“. Das sei für das echte Leben wichtig. Durch die Aufgaben in der Fortbildung ins Bewusstsein gekommen, dass Gruppenarbeit auch für die Ausbildungsteilnehmer schwierig sein kann.

Der Supervisor erwähnt, dass es wichtig ist zu merken, wie stark Rollen greifen können.

Ein Supervisand sagt, ein Kind mache zu Hause Terz, aber im Kindergarten oder der Schule nicht. Die Ausbildungsteilnehmer des BBWs machen im BBW Terz, aber nicht im Praktikum bzw. Betrieb.

Analytical Note: Ich muss daran denken, dass ein Ausbildungsteilnehmer vielleicht in der Familie nicht gelernt hat sich in Institutionen anders als zu Hause zu verhalten. Ich frage mich, ob Ausbildungsteilnehmer sich im BBW ähnlich dem familiären Kontext fühlen und verhalten. Sind die Beziehungen zu den Mitarbeitern vielleicht analog zu denen der Eltern geprägt? Gibt es Hierarchie und Autorität oder auch Verständnis und Nähe?

Der Supervisor möchte wissen: „Wann ist meine Fähigkeit zuzuhören eingeschränkt?“

Ein Supervisand erwidert, dass ein gemeinsames Verständnis und Gemeinschaftsgefühl durch das zurückliegende Fortbildungswochenende gestärkt worden sei. Ein anderer Supervisand ergänzt, dass man das pflegen müsse durch Interesse zeigen, Ausbildungsteilnehmer als Menschen betrachten, Prioritäten anders setzen und es sich lohnt unter dem Strich. Ein weiterer Supervisand sagt, es habe vor ein paar Jahren Entlassungsdrohungen an einige Mitarbeiter im BBW gegeben wegen der finanziellen Lage. Diese ominöse Liste sei eine Bedrohung gewesen. Die Leitung sollte es offen sagen, wo die Prioritäten der Organisation liegen. Sonst ist alles schwer nachvollziehbar, wenn es um Personal- und Finanzfragen geht. Der Standortleiter behandelt die Abteilungen unterschiedlich. Das sei schlechte Führung.

Analytical Note: Der Standort soll gegenüber dem anderen immer mehr erwirtschaften, um den anderen Standort zu subventionieren. Die Mitarbeiter müssten sich gemeinsam über die Abteilungen hinweg dagegen stellen und Transparenz fordern.

Ein Supervisand sagt, dass sie in ihrer Arbeit gegenüber der Leitung mit offenen Karten spielen müssten. Das sei die einzig sinnvolle Variante. Ein anderer Supervisand sagt, dass die Leitung seit 3-4 Jahren einen Konkurrenzkampf forcieren.

Der Supervisor sagt: „Es gibt das Gefühl verarscht zu werden“.

Diese Schieflage sollte benutzt werden, da es im Moment nicht zu ändern ist, um zu vermitteln, dass das Ziel durch die Leitung verfehlt wurde. Die jährliche betriebswirtschaftliche Info-Vollversammlung sei sehr unscharf und es gebe keinen Ausblick. Ein anderer Supervisand sagt, der Standortleiter könnte genauso gut wie wir nörgeln und Negatives benennen. Die Fachdienste gehören nicht mehr zum BBW, sondern zum übergeordneten Träger. Dies wurde erst im Spätsommer 2013 vor Beginn der Supervision geändert. Durch die Umstrukturierung konnte die Leitung abgebaut und Entscheidungswege verkürzt werden. Es gebe 3 Abteilungsleiter: Metall und Holz, Wirtschaft und Verwaltung, Ernährung und Hauswirtschaft. Jeweils sei eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme berufsspezifisch angegliedert.

Der Supervisor sieht ein Vakuum am Standort. Was soll wie sein?

Analytical Note: Ich frage mich, ob Mitarbeiter am Standort nach der Umstrukturierung versetzt werden können.

Der Supervisor fasst zusammen: Man müsse schauen, was hat mit mir zu tun? Was hat mit den Berufsgruppen zu tun? Was hat mit den Strukturen, Dynamiken, Zwängen zu tun?

Ende der Tonaufnahme: 17:35 Uhr

A.8 Beobachtungsprotokoll der achten Supervisionsitzung

Beginn der 8. Supervisionsitzung am 11.02.2014, 6 Supervisanden sind anwesend. Der Lehrer des Metallbereichs ist auf einer Fortbildung, der 2. Ausbilder Metall hat frei wegen etwas Privatem.

Beginn der Tonaufnahme: 16:03 Uhr

Der Supervisor fragt für die Organisation nach Terminänderungen.

Ein Supervisand sagt, es gebe ein pädagogisches Leitungsteam alle 8 Wochen an den beiden Standorten.

Der Supervisor möchte das bei der nächsten Supervisionssitzung klären. Er fragt, ob etwas vom letzten Mal hängen geblieben oder nachgegangen ist und ob es etwas Aktuelles gibt.

Es tut gut, dass angesprochen wurde, dass es im BBW für die Supervisanden etwas latent Bedrohliches gebe.

Der Supervisor weist auf die Wertigkeit oder Konkurrenz der verschiedenen Arbeitsbereiche hin. „Metaller bringen Geld“. Der Vorstand der Organisation sei je 50% ein fachlicher und ein kaufmännischer Vorstand.

Ein Supervisand fragt: „Was können wir im BBW machen, nicht nur wir 8?“

Analytical Note: Wie kann die Sensibilität der nicht supervidierten Mitarbeiter erhöht werden?

Ein anderer Supervisand sagt, es sei Auftrag der Supervisanden, Mentalisieren in die Organisation zu bringen. Ein weiterer Supervisand spricht von Schadensbegrenzung in Bezug auf inkompetente Mitarbeiter.

Die meisten Supervisanden holen sich einen frischen Kaffee, der zu Beginn der Supervision noch nicht fertig war.

Ein Supervisand erzählt etwas zum Hintergrund des Projektes. Die Rehabegleiter kriegen die „Bonbons“ in Form von extra Fortbildungen, trotz des fachlichen Hintergrunds.

Analytical Note: Es geht um zwei Fortbildungen zur Mentalisierungsbasierten Therapie, die nur für die Rehabegleiter veranstaltet wurde, da deren fachlicher Hintergrund zum einen eher dafür geeignet schien und zum anderen diese Berufsgruppe durch ihre Position zwischen den verschiedenen Abteilungen als Multiplikator dienen sollten. Der Supervisand, der das anspricht, wurde bisher von anderen Mitarbeitern in der Methodik sehr bestärkt, habe das bisher aber eher nicht bemerkt. Er bekommt Anerkennung von den anderen.

Der Supervisor spricht seine doppelte Rolle an. Er sei als Forscher bei der Evaluation und als Supervisor bei der Intervention des Projektes involviert.

Analytical Note: Ich glaube der Supervisor befürchtet, dass die Supervision die Mentalisierungsfähigkeiten der Mitarbeiter nicht erhöhen könnte und ob Mentalisierung für die Mitarbeiter als Instrument in der Arbeit hilfreich ist.

Er macht eine Zusammenfassung der Supervision bisher. Beispielsweise spreche man verschiedene Sprachen, wie sich „verarscht fühlen“, oder ob es einen Auftrag zur Teilnahme an der Supervision gegeben habe. Dann fragt der Supervisor nach einem Thema für heute. Ob es einen Fall mit einem Auszubildenden oder Kollegen gebe.

Ein Supervisand berichtet von einer unterschiedlichen Handhabung der Praktika nach den Vorgaben der Rahmenlehrpläne. Ein anderer Supervisand sagt, die Geschichte des BBWs sei metall-lastig. Ebenso wie er privat mit Brüdern aufgewachsen sei. 6 von 8 Abteilungsleitern wüssten nicht, was ein Ausbildungsrahmenplan ist. Der frühere Standortleiter sei ein „Kümmerer“ gewesen. Ein weitere Supervisand sagt, dass der Nachfolger verantwortlich ist für die Herausstellung der Metaller, um zu Repräsentieren. Aber es habe auch noch anderes zur Veränderung beigetragen außer dem neuen Vorgesetzten. Es würden vielleicht kaum Inhalte besprochen. Metaller hätten auch auf Lehrerseite eine starke Lobby. Es gebe eine hohe Vermittlungsquote und gute Schulleistungen bei den Metallern. Auch durch die Mitarbeiter gebe es eine unterschiedliche Wertschätzung der Abteilungen.

Analytical Note: Es werden mehrere Ebenen und Perspektiven diskutiert. Ich erlebe das Geschehen als hoch reflektiert und konstruktiv. Neue Einsichten scheinen beim Sprechen zu entstehen. Die Supervisanden sind hochkonzentriert und neugierig.

Der Supervisor möchte das Gesagte aufdröseln. Wer macht was? Was bleibt von der Abteilung bzw. der Arbeit hängen?

Ein Supervisand schlägt vor, man solle sich eher gegenseitig als Berater verstehen und auf die eigene Arbeit schauen.

Der Supervisor sagt, dass die Bereitschaft für die Leitung verschieden sei.

Ein Supervisand erwidert, es seien alle gleichwertig. Jeder Beitrag sei für das Gesamte wichtig. Es dürfe durch die Leitung keiner besser gestellt werden. Die Metapher eines Zahnrad-Gebildes wird genannt. Ein anderer Supervisand erzählt, dass es unter dem ehemaligen Geschäftsführer eine kleine, aber wirksame Anerkennung gab. Gleichzeitig sei Anerkennung ein Arbeitsköder. Ein weiterer Supervisand ergänzt, dass für ihn wichtiger sei, bei sich und locker zu sein als irgendwelche Techniken zu kennen. Es wird versucht, Mentalisierung in die Sprache des BBWs zu übersetzen. Wie ist Mentalisieren zu nutzen und wann nicht?

Der Supervisor möchte aufgrund der Zeit die Sitzung beenden. Er gibt einen Ausblick auf die nächste Sitzung. Da sei Halbzeit der Supervision. Er wolle eine Bilanz ziehen und etwas über Perspektiven und Wünsche der Supervisanden erfahren.

Ende der Tonaufnahme: 17:31 Uhr

A.9 Beobachtungsprotokoll der neunten Supervisionssitzung

Beginn der 9. Supervisionssitzung am 25.02.2014, 7 Supervisanden sind anwesend, der 1. Ausbilder Metall hat Urlaub

Beginn der Tonaufnahme: 16:05 Uhr

Es werden die verbleibenden Supervisionstermine durchgegangen. Inhaltlich wird an die letzte Sitzung angeknüpft. Thema war Leitung und Wertschätzung der Abteilungen. Wertschätzung wird auch als Wahrnehmungsproblem besprochen. Für die Leitung werden auch die Begriffe „Obrigkeit“ und „Salz streuen“ verwendet. Es wird vermutet, dass die Leitung auch die Abteilungen ausspielen könnte, ohne dass diese sich über ihre Fremd- und Selbstwahrnehmung austauschen. Es geht um Motivation und Druck. Ein Supervisand sagt: „Es gibt keine große Mahlzeit mehr wie früher, sondern nur noch Häppchen“.

Der Supervisor fragt nach dem Thema für heute und spricht die Enttäuschung über die Prüfungsleistung der Ausbildungsteilnehmer an.

Ein Supervisand sagt: „Auch bei uns ist das Grundmaterial immer schwächer geworden“. Es gebe kaum positive Beispiele. Ein anderer Supervisand berichtet, dass es heute kein Vorstellungsgespräch mehr gebe. Jeder würde genommen. Es gehe um Schadensbegrenzung. Das BBW wird als Intensivstation gesehen. Die Arbeitsagentur wolle Geld sparen. Die Berufliche Rehabilitation soll möglichst vermieden werden, wenn anderes möglich ist, wie z.B. eine Eibe-Klasse (Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt), um den Hauptschulabschluss zu erreichen, statt ins BBW zu gehen.

Analytical Note: Da jeder Ausbildungsteilnehmer andere Gründe hat, warum er schwach in der Ausbildung oder Schule ist, könnte eine Prüfung der Ausbildungsteilnehmer auch gleichzeitig eine Prüfung der Mitarbeiter sein. So könnte der Misserfolg der Ausbildungsteilnehmer als persönlicher Misserfolg gewertet werden.

Der Supervisor fragt nach dem heutigen Thema und was nächstes Mal dran komme.

Ein Supervisand möchte wissen, wie man Einfluss auf die Schwächen der Ausbildungsteilnehmer nehmen könne. Das sei das Kerngeschäft.

Der Supervisor möchte eine Zwischenbilanz der bisherigen Supervision ziehen. Er legt dazu nummerierte Karten mit den bisherigen Themen aus. Was ist in den bisherigen Terminen gelaufen:

1. Einstieg: Vorstellung, Begleitforschung, Supervisionserfahrungen
2. Begleitforschung/Anonymität, Fallbesprechung: „Jonas“
3. Supervisionsgruppe vollständig?, Meine Geschichte ins BBW
4. Fallbesprechung: Dreieck/Konflikt mit Klasse & Lehrerkollegen – neue Rolle
5. Fallbesprechung: Situation mit Ausbilder am Telefon + Ausbildungsteilnehmer
6. Anknüpfen Fallbesprechung, (Nicht-)Einladung zur (Metaller-)Weihnachtsfeier
7. Anknüpfen Fortbildung, Leitung, Strukturen, Veränderungen im BBW
8. Verhältnis Hauswirtschaft/Metall

Der Supervisor interessiert sich für einen Ausblick. Er hat dazu auf dem Flipchart etwas notiert:

Zwischenauswertung Supervision:

Im Juni: Was möchte ich gerne erreicht haben in/mit der Supervision – für mich persönlich/als Supervisionsgruppe/in den Teams?

Wie weit bin ich/sind wir jetzt schon?

Was hat dazu beigetragen, was ist hilfreich?

Was hat es behindert, was macht es mir/uns schwer?

Die ausgelegten Karten werden beschrieben und folgende Ergebnisse formuliert: Die Supervisanden möchten am Ende des Supervisionsprozesses ein Team sein. Sie wollen wieder zusammenarbeiten. Es soll Kollegialität über die Abteilungen hinweg geben. Hilfreich sei das Nachdenken über die unterschiedliche Wahrnehmung. Man wolle wieder offen sein, Verständnis für andere haben. Die Supervisionsgruppe hat einen Prozess in Gang gesetzt, weil man Dinge ansprechen konnte oder dazu ermutigt wurde.

Analytical Note: Ich habe den Eindruck, es wird versucht eine veränderte Haltung zu beschreiben, die mit Hilfe der Supervision erreicht werden soll.

Der Supervisor möchte wissen, was konkret hilft und was man woanders nicht ansprechen kann.

Genannt wird ein geschützter, vertrauensvoller Rahmen, wo man keine Angst haben braucht. Man könne Gefühle nicht ansprechen, z.B. bei der Bewertung durch Prüfung der Ausbildungsteilnehmer. Konkret helfe ein guter Austausch, Vertrauen, Beziehung, Zeit für Gespräche nehmen können und auf Beziehungen einlassen. Einblick, Verständnis in oder für andere Bereiche durch offenen Austausch. Das sei Basis für mehr Vertrautheit, Nähe, Sympathie. Anstoß oder Wirkung der Gruppe als Keimzelle für eine positive Veränderung, z.B. Vertrautheit im Flurgespräch vorleben. Ein Supervisand sagt: „Ich weiß was Supervision ist“. Früher habe es informelle Intervention während der Arbeitszeit gegeben. „Man geht wieder aus seinem Bereich raus“. Gemeint ist weniger Abschottung. Es gebe ein Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit. Supervision als Strohalm, das befriedigt.

Der Supervisor greift die Metapher „Alle in einem Boot“ auf. Er fragt, ob es manchmal zu eng sein könnte oder ob es zu Queerpaddeln komme.

Die Supervisanden möchten Austausch, einen positiven Teamgedanken entwickeln und ins BBW weitertragen. Es gebe den Wunsch nach interdisziplinären Austausch. Mehr konkrete Lösungen für Fälle, z.B. „Jonas“.

Der Supervisor sagt zur Fallbesprechung und dem Wunsch nach konkreten Lösungen, dass der Falleinbringer bei der darauf folgenden Sitzung fehlte.

Ein anderer Supervisand ergänzt: Besser Unterricht machen, mein Rollenbild als Lehrer, ob locker oder Grenzen setzend, besser aushandeln können. Im Gartenbau am anderen Standort sei es in den Reheatams harmonisch. Daher sei sein Blick für diesen Standort besser. Es sei ein Gewinn an Arbeitszufriedenheit, wenn man sich kennt.

Der Supervisor erinnert an die Anteile von Selbst, Andere, Organisation an Situationen bei Selbst und Anderen. Man müsse Zumuten einen Fall zu offenbaren, brauche Rückmeldung bzw. Feedback, wie man damit umgehe und einen Ausblick.

Ende der Tonaufnahme: 17:30 Uhr

A.10 Beobachtungsprotokoll der zehnten Supervisionssitzung

Beginn der 10. Supervisionssitzung am 11.03.2014, 5 Supervisanden sind anwesend (2 Berufsschullehrer, 2 Ausbilder Metall und 1 Rehabegleiter Metall), 3 verspäten sich (1 Rehabegleiter Hauswirtschaft, 2 Ausbilder Hauswirtschaft), da sie an einer Personalkonferenz mit 8 Personen teilnehmen.

Beginn der Tonaufnahme: 16:03 Uhr

Der Supervisor beginnt mit einer Rückschau: „Was ist hängen geblieben?“

Analytical Note: Ich nehme eine sehr lockere, angenehme Stimmung unter den Anwesenden wahr. Es scheint ein großes Verständnis für das Zuspätkommen vorhanden zu sein. Ein Supervisand möchte einen gemeinsamen Fall einbringen, wenn alle Supervisanden da sind, der Rest scheint sich aus Spaß zurücklehnen zu wollen. Die Mitarbeiter scheinen viele Termine zu haben, die zu Stress führen und auch zu einem hohen Krankenstand beitragen. Der Reha-Auftrag des BBW kann nicht erfüllt werden, da nicht genug Raum und Zeit vorhanden ist.

Die 3 fehlenden Supervisanden kommen hinzu. Alle Supervisanden sind nun anwesend.

Der Supervisor fragt die Supervisanden, ob sie das nächste Mal früher gehen könnten. Was kann gesteuert werden?

Ein Supervisand sagt, der Wechsel in der Leitungsebene sei noch mindestens 2 Wochen nicht abgeschlossen. Es würden Termine kollidieren. Die Supervisanden hoffen, dass das Problem sich schnell von selbst erledigt.

Der Supervisor spricht die Zwischenauswertung der letzten Supervisionssitzung an.

Ein anderer Supervisand sagt, der Fokus müsse auf Ebenen gerichtet sein, wo man selbst als Mitarbeiter etwas verändern kann. Ein anderer Supervisand ergänzt, dass die Qualität der Beziehung der Mitarbeiter untereinander mindestens genauso wichtig wie die Arbeit mit den Ausbildungsteilnehmern sei.

Der Supervisor erklärt, dass seine Fallbesprechung nicht heißt, dass das Umfeld wegfällt, sondern die kollegiale Ebene auch dabei sei.

Ein Supervisand spricht einen Fall an. Es gebe einen Ausbildungsteilnehmer, der am anderen Standort die Ausbildung begonnen habe und unzuverlässig sei. Der Ausbildungsteilnehmer würde z.B. schon ein Husten als Lebensbedrohlich empfinden. Er nutze seine chronische Krankheit als Bühne. Was könne man da tun? Es sei ambulante Psychiatrie angeregt worden. Die Leitung wolle ihn behalten, da das BBW doch genau für solche Leute da sei.

Analytical Note: Zunächst fällt mir auf, das Verständnisfragen umfassend geklärt werden müssen, damit alle Anwesenden wissen worum es geht. Es scheint einen Konsens zu geben, dass der angesprochene Ausbildungsteilnehmer nicht ausbildbar ist. Die SupervisorInnen fragen sich, warum der Kostenträger und die Leitung an ihm festhalten.

Der Supervisor fragt nach Ideen für das weitere Vorgehen.

Ein Supervisor schlägt eine Auszeit mit Perspektive vor. Ein Auflösungsvertrag statt einer Kündigung, da sonst 3 Monate Sperre drohen. Die Leitung sollte auf das Gespräch vorbereitet werden: Es müsse eine Klärung erfolgen, was schon versucht wurde. Auch dem Ausbildungsteilnehmer müsse deutlich gemacht werden, dass es schon 2 Chancen gab. Das BBW hat nicht das, was er braucht. Er brauche eher Therapie oder ähnliches.

Der Supervisor fragt: „Was nehmen sie aus der Bearbeitung mit?“

Ein Supervisor sagt, es braucht eine einheitliche Position von BBW-Seite. Es muss mit dem Standortleiter abgesprochen werden und alle Beteiligten müssen beim Gespräch dabei sein.

Ende der Tonaufnahme: 17:40 Uhr

A.11 Beobachtungsprotokoll der elften Supervisionssitzung

Beginn der 11. Supervisionssitzung am 25.03.2014, 6 SupervisorInnen sind anwesend, die beiden Ausbilder Metall haben Prüfungen mit Ausbildungsteilnehmern

Beginn der Tonaufnahme: 16:05 Uhr

Der Supervisor fragt nach der vorigen Sitzung.

Ein Supervisor erzählt, man habe sich für einen Auflösungsvertrag mit dem Ausbildungsteilnehmer entschieden mit dem Ziel einer medizinischen Rehabilitation. Ein anderer Supervisor ergänzt, die Rückmeldung sei mit dem Standortleiter abgesprochen worden und gut gelaufen. Der Vorgesetzte hätte die Einschätzung des Rehateams aufgenommen und dem Ausbildungsteilnehmer nahe gebracht. Eine Rückkehr ins BBW sei nach der Reha möglich. Der Ausgang sei noch offen. Es fehle noch die Unterschrift auf dem Auflösungsvertrag.

Analytical Note: Die SupervisorInnen haben nach der letzten Supervisionssitzung das entwickelte Vorgehen umgesetzt und das scheint harmonisch im Kreis der Mitarbeiter funktioniert zu haben. Die Schilderungen der SupervisorInnen sind positiv und zeigen mir eine umfassende Bearbeitung des Falls. Die Supervision hat den Standpunkt des Rehateams bestärkt. Die Informationsweitergabe ist wichtig, aber formal scheint unklar, wer entscheidet.

Ein Supervisor sagt: „Da hört mein Kompetenzbereich auf“. Er sei in einem Rollenkonflikt. Es scheint ein klares Aufgabenverständnis zu fehlen.

Der Supervisor spricht an, dass Führen und Leiten auch von unten möglich sei. Es gehe dabei um Absprachen im Team, die Vorbereitung von Treffen, Prozessen und Entscheidungen. Er fragt nach dem Thema für heute.

Ein Supervisor sagt, es gebe einen Vorfall, der als relevant benannt wurde. Ein anderer Supervisor fügt hinzu, es gehe um Frust, nicht Wut. Es gehe um die Akzeptanz der Sonderfortbildung der Rehabegleiter statt der Lehrer und Ausbilder.

Der Supervisor benennt das Thema mit „Wann man wen wie einbindet“. Das werde auf der Abschlussveranstaltung des Projektes behandelt.

Es habe keine Infos zur 2. MBT-Fortbildung gegeben. Die meisten Mitarbeiter hätten keinen Bezug zum Projekt. Es sei aber schon alles geplant gewesen und man habe kein Einfluss gehabt. Auch fehlen die Hintergründe der getroffenen Entscheidungen.

Analytical Note: Es scheint sich jeder im Raum die Frage zu stellen „Was weiß ich bisher vom Projekt“. Vielen scheint es nicht klar zu sein. Zuständigkeiten und Abläufe sind unklar. Das könnte für eine nicht mentalisierende Organisation sprechen.

Der Supervisor möchte wissen: „Wo geht ihr Ärger zum Projekt hin?“

Ein Supervisor antwortet, dass er Kritik an der Projektleitung und der Organisation des Projektes habe. Man hätte alle Mitarbeiter mitnehmen müssen. Es fehle eine gemeinsame Sprache, keine wissenschaftliche Hochsprache, das demotiviere. Zudem würde die Leitung mit dem Projekt laifari umgehen.

Analytical Note: Die Mitarbeiter scheinen mehr an die Hand genommen werden zu wollen und möchten mehr Hilfe, Unterstützung und Material bekommen. Die anderen Mitarbeiter, wie bspw. die Ausbilder, müssten mehr in die Pflicht genommen werden. Dies sollte für die Abschlussfortbildungsveranstaltung bedacht werden.

Es wird ein Fall eingebracht: Es geht um einen Ausbildungsteilnehmer in der Beikochausbildung, der eine Frau sein will, d.h. eine Geschlechtsumwandlung anstrebt. Das Krankheitsbild sei von einem der beiden Psychologen des BBWs erläutert worden. Am Donnerstag sei unter den Ausbildungsteilnehmern eine komische Stimmung gewesen. Der

Ausbildungsteilnehmer habe wütend reagiert als er mit Herr angesprochen wurde. Es ging wohl um eine Beschwerde durch ein Schreiben des Ausbildungsteilnehmers. „Ich habe nicht verstanden, was der will“. Die beiden Ausbilder der Abteilung würden die Sache akzeptieren und ein bisschen komisches Verhalten mit den Schulsachen tolerieren. Eine Schwester und noch eine Verbündete würden jedoch die ganze Abteilung in Schach halten. Es sei unklar, ob es Entwicklungen in der Sache gebe. Der Kontakt zum Psychologen oder Infos seien unklar. Ein anderer Supervisand fragt, warum nicht die Ansprache mit Frau oder Herr durch die Mitarbeiter möglichst vermieden wird. Vielleicht dürfen die Psychologen wegen Schweigepflicht nicht alles weitergeben.

Analytical Note: Der Ausbildungsteilnehmer scheint im Äquivalenzmodus zu sein. Er habe in der Abteilung nie gesagt, dass er jetzt Paula heiße und mit Frau angesprochen werden möchte, aber erwartet dies von den Mitarbeitern und beschwert sich zunehmend und eskalierend.

Der Supervisor merkt an, dass ganz viel über den Ausbildungsteilnehmer geredet wird und nicht mit ihm. Wie würde er oder sie antworten?

Analytical Note: Der Supervisand, der mit dem Ausbildungsteilnehmer als Ausbilder zu tun hat, hat scheinbar ein Problem ihn anders zu nennen und ins Zeugnis den Originalnamen zu schreiben. Unterstützung ja, aber keine Sonderbehandlung.

Ein Supervisand sagt, dass man das Gefühl habe, der Ausbildungsteilnehmer zwingt dem Mitarbeiter sein Spiel auf. Ein anderer Supervisand sagt, man wisse nicht was ernst gemeint ist und was nur ein Spiel für Aufmerksamkeit. Es sei eine einheitliche Absprache im Rehateam nötig. Ein weiterer Supervisand sagt, dass der Ausbildungsteilnehmer sie nicht bewusst ausspiele. Es spielt in ihm. Der innere Konflikt müsse gelöst werden. Noch ein Supervisand ergänzt, man müsse eine klare Position beziehen und Grenzen deutlich machen, die für alle gelten.

Der Supervisor fragt: „Was soll passieren?“. Was möchten Sie in ihrer Fantasie erreichen? Wie kommt man am besten dorthin? Mit welchen Mitteln?

Ende der Tonaufnahme: 17:41 Uhr

A.12 Beobachtungsprotokoll der zwölften Supervisionssitzung

Beginn der 12. Supervisionssitzung am 08.04.2014, 6 Supervisanden sind anwesend, 1 Ausbilder Metall ist krank, 1 Ausbilder Hauswirtschaft ist auf einer Fortbildung

Beginn der Tonaufnahme: 16:08 Uhr

Der Supervisor möchte an die letzte Supervision anknüpfen.

Analytical Note: Es ging um den Fall aus der Hauswirtschaft. Paul bzw. Paula, der eine Frau werden wolle. Die Supervisanden haben sich in der Zwischenzeit verständigt und agieren in einer gemeinsamen Haltung.

Ein Supervisand berichtet, dass Paula heute in die Teamsitzung gegangen sei und die Geschlechtsumwandlung öffentlich gemacht habe. Das BBW sei eine besondere Einrichtung, d.h. „wir müssten diese Sache doch besser akzeptieren können als andere“. Ein anderer Supervisand bringt Ideen ein: Zum Umziehen und für den Klogang könnte der Ausbildungsteilnehmer einen Schlüssel für das Behinderten-WC bekommen.

Der Supervisor möchte zusammenfassen, was schwierig für Paula gewesen sein könnte. Was hat sich verändert? Andere Ausbildungsteilnehmer brauchen Zeit es zu akzeptieren.

Ein Supervisand sagt, das Mobbing immer wieder Thema sei. Vielleicht wenn sie selbst gemobbt wurden nun erst recht zu Tätern werden. Da sei viel Verständnisarbeit grundlegend.

Der Supervisor fragt nach einem heutigen Thema.

Ein Supervisand sagt: „Unter Verrückten wird man verrückt“. Ein anderer Supervisand schlägt das Thema Inklusion vor. Das Sammeln von schwierigen Menschen potenziert sich. „Eigentlich dürfte es uns [gemeint ist das BBW] nicht geben, sondern die Gesellschaft müsste sich darum kümmern“. Ein weiterer Supervisand sagt, dass der Großteil der Ausbildungsteilnehmer nach der Ausbildung im BBW integriert sei. „Wir leisten viel“. Noch ein weiterer Supervisand spricht davon, dass Zwangsgemeinschaften oder Gruppen problematisch seien. Bestimmte Auffälligkeiten kommen noch durch Settings hervor und wären vielleicht weggeblieben, wenn die Leute frei gewesen wären, z.B. fördert die Förderschule nicht nur, sondern hat auch schädliche Einflüsse. Auch Separierung oder Altersheime seien nicht normal. Bestimmte Konstellationen fördern explosive Mechanismen, die durch andere Settings gar nicht aufkommen, d.h. durch Zwangsgemeinschaften befördert werden.

Der Supervisor fragt: „Näher hinschauen?“

Ein Supervisand vermutet, dass ein Ausbildungsteilnehmer Kontakt zu einem Aufmarsch im BBW durch Aufruf hatte. Es bestehe die Vermutung, dass ein Dealer in einem fremden Gebiet gedealt habe. Ein anderer Supervisand verallgemeinert

auf die allgemeine Schwierigkeit im BBW: Der Ausbildungsteilnehmer Marcel sei völlig respektlos, habe ADHS. Eine Szene aus dem BBW wird berichtet: Finn ist in Sarah verliebt und kann das nicht verbergen. Sarah fühlt sich belästigt. Marcel spielt Finn Vertrauen vor und gibt alles an Sarah weiter. Marcel stalkt und hat einen starren Blick. Einige Supervisanden müssen lachen. Die Situation drehe sich um gebrauchte Schlüpfer und Telefon-Nr. habenwollen.

Analytical Note: Ich vermute eine „doppelte Dreiecksgeschichte“ zwischen 3 Ausbildungsteilnehmern und 3 Mitarbeitern.

Ein Supervisand führt aus, dass das BBW eine Plattform zum Einbezug von immer mehr Beteiligung biete: Marcel führt Regie und inszeniert ein Drama. Die Ausbildungsteilnehmerin Sarah eskaliere nach oben zum Standortleiter, kennt ihn evtl. persönlich. Ein anderer Supervisand ergänzt, dass der Konflikt auf den Mitarbeitern ausgetragen würde. Man müsse die Plattform entziehen und die Ausbildungsteilnehmer getrennt in Betriebe schicken. Die Ausbildungsteilnehmer zeigen keine normalen Reaktionen. Ein weiterer Supervisand berichtet, er habe einen ähnlichen Fall wie Marcel, der schon mal sowas gemacht habe. Eine weibliche Ausbildungsteilnehmerin habe eine klare Ansage gemacht.

Der Supervisor fragt: „Wie würden Sie sich jeweils fühlen oder verhalten?“

Analytical Note: Ein Rollenspiel wird angeregt.

Marcel sei immer schon verbissen oder beharrlich. Die Mutter arbeite bei einem großen Automobilunternehmen und borgt schon einen Job. Der Vater sei sehr dominant. Es gehe um einen Handy-Konflikt. Der Vater kommt ins BBW.

Der Supervisor regt an, Marcel nachzufühlen.

Ein Supervisand sagt, er sei ein Überflieger und er überschätzt sich. Ein anderer Supervisand sagt, er stelle sich drüber über den Dreieckskonflikt, aber es beschäftige ihn.

Der Supervisor fragt: „Was tun?“

Ein Supervisand möchte den Dreieckskonflikt auflösen. Ein anderer Supervisand spricht vom Spiegeln oder Besprechen dyadisch oder triadisch.

Der Supervisor stimmt einem Gespräch zu und etwas spiegeln, aber auch Klarheit über externe Möglichkeiten bzw. den Rahmen des BBWs müsse im Blick behalten werden. Was ist sinnvoll und leistbar? Wer ist Ansprechpartner im Konflikt? Der Rahmen für die 3 Ausbildungsteilnehmer müsse geklärt und sich kollegial abgestimmt werden. Der Standortleiter müsse angesprochen werden, er solle sich raushalten, da die 3 inszenieren. Mitarbeiterressourcen sollten klar aufgeteilt und konzentriert werden.

Ende der Tonaufnahme: 17:45 Uhr

A.13 Beobachtungsprotokoll der dreizehnten Supervisionssitzung

Beginn der 13. Supervisionssitzung am 06.05.2014, 6 Supervisanden sind anwesend, 1 Ausbilder Metall hat Urlaub, 1 Lehrer Metall ist auf einer Fortbildung

Beginn der Tonaufnahme: 16:11 Uhr

Zunächst wird besprochen, welche Themen heute wichtig sind. Ich als Beobachter der Supervision verabschiede mich, da ich eine neue Arbeitsstelle antreten werde, sodass ich an den noch ausstehenden Supervisionssitzungen aus Zeitgründen nicht mehr teilnehmen kann. Die Supervisanden akzeptieren das sofort. Das Tonaufnahmegerät verbleibt beim Supervisor bzw. vor Ort im Projektteam. Die meisten Supervisanden scheinen sich für mich zu freuen, dass ich eine neue berufliche Perspektive gefunden habe. Vieles sei doch auf dem Weg und bei der kommenden Abschlussveranstaltung wäre ich ja auch noch dabei. Somit sei es doch in Ordnung. Die Supervisanden wünschen mir viel Erfolg beim Schreiben meiner Forschungsarbeit.

Analytical Note: Ich bin schnell erleichtert, da ich eher mit Enttäuschung der Supervisanden gerechnet hatte. Es gab keine Kritik an meinem Ausstieg. Den Supervisanden war bekannt, dass ich meine Mitarbeit im Projekt überwiegend ehrenamtlich ohne eine Finanzierung ausübte. Ich fühle mich wohl. Man scheint mich unterstützen zu wollen.

Dann wird Organisatorisches zu den noch 5 geplanten Supervisionsterminen besprochen sowie die Terminplanung für die Projektabschlussveranstaltung. Diese soll am 04.07.2014 stattfinden.

Ein Supervisand sagt, er habe noch 3 Wochen Urlaub und ein Mitarbeiter habe einen neuen Job und gehe auch. Es habe dabei eine unzureichende, irritierende Kommunikation vom Standortleiter gegeben. Unter den Supervisanden herrscht eine Angst vor Aggression und jemand sagt: „Nicht das noch was passiert?“

Der Supervisor möchte beim Supervisanden bleiben. Was kann er tun oder wie könnte er in das Gespräch mit dem Standortleiter gehen?

Er werden Lösungsvorschläge erarbeitet. Längerfristig könnte eine Solidarisierung der Abteilungsleiter sinnvoll sein. Kurzfristig sei eine Klärung mit dem Standortleiter über dessen Vorgesetzten besser.

Ende der Tonaufnahme: nicht protokolliert

B Ausgewählte Codierungen

B.1 Reflexive Passagen bei den Supervisanden

B.	Reflexive Passagen bei den Supervisanden
1	Ein Supervisand sagt, es sei schwierig sich in die Lebenswelt der Ausbildungsteilnehmer reinzudenken oder den Blick auf Dinge zu haben, die gut sind bzw. diese zu bemerken.
2	Der Supervisand sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Ausbildungsteilnehmers Jonas: „Anderes Bügeln, Musik an der Arbeit, Abwechslung...neue Räume sind auch spannend, würde gerne im Büro arbeiten“.
2	Ein Supervisand sagt, das BBW ist nur „gespielte Wirklichkeit“. Im Praktikum ist „echtes Leben“. Wie lange es wohl für den Ausbildungsteilnehmer spannend bleibe? Stellt sich ähnlich dem BBW Routine oder Langeweile ein?
2	Ein anderer Supervisand sagt: „Viel fällt mit den Settings, bin als Ausbilder gehandicapt, weil ich nur den einen Raum und Lehrplan habe“. Er frage sich, wie man im selben Setting immer wieder die Motivation bei allen hochhalten kann.
2	Ein anderer Supervisand sagt: „Wenn ich mehr Zeit zum Nachdenken hätte, dann würde ich mit solchen Jugendlichen besser arbeiten: Zeit nehmen für Jonas mit Kollegen – auch die, die nicht in der Supervision sind. Das kommt mir gerade nah, dass die Rehabegleiter alles besser wissen, aber ich setze es wohl nicht um...“.
2	Ein Supervisand erwidert: „Das hat doch auch mit mir was gemacht – Ich ziehe mich zurück. Dir kommt es als Angriff vor und ich teile doch nur meine Ideen mit!“.
4	Ein anderer Supervisand führt aus, dass es für die Ausbildungsteilnehmer nicht vorhersehbar ist, bei wem diese Woche Unterricht ist. Es fehle Personalkonstanz. Der neue Supervisand sagt, er sei kein Hauswirtschaftslehrer, daher habe er keine Kompetenz für die Führung im Lernfeld.
4	Ein anderer Supervisand ergänzt, es fehle an Beziehung des Lehrers zu den Ausbildungsteilnehmern – fachliches habe noch keinen Raum.
4	Ein anderer Supervisand sagt, dass die Ausbildungsteilnehmer sich ungeliebt fühlen. Der Lehrerkollege sei zu forsch.
4	Es sollte ein Gespräch mit dem Lehrer auf „neutralem Boden“ geführt werden.
4	Ein Supervisand wirft ein: „Wir schwimmen oder hängen in der Luft“. Die Ausbildungsteilnehmer wünschen sich angenommen zu werden „wie sie sind“.
4	Dieser antwortet, es habe gedauert, aber jetzt habe er eine Beziehung freitags.
4	Ein anderer Supervisand führt aus, dass es ohne emotionale Bindung kein Zugang und daher kein Lernen möglich sind.
4	Ein anderer Supervisand fügt an, dass die Teilnahme an der Supervision etwas damit zu tun haben könnte, warum Stunden übernommen worden sind.
4	Der Umgang miteinander, die Wahrnehmung des aktuellen „Lernklimas“, Rollenfindung, eine gemeinsame Klassenfahrt, eine Unternehmung oder Tag, z.B. Besuch des Weihnachtsmarktes, das „Rad zurückdrehen“. Man könne zu dem Lehrerkollegen sagen, es sei aktuell schwierig aufgrund von Personalfluktuationen etc. Oder man könne den Ausbildungsteilnehmern die Lehrerperspektive näher bringen: Dies könnte man im Sozialtraining versuchen und durch Einbeziehung des Rehateams, die den Umgang der Ausbildungsteilnehmer mit dem Lehrer stärken helfen können. Dann könnte sich der Lehrer bestärkt fühlen und anfangen eine positive Beziehung aufzubauen.
4	Ein Supervisand widerspricht, da ein Gespräch mit dem Lehrerkollegen vielleicht gar nicht so sinnvoll sein könnte. Dennoch sollten die Ausbildungsteilnehmer für den 1. Arbeitsmarkt fähig sein, mit autoritären Personen umzugehen.
4	Ein Supervisand schlägt ein „lockeres Gespräch führen“ vor. Es sollte nicht problematisieren: „Wie geht es dir so?“ vs. „Deine Klasse beschwert sich...“.
4	Ein ehrliches Ansprechen ohne Eskalation durch Zuhören und Anteilnahme der anderen Seite und durch nachvollziehen können. Jedoch sei ein solches Gespräch erst außer der Reihe in einem anderen Rahmen möglich, wie z.B. bei einem Ausflug.
4	Ein Supervisand sagt, er müsse die Rolle als Klassenlehrer annehmen, sich intensiver einbringen. Die Ausbildungsteilnehmer würden das brauchen.
4	Als „Konfliktvermeider“ den Kollegen nicht selbst ansprechen, sondern die Ausbildungsteilnehmer anleiten. Dann gebe es Hoffnung auf Klärung.
5	So können Krisensituationen entstehen aus Verantwortung. Oder man merkt erst nach Übernahme einer Aufgabe, wieviel Mehrarbeit es ist – das scheint auch für die Teilnahme an der Supervision gelten zu können.

Mentalisierungsförderung als Fokus von Supervision

5	Ein Supervisand bezieht sich auf das Thema der letzten Sitzung mit dem neuen Hauswirtschaftslehrer. Er sei auf einmal Klassenlehrer geworden. Das habe sich leider so ergeben. Dabei gehe es um eine Rechtfertigung der Schulleitung. In der Konsequenz sei es zu einem Zwiespalt gekommen. Der Klassenlehrer sitze zwischen den Stühlen von den Ausbildungsteilnehmern und dem anderen Lehrer und es wird erwartet, dass er beide Parteien unterstützt. Das führe zu Ratlosigkeit: „Sag's mir nicht, meine Vorschläge bringen nichts, werden eh abgelehnt“.
5	Ein anderer Supervisand merkt an, dass es wie ein Konflikt in einer schlechten Ehe sei.
5	Ein anderer Supervisand sagt, es sei Verstehen wollen im Gespräch wichtig. Ein anderes Setting. Er hat dazu Zeit in der Stunde zur Verfügung gestellt.
5	Ein anderer Supervisand macht den Vorschlag, etwas zu etablieren, wo Konflikte geregelt und rechtzeitig besprochen werden können, z.B. eine SV-Stunde.
5	Der auf Verstehen wollen orientierte Supervisand sagt, dass manche Kollegen sich als fachlich verstehen und sowas nicht als ihre Aufgabe ansehen. „Ich soll Inhalte vermitteln“. Pädagogen sollten doch darauf achten. Es gebe 2% solcher Lehrer (Einzelfälle, die dauerhaft immer wieder im Konflikt sind). Es entsteht keine Nähe zu den Ausbildungsteilnehmern, kein Vertrauen oder eine Beziehung. „Denen kann man nicht helfen“, „Einmal Lehrer, immer Lehrer“, wegen der Verbeamtung. Es gebe auch solche Ausbilder und Rehabegleiter.
5	Ein Supervisand nennt ein Beispiel: „Anschreien bringt nichts, da der Ausbildungsteilnehmer das in seiner Familie schon kennt“.
5	Wie könnte damit umgegangen werden? Der Abteilungsleiter wird wegen Parken als Verantwortlicher hingestellt, könne das aber gar nicht mitbekommen. Wie könnte mit dem Ausbilder und wie mit dem Ausbildungsteilnehmer umgegangen werden? Die Ausbildungsteilnehmer würden sich nicht beschweren, da sie es so kennen.
5	Ein Supervisand sagt, er sei auch schockiert. Es sei respektlos. Er fragt sich, ob der Vorgesetzte gefordert sei. Für die Ausbildungsteilnehmer gebe es viele Regelungen, die für die Mitarbeiter untereinander nicht gelten. Die Ausbildungsteilnehmer erleben bei den Mitarbeitern auch Hilflosigkeit.
5	Vielleicht würde keine Reaktion ein weiter so signalisieren? Die Aufregung ist es nicht wert. Der Ausbildungsteilnehmer tritt in den Vordergrund.
5	Der andere Supervisand ergänzt, dass es eine Frage der inneren Haltung sei. Er will so einen Umgang nicht. Wie möchte ich umgehen bzw. leben? Es sollte ein Prozess angestoßen werden, die Haltung eines Menschen zu ändern. Was erwarte ich von mir und anderen? Man müsse Reflexion anstoßen.
5	Die Entwertung durch Anbrüllen sei eher eine generelle Verhaltensstrategie, die nicht konkret gegen die berufliche Rehabilitation gerichtet ist. Man müsse rückmelden, was das alles auslöst, um ein Nachdenken anzuregen. Gut wären mehrere Schritte: Zuerst müsse man zusammenarbeiten wollen. Dann müsse man ein Gespräch führen. Später könnte auch die Perspektive der Ausbildungsteilnehmer berücksichtigt werden. Z.B.: „1. Bin irritiert warum wirst du wütend? 2. Übrigens das war nicht schön ... macht auch was mit mir. 3. Ausbildungsteilnehmer einbeziehen“ (wenn die eigene Lage geklärt ist).
6	Ein anderer Supervisand sagt, er habe den Kontakt gemieden und abgewartet. Gestern sei es zum Kontakt gekommen, als hätte es den Vorfall des Anschreiens nicht gegeben. Der Ausbildungsteilnehmer ist für sich selbst verantwortlich – nicht ich. Die Strategie sei, sich eher konkret abzugrenzen und nicht rückwirkend versuchen zu klären.
6	Ein weiterer Supervisand sagt, es müssten neue Verhaltensmuster entwickelt werden. Der Gegenüber wird irritiert, zum Nachdenken gebracht.
6	Der Supervisand sagt, er hätte es lenken können. Das sei ein Erkenntnisgewinn.
6	Der Ausbildungsteilnehmer schein die Rollen von Mutter, Vater und Rehabegleiter zu vermischen. „Ich habe das Gefühl ich bin der Feind für ihn“.
6	Das wird als Kränkung und Demütigung durch die höhere Ebene der Organisation und anderen Abteilungen erlebt. Es scheint auch keine zeitlichen Ressourcen mehr zu geben oder ein Wissen darüber wer so etwas organisiert.
6	Er wird die Erwartungen der Mitarbeiter nie erfüllen können. Er sei nicht mal zu kleinsten Gesten fähig.
6	Ein Supervisand sagt: „Wenn ich keine Anerkennung erwarten kann, muss ich selbst dafür sorgen“. Selbstschutz gehe vor Kränkung.
6	Ein anderer Supervisand sagt, dass es am anderen Standort des BBWs nicht so mit dem Bedürfnis nach Gemeinschaft sei.
7	Zunächst geht es um die Fortbildung. Ein Supervisand berichtet, dass es leider zu viele Teilnehmer waren (ca. 75), aber gut war, dass etwas gemeinsam gemacht wurde, wie praktische Übungen etc.
7	Die Fortbildung sei toll gewesen. Was man mitgenommen hat, wird sich noch zeigen.
7	Ein weiterer Supervisand lobt die Referenten und die Methode eines Außen-Innen-Kreises, bei dem immer jemand anderes gegenüber war. Das sei wie im Alltag. Wie schwinde ich mich auf immer andere in kürzester Zeit ein?
7	Ein anderer Supervisand ergänzt, dass es interessant war, wie unterschiedlich jeder die Aufgaben verstanden hat. Es sei viel Absprache nötig. Auch Typisches in Gruppenarbeiten war erkennbar, z.B. Einzelgespräche seien bei Lehrern oder Ausbildern schwierig.
7	Ein anderer Supervisand ergänzt, dass man das pflegen müsse durch Interesse zeigen, Ausbildungsteilnehmer als Menschen betrachten, Prioritäten anders setzen und es sich lohnt unter dem Strich.
7	Ein Supervisand sagt, dass sie in ihrer Arbeit gegenüber der Leitung mit offenen Karten spielen müssten. Das sei die einzig sinnvolle Variante.
7	Diese Schiefelage sollte benutzt werden, da es im Moment nicht zu ändern ist, um zu vermitteln, dass das Ziel durch

Mentalisierungsförderung als Fokus von Supervision

	die Leitung verfehlt wurde. Die jährliche betriebswirtschaftliche Info-Vollversammlung sei sehr unscharf und es gebe keinen Ausblick.
7	Ein anderer Supervisand sagt, der Standortleiter könnte genauso gut wie wir nörgeln und Negatives benennen. Die Fachdienste gehören nicht mehr zum BBW, sondern zum übergeordneten Träger. Dies wurde erst im Spätsommer 2013 vor Beginn der Supervision geändert. Durch die Umstrukturierung konnte die Leitung abgebaut und Entscheidungswege verkürzt werden. Es gebe 3 Abteilungsleiter: Metall und Holz, Wirtschaft und Verwaltung, Ernährung und Hauswirtschaft. Jeweils sei eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme berufsspezifisch angegliedert.
8	Die Rehabegleiter kriegen die „Bonbons“ in Form von extra Fortbildungen, trotz des fachlichen Hintergrunds.
8	Ebenso wie er privat mit Brüdern aufgewachsen sei. 6 von 8 Abteilungsleitern wüssten nicht, was ein Ausbildungsrahmenplan ist. Der frühere Standortleiter sei ein „Kümmerer“ gewesen.
8	Aber es habe auch noch anderes zur Veränderung beigetragen außer dem neuen Vorgesetzten. Es würden vielleicht kaum Inhalte besprochen. Metalller hätten auch auf Lehrerseite eine starke Lobby. Es gebe eine hohe Vermittlungsquote und gute Schulleistungen bei den Metallern. Auch durch die Mitarbeiter gebe es eine unterschiedliche Wertschätzung der Abteilungen.
8	Ein anderer Supervisand erzählt, dass es unter dem ehemaligen Geschäftsführer eine kleine, aber wirksame Anerkennung gab. Gleichzeitig sei Anerkennung ein Arbeitsköder.
9	Es wird vermutet, dass die Leitung auch die Abteilungen ausspielen könnte, ohne dass diese sich über ihre Fremd- und Selbstwahrnehmung austauschen. Es geht um Motivation und Druck. Ein Supervisand sagt: „Es gibt keine große Mahlzeit mehr wie früher, sondern nur noch Häppchen“.
9	Hilfreich sei das Nachdenken über die unterschiedliche Wahrnehmung. Man wolle wieder offen sein, Verständnis für andere haben. Die Supervisionsgruppe hat einen Prozess in Gang gesetzt, weil man Dinge ansprechen konnte oder dazu ermutigt wurde.
9	Genannt wird ein geschützter, vertrauensvoller Rahmen, wo man keine Angst haben braucht. Man könne Gefühle nicht ansprechen, z.B. bei der Bewertung durch Prüfung der Ausbildungsteilnehmer. Konkret helfe ein guter Austausch, Vertrauen, Beziehung, Zeit für Gespräche nehmen können und auf Beziehungen einlassen. Einblick, Verständnis in oder für andere Bereiche durch offenen Austausch. Das sei Basis für mehr Vertrautheit, Nähe, Sympathie. Anstoß oder Wirkung der Gruppe als Keimzelle für eine positive Veränderung, z.B. Vertrautheit im Florgespräch vorleben.
9	Ein Supervisand sagt: „Ich weiß was Supervision ist“. Früher habe es informelle Intervention während der Arbeitszeit gegeben. „Man geht wieder aus seinem Bereich raus“. Gemeint ist weniger Abschottung. Es gebe ein Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit. Supervision als Strohalm, das befriedigt.
9	Im Gartenbau am anderen Standort sei es in den Reheatams harmonisch. Daher sei sein Blick für diesen Standort besser. Es sei ein Gewinn an Arbeitszufriedenheit, wenn man sich kennt.
11	Ein Supervisand sagt: „Da hört mein Kompetenzbereich auf“. Er sei in einem Rollenkonflikt. Es scheint ein klares Aufgabenverständnis zu fehlen.
11	Ein anderer Supervisand fügt hinzu, es gehe um Frust, nicht Wut. Es gehe um die Akzeptanz der Sonderfortbildung der Rehabegleiter statt der Lehrer und Ausbilder.
11	Ein Supervisand sagt, dass man das Gefühl habe, der Ausbildungsteilnehmer zwingt dem Mitarbeiter sein Spiel auf.
11	Ein weiterer Supervisand sagt, dass der Ausbildungsteilnehmer sie nicht bewusst ausspiele. Es spielt in ihm. Der innere Konflikt müsse gelöst werden.
12	Ein Supervisand sagt, das Mobbing immer wieder Thema sei. Vielleicht wenn sie selbst gemobbt wurden nun erst recht zu Tätern werden. Da sei viel Verständnisarbeit grundlegend.
12	Noch ein weiterer Supervisand spricht davon, dass Zwangsgemeinschaften oder Gruppen problematisch seien. Bestimmte Auffälligkeiten kommen noch durch Settings hervor und wären vielleicht weggeblieben, wenn die Leute frei gewesen wären, z.B. fördert die Förderschule nicht nur, sondern hat auch schädliche Einflüsse. Auch Separierung oder Altersheime seien nicht normal. Bestimmte Konstellationen fördern explosive Mechanismen, die durch andere Settings gar nicht aufkommen, d.h. durch Zwangsgemeinschaften befördert werden.
12	Ein Supervisand führt aus, dass das BBW eine Plattform zum Einbezug von immer mehr Beteiligung biete: Marcel führt Regie und inszeniert ein Drama. Die Ausbildungsteilnehmerin Sarah eskaliere nach oben zum Standortleiter, kennt ihn evtl. persönlich.
12	Ein anderer Supervisand ergänzt, dass der Konflikt auf den Mitarbeitern ausgetragen würde. Man müsse die Plattform entziehen und die Ausbildungsteilnehmer getrennt in Betriebe schicken. Die Ausbildungsteilnehmer zeigen keine normalen Reaktionen.
12	Ein anderer Supervisand sagt, er stelle sich drüber über den Dreieckskonflikt, aber es beschäftige ihn.
12	Ein anderer Supervisand spricht vom Spiegeln oder Besprechen dyadisch oder triadisch.
12	Längerfristig könnte eine Solidarisierung der Abteilungsleiter sinnvoll sein. Kurzfristig sei eine Klärung mit dem Standortleiter über dessen Vorgesetzten besser.

B.2 RFS-Kategorien und Textstellen bei den Supervisanden

B.	RFS	Textstellen bei den Supervisanden
1	A1	Ein anderer Supervisand habe das Gefühl, er lasse seine Kollegen mit den Ausbildungsteilnehmern alleine, wenn er es rechtzeitig zur Supervision schaffen wolle und um 15:45 Uhr los müsse.
1	A1	Es habe ein gutes Miteinander gegeben, man sei mit der Einrichtung „verheiratet“ gewesen. Es sei zu einem Einschnitt, zur „Scheidung“ gekommen:
1	A4	Heute erkenne man die eigene Arbeit nicht mehr wieder. Ausbildungsteilnehmer kämen nur zum Rehabegleiter, wenn der Ausbilder oder Lehrer es gut machen würde.
1	B1	„Es herrscht ein enormer Druck im neuen BBW-Boot und wir wissen nicht wohin es geht und rudern mal hier und dort rum“.
1	B7	„Ich verheirate mich nie wieder mit einer Einrichtung - die Scheidung durch Umstrukturieren ist sehr schmerzhaft und ein Trauerprozess, da es nie mehr so wird wie es war.“
1	A1	Es fehle an basalen Kulturfähigkeiten, wie Hallo, Danke etc. Vieles sei gar nicht da – da würde man häufig „baff sein“.
1	B2	Ein Supervisand sagt, es sei schwierig sich in die Lebenswelt der Ausbildungsteilnehmer reinzudenken oder den Blick auf Dinge zu haben, die gut sind bzw. diese zu bemerken.
1	A1	Man habe Garnichts machen müssen und hatte Erfolge. Man könne das Verständnis aus unterschiedlichen Professionen nutzen und dass „kann nochmal ganz andere Dynamik haben“.
2	A1	Er habe ein komisches Gefühl wegen der neuen Geschäftsleitung. „Was wird weitergegeben?“.
2	B1	Ein Supervisand fügt an, dass es vielleicht Neid auf die gebe, die an der Supervision teilnehmen dürfen. Supervision wird als „Geschenk“ bezeichnet.
2	A1	„Ich war darauf gar nicht vorbereitet, aber heute ist das Gefühl noch nicht da“.
2	B5	Der erste Supervisand sagt über den Ausbildungsteilnehmer: „Alles mit Unlust“. Es sei nervig dem Ausbildungsteilnehmer anzuschreiben und auszuhalten, dass er keinen Bock hat.
2	B1	Der Supervisand sei einmal total sauer gewesen, als der Ausbildungsteilnehmer in Absprache mit der Chefin zur Strafe heimgeschickt worden sei.
2	B1	Der Ausbildungsteilnehmer habe das im Nachhinein auch noch gut gefunden. Das mache er immer wieder mal, indem er eine Fassade aufbaut.
2	A4	Der Supervisand sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Ausbildungsteilnehmers Jonas: „Anderes Bügeln, Musik an der Arbeit, Abwechslung...neue Räume sind auch spannend, würde gerne im Büro arbeiten“.
2	A1	Wie lange es wohl für den Ausbildungsteilnehmer spannend bleibe? Stellt sich ähnlich dem BBW Routine oder Langeweile ein?
2	A1	„Viel fällt mit den Settings, bin als Ausbilder gehandicapt, weil ich nur den einen Raum und Lehrplan habe“. Er frage sich, wie man im selben Setting immer wieder die Motivation bei allen hochhalten kann.
2	C2	„Wenn ich mehr Zeit zum Nachdenken hätte, dann würde ich mit solchen Jugendlichen besser arbeiten: Zeit nehmen für Jonas mit Kollegen – auch die, die nicht in der Supervision sind. Das kommt mir gerade nah, dass die Rehabegleiter alles besser wissen, aber ich setze es wohl nicht um...“.
2	A5	„Das hat doch auch mit mir was gemacht – Ich ziehe mich zurück. Dir kommt es als Angriff vor und ich teile doch nur meine Ideen mit!“
2	A1	Ein anderer Supervisand sagt, es sei schwierig auszuhalten, dass Bedingungen anders sind.
2	A1	„Wie kann ich trotz Blockierung meinem Auftrag gerecht werden?“. Er wolle allgemein mit der realen Situation umgehen lernen.
3	A1	Er habe Spaß an der Arbeit, es belaste ihn eher das Klima.
3	A1	Im alten Job sei er zwischen Vorstand und Basis zerrieben worden. Der Prozess sei noch nicht zu Ende. Er sei gut im BBW angekommen.
4	B5	Es sei schwierig mit dem anderen Stil des Kollegen umzugehen. „Ich möchte mit Schülern eine Vertrauensbeziehung haben und trotzdem nicht mit dem Kollegen ausgespielt werden“.
4	A3	Ein Supervisand wirft die Frage ein, inwieweit die Ausbildungsteilnehmer und der neue Lehrer auf neue Ausbildungsteilnehmer vorbereitet worden sind.
4	A3	Ein anderer Supervisand führt aus, dass es für die Ausbildungsteilnehmer nicht vorhersehbar ist, bei wem diese Woche Unterricht ist.
4	B1	Ein anderer Supervisand sagt, dass die Ausbildungsteilnehmer sich ungeliebt fühlen. Der Lehrerkollege sei zu forsch. Die Schüler würden sich in der Ausbildung über den Schulunterricht beschweren.
4	B5	Ein anderer Supervisand berichtet, er habe ein ähnliches Gespräch erst erlebt: Das habe die Anspannung insgesamt rausgenommen. Ein ehrliches Ansprechen ohne Eskalation durch Zuhören und Anteilnahme der anderen Seite und durch nachvollziehen können. Jedoch sei ein solches Gespräch erst außer der Reihe in einem anderen Rahmen möglich, wie z.B. bei einem Ausflug.
5	A1	Ein Supervisand ergänzt zum Fall der letzten Sitzung als allgemeines Beispiel Arbeit „oben drauf“ bekommen, das als Druck erlebt wird. So können Krisensituationen entstehen aus Verantwortung. Oder man merkt erst nach Übernahme einer Aufgabe, wieviel Mehrarbeit es ist – das scheint auch für die Teilnahme an der Supervision gelten zu können.
5	B3	Der Klassenlehrer sitze zwischen den Stühlen von den Ausbildungsteilnehmern und dem anderen Lehrer

Mentalisierungsförderung als Fokus von Supervision

		und es wird erwartet, dass er beide Parteien unterstützt. Das führe zu Ratlosigkeit: „Sag's mir nicht, meine Vorschläge bringen nichts, werden eh abgelehnt“.
5	A5	Der auf Verstehen wollen orientierte Supervisand sagt, dass manche Kollegen sich als fachlich verstehen und sowas nicht als ihre Aufgabe ansehen. „Ich soll Inhalte vermitteln“.
5	A1	Es entsteht keine Nähe zu den Ausbildungsteilnehmern, kein Vertrauen oder eine Beziehung. „Denen kann man nicht helfen“, „Einmal Lehrer, immer Lehrer“, wegen der Verbeamtung. Es gebe auch solche Ausbilder und Rehabegleiter.
5	B1	Ein Supervisand sagt, er sei auch schockiert. Es sei respektlos. Er fragt sich, ob der Vorgesetzte gefordert sei
5	B6	Die Ausbildungsteilnehmer erleben bei den Mitarbeitern auch Hilflosigkeit.
5	A2	Vielleicht würde keine Reaktion ein weiter so signalisieren? Die Aufregung ist es nicht wert. Der Ausbildungsteilnehmer tritt in den Vordergrund.
5	C2	Wie möchte ich umgehen bzw. leben? Es sollte ein Prozess angestoßen werden, die Haltung eines Menschen zu ändern. Was erwarte ich von mir und anderen? Man müsse Reflexion anstoßen.
5	B3	Man müsse rückmelden, was das alles auslöst, um ein Nachdenken anzuregen. Gut wären mehrere Schritte: Zuerst müsse man zusammenarbeiten wollen. Dann müsse man ein Gespräch führen. Später könnte auch die Perspektive der Ausbildungsteilnehmer berücksichtigt werden. Z.B.: „1. Bin irritiert warum wirst du wütend? 2. Übrigens das war nicht schön ... macht auch was mit mir. 3. Ausbildungsteilnehmer einbeziehen“ (wenn die eigene Lage geklärt ist).
6	B1	Der Ausbildungsteilnehmer schein die Rollen von Mutter, Vater und Rehabegleiter zu vermischen. „Ich habe das Gefühl ich bin der Feind für ihn“.
6	A1	Ein anderer Supervisand sagt, es sei kränkend gewesen erst 5 Minuten vor der Weihnachtsfeier noch Bescheid zu bekommen.
6	B1	Es gebe keine betriebsweite Weihnachtsfeier. Das sei traurig und eine Enttäuschung. Daher sei die Einladung nur an uns, die Abteilung, gedacht gewesen, aber man hätte sich über jeden weiteren gefreut.
6	A5	„Wenn ich keine Anerkennung erwarten kann, muss ich selbst dafür sorgen“. Selbstschutz gehe vor Kränkung. Ein anderer Supervisand bietet an: „Komm einfach zum Frühstück dazu“.
7	A1	„Das ist gut, wenn der Ausbildungsteilnehmer das lernt“. Das sei für das echte Leben wichtig. Durch die Aufgaben in der Fortbildung ins Bewusstsein gekommen, dass Gruppenarbeit auch für die Ausbildungsteilnehmer schwierig sein kann.
7	A1	Ein Supervisand erwidert, dass ein gemeinsames Verständnis und Gemeinschaftsgefühl durch das zurückliegende Fortbildungswochenende gestärkt worden sei.
8	A1	Es tut gut, dass angesprochen wurde, dass es im BBW für die Supervisanden etwas latent Bedrohliches gebe.
8	A1	Aber es habe auch noch anderes zur Veränderung beigetragen außer dem neuen Vorgesetzten. Es würden vielleicht kaum Inhalte besprochen.
8	A1	Ein anderer Supervisand erzählt, dass es unter dem ehemaligen Geschäftsführer eine kleine, aber wirksame Anerkennung gab. Gleichzeitig sei Anerkennung ein Arbeitsköder.
9	A1	Man wolle wieder offen sein, Verständnis für andere haben. Die Supervisionsgruppe hat einen Prozess in Gang gesetzt, weil man Dinge ansprechen konnte oder dazu ermutigt wurde.
9	A2	Man könne Gefühle nicht ansprechen, z.B. bei der Bewertung durch Prüfung der Ausbildungsteilnehmer.
9	B1	„Ich weiß was Supervision ist“. Früher habe es informelle Intervision während der Arbeitszeit gegeben. „Man geht wieder aus seinem Bereich raus“. Gemeint ist weniger Abschottung. Es gebe ein Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit. Supervision als Strohalm, das befriedigt.
10	A1	Der Ausbildungsteilnehmer würde z.B. schon ein Husten als Lebensbedrohlich empfinden. Er nutze seine chronische Krankheit als Bühne. Was könne man da tun?
11	B1	Ein anderer Supervisand fügt hinzu, es gehe um Frust, nicht Wut. Es gehe um die Akzeptanz der Sonderfortbildung der Rehabegleiter statt der Lehrer und Ausbilder.
11	B1	Ein Supervisand antwortet, dass er Kritik an der Projektleitung und der Organisation des Projektes habe. Man hätte alle Mitarbeiter mitnehmen müssen. Es fehle eine gemeinsame Sprache, keine wissenschaftliche Hochsprache, das demotiviere. Zudem würde die Leitung mit dem Projekt larifari umgehen.
11	A1	Am Donnerstag sei unter den Ausbildungsteilnehmern eine komische Stimmung gewesen. Der Ausbildungsteilnehmer habe wütend reagiert als er mit Herr angesprochen wurde.
11	A3	Ein anderer Supervisand fragt, warum nicht die Ansprache mit Frau oder Herr durch die Mitarbeiter möglichst vermieden wird. Vielleicht dürfen die Psychologen wegen Schweigepflicht nicht alles weitergeben.
11	A1	Ein Supervisand sagt, dass man das Gefühl habe, der Ausbildungsteilnehmer zwingt dem Mitarbeiter sein Spiel auf.
11	B1	Ein weiterer Supervisand sagt, dass der Ausbildungsteilnehmer sie nicht bewusst ausspiele. Es spielt in ihm. Der innere Konflikt müsse gelöst werden.
12	B2	Marcel spielt Finn Vertrauen vor und gibt alles an Sarah weiter. Marcel stalkt und hat einen starren Blick.
12	B1	Marcel sei immer schon verbissen oder beharrlich.
12	B1	Ein Supervisand sagt, er sei ein Überflieger und er überschätzt sich.
12	A2	Ein anderer Supervisand sagt, er stelle sich drüber über den Dreieckskonflikt, aber es beschäftige ihn.

B.3 Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand der reflexiven Passagen

B.	Sequenzen der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor nach reflexiven Passagen
2	Der Supervisor fragt: „Worauf springen Sie innerlich an?“
2	Der Supervisor fragt, ob das Berufsfeld für den Ausbildungsteilnehmer das richtige sei. Küche gehe ja weniger.
2	Der Supervisor sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Supervisanden: „BBW-Arbeit ist so mühsam, würde auch gern mal Praktikumsbetreuung machen“. So könne man Abwechslung schaffen, statt nur Bügeln. Der Supervisor fragt die Gruppe: „Wie geht es Ihnen mit so einem Fall?“
2	Der Supervisor fragt: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.
4	Der Supervisor verweist auf das Flipchart. Dort steht eine Struktur für die Fallarbeit. Zunächst solle der Hintergrund erläutert und Fragen geklärt werden. Er fragt ob es noch Klärungsbedarf gebe für den Einstieg etc.
4	Der Supervisor fragt: „Wer hat den Hut auf?“, d.h. wer hat die Führungsrolle?
4	Der Supervisor fragt, was die Ausbildungsteilnehmer oder der Lehrer brauchen.
4	Der Supervisor sagt, dass die Ausbildungsteilnehmer weniger Fachlichkeit und mehr gutes Klima brauchen.
4	Der Supervisor möchte es konkreter wissen und was man tun könnte.
4	Der Supervisor fragt: „Was nehmen sie mit?“
5	Der Supervisor fragt, ob vom letzten Mal etwas offen sei und gibt eine kurze Zusammenfassung.
5	Der Supervisor sortiert die Thematik. Es gebe die Leitungsebene: „Was kann die tun?“ und die kollegiale Ebene: „Was können die Mitarbeiter tun?“
5	Der Supervisor sagt, dass der Konflikt nicht weg geht. Entweder ist er nur innerlich oder wird ausgelebt.
5	Der Supervisor fokussiert das Thema: „Wie gehe ich eigentlich mit Kollegen um?“ Wie funktioniert Schadensbegrenzung?
5	Der Supervisor möchte wissen, ob es zur Klärung eine Frage dazu gebe.
5	Der Supervisor erwidert: „Was könnte es heißen, dass Gespräch zu suchen? Wie?“
5	Der Supervisor sagt, dass Moralisches nicht greift. Es müsse Wertschätzung gegeben werden, damit diese auch zurückgegeben werden kann. Die Supervisanden besprechen mit Hilfe des Supervisors ein mögliches Vorgehen:
6	Der Supervisor greift den Fall vom letzten Mal auf und möchte wissen: „Was ist seitdem passiert?“
6	Der Supervisor führt die Technik „Stop-Rewind“ an: Was in der Situation mit Anschreien durch das Telefon tun? Standhaft bleiben, abgesprochenes durchführen. Auflegen. Ausbildungsteilnehmer bestärken. Nicht fehlende Absprache in der Werkstatt auf seinem Rücken austragen. Das Rollenbild „Mann brüllt – Frau kuscht“ vermeiden? Wie wirkt die Situation auf den Ausbildungsteilnehmer? Es mache einen Unterschied: „Ist man emotional beteiligt?“
6	Der Supervisor möchte die Priorität für heute wissen und welchen Bedarf es gebe.
6	Der Supervisor unterteilt das Gesagte in 2 Ebenen der Enttäuschung: 1. Nach oben zur Leitung. 2. Kollegial - das Vertrauen zu Kollegen sei gestört, wie bei der Strichliste, dem Einsatz etc.
6	Der Supervisor möchte noch eine Abschlussrunde zur Supervision für heute machen.
7	Der Supervisor möchte einen Rekurs: „Was hatten wir letzte Sitzung – vor allem „Stopp“ wie in der Fortbildung? Er wolle an die Fortbildung anknüpfen und einen aktuellen Fall bearbeiten.
7	Der Supervisor möchte wissen: „Wann ist meine Fähigkeit zuzuhören eingeschränkt?“
7	Der Supervisor sagt: „Es gibt das Gefühl verarscht zu werden“.
8	Er macht eine Zusammenfassung der Supervision bisher. Beispielsweise spreche man verschiedene Sprachen, wie sich „verarscht fühlen“, oder ob es einen Auftrag zur Teilnahme an der Supervision gegeben habe. Dann fragt der Supervisor nach einem Thema für heute. Ob es einen Fall mit einem Auszubildenden oder Kollegen gebe.
8	Der Supervisor sagt, dass die Bereitschaft für die Leitung verschieden sei.
9	Der Supervisor interessiert sich für einen Ausblick. Er hat dazu auf dem Flipchart etwas notiert: <u>Zwischenauswertung Supervision:</u> Im Juni: Was möchte ich gerne erreicht haben in/mit der Supervision – für mich persönlich/als Supervisionsgruppe/in den Teams? Wie weit bin ich/sind wir jetzt schon? Was hat dazu beigetragen, was ist hilfreich? Was hat es behindert, was macht es mir/uns schwer?
9	Der Supervisor möchte wissen, was konkret hilft und was man woanders nicht ansprechen kann.
9	Der Supervisor sagt zur Fallbesprechung und dem Wunsch nach konkreten Lösungen, dass der Falleinbringer bei der darauf folgenden Sitzung fehlte.
11	Der Supervisor spricht an, dass Führen und Leiten auch von unten möglich sei. Es gehe dabei um Absprachen im Team, die Vorbereitung von Treffen, Prozessen und Entscheidungen. Er fragt nach dem Thema für heute.
11	Der Supervisor merkt an, dass ganz viel über den Ausbildungsteilnehmer geredet wird und nicht mit ihm. Wie würde er oder sie antworten?
12	Der Supervisor möchte zusammenfassen, was schwierig für Paula gewesen sein könnte. Was hat sich verändert? Andere Ausbildungsteilnehmer brauchen Zeit es zu akzeptieren.
12	Der Supervisor fragt nach einem heutigen Thema.
12	Der Supervisor regt an, Marcel nachzufühlen.
12	Der Supervisor fragt: „Was tun?“
13	Der Supervisor möchte beim Supervisanden bleiben. Was kann er tun oder wie könnte er in das Gespräch mit dem Standortleiter gehen?

B.4 Mentalisierungsförderung durch den Supervisor anhand der RFS-Kategorien

B.	Sequenzen der Mentalisierungsförderung durch den Supervisor nach RFS-Kategorien
1	Der Supervisor erläutert, dass das Konzept der Mentalisierung bzw. das Pilotprojekt als roter Faden im Hintergrund, aber die Praxis im Vordergrund für die Supervision stehen würden. Die Supervisanden sollen Themen, Situation oder auch Konflikte einbringen, die sich auf Ausbildungsteilnehmer, Kollegen oder die Organisation beziehen können.
1	Der Supervisor sagt, dass der Rahmen geklärt sein muss. Er erkundigt sich, wie es die Gruppe gerne hätte.
1	Der Supervisor erwidert, dass auch bei der Supervision noch relativ unklar wäre wohin es gehe.
1	Der Supervisor erläutert, dass Supervision ein gemeinsamer Prozess sei und alle hätten wertvolle Erfahrungen. Man würde dann schauen was passe.
2	Der Supervisor wirft ein, dass Supervision auch ein Ort ist das zu besprechen. Er fragt was von der letzten Sitzung offen ist und was die Anwesenden beschäftigt.
2	Der Supervisor stimmt zu und merkt an, dass die Tonaufnahme ungewohnt ist und das dies wie unter Beobachtung stehen ist. „Ich möchte ja auch eine gute Supervision machen“. Der Supervisor bitte die Supervisanden trotzdem offen zu bleiben. Er erläutert, dass Nicht-Teilnehmer gerne mehr erfahren möchten, was in der Supervision passiert. Die Technik darf weitergegeben werden, d.h. wie Supervision funktioniert.
2	Der Supervisor betont, dass in der Supervision alles Thema sein kann und soll.
2	Der Supervisor fragt: „Worauf springen Sie innerlich an?“
2	Der Supervisor fragt, ob das Berufsfeld für den Ausbildungsteilnehmer das richtige sei. Küche gehe ja weniger.
2	Der Supervisor sagt er spreche jetzt aus Perspektive des Supervisanden: „BBW-Arbeit ist so mühsam, würde auch gern mal Praktikumsbetreuung machen“. So könne man Abwechslung schaffen, statt nur Bügeln. Der Supervisor fragt die Gruppe: „Wie geht es Ihnen mit so einem Fall?“
2	Der Supervisor fragt: „Wie könnte man vorgehen? Neuer Gedanke? Was hilft oder was nicht?“ Er ergänzt die Frage, wie man die Anfangspraktikumsmotivation auf das BBW und anderes übersetzen könnte.
2	Der Supervisor fragt „Wie geht's dann?“
3	Der Supervisor merkt an, dass ein Generationswechsel aufgrund des Alters stattfindet.
4	Der Supervisor fragt: „Wie verhalte ich mich gegenüber dem Kollegen? Wie reagiere ich auf die Klasse, wenn diese das Vorgehen des Kollegen kritisieren. Wie gehe ich mit Beschwerden der Schüler um?“
4	Der Supervisor verweist auf das Flipchart. Dort steht eine Struktur für die Fallarbeit. Zunächst solle der Hintergrund erläutert und Fragen geklärt werden. Er fragt ob es noch Klärungsbedarf gebe für den Einstieg etc.
4	Der Supervisor fragt: „Wer hat den Hut auf?“, d.h. wer hat die Führungsrolle?
5	Der Supervisor fragt, ob vom letzten Mal etwas offen sei und gibt eine kurze Zusammenfassung.
5	Der Supervisor sortiert die Thematik. Es gebe die Leitungsebene: „Was kann die tun?“ und die kollegiale Ebene: „Was können die Mitarbeiter tun?“
5	Der Supervisor sagt, dass der Konflikt nicht weg geht. Entweder ist er nur innerlich oder wird ausgelebt.
5	Der Supervisor erwidert: „Was könnte es heißen, dass Gespräch zu suchen? Wie?“
5	Der Supervisor sagt, dass Moralisches nicht greift. Es müsse Wertschätzung gegeben werden, damit diese auch zurückgegeben werden kann. Die Supervisanden besprechen mit Hilfe des Supervisors ein mögliches Vorgehen:
6	Der Supervisor möchte die Priorität für heute wissen und welchen Bedarf es gebe.
6	Der Supervisor unterteilt das Gesagte in 2 Ebenen der Enttäuschung: 1. Nach oben zur Leitung. 2. Kollegial - das Vertrauen zu Kollegen sei gestört, wie bei der Strichliste, dem Einsatz etc.
7	Der Supervisor möchte einen Rekurs: „Was hatten wir letzte Sitzung – vor allem „Stopp“ wie in der Fortbildung? Er wolle an die Fortbildung anknüpfen und einen aktuellen Fall bearbeiten.
7	Der Supervisor möchte wissen: „Wann ist meine Fähigkeit zuzuhören eingeschränkt?“
8	Der Supervisor möchte das bei der nächsten Supervisionssitzung klären. Er fragt, ob etwas vom letzten Mal hängen geblieben oder nachgegangen ist und ob es etwas Aktuelles gibt.
8	Er macht eine Zusammenfassung der Supervision bisher. Beispielsweise spreche man verschiedene Sprachen, wie sich „verarscht fühlen“, oder ob es einen Auftrag zur Teilnahme an der Supervision gegeben habe. Dann fragt der Supervisor nach einem Thema für heute. Ob es einen Fall mit einem Auszubildenden oder Kollegen gebe.
8	Der Supervisor sagt, dass die Bereitschaft für die Leitung verschieden sei.
9	Der Supervisor interessiert sich für einen Ausblick. Er hat dazu auf dem Flipchart etwas notiert: <u>Zwischenauswertung Supervision:</u> Im Juni: Was möchte ich gerne erreicht haben in/mit der Supervision – für mich persönlich/als Supervisionsgruppe/in den Teams? Wie weit bin ich/sind wir jetzt schon? Was hat dazu beigetragen, was ist hilfreich? Was hat es behindert, was macht es mir/uns schwer?
9	Der Supervisor möchte wissen, was konkret hilft und was man woanders nicht ansprechen kann.
10	Der Supervisor erklärt, dass seine Fallbesprechung nicht heißt, dass das Umfeld wegfällt, sondern die kollegiale Ebene auch dabei sei.
11	Der Supervisor spricht an, dass Führen und Leiten auch von unten möglich sei. Es gehe dabei um Absprachen im Team, die Vorbereitung von Treffen, Prozessen und Entscheidungen. Er fragt nach dem Thema für heute.
11	Der Supervisor möchte wissen: „Wo geht ihr Ärger zum Projekt hin?“
11	Der Supervisor merkt an, dass ganz viel über den Ausbildungsteilnehmer geredet wird und nicht mit ihm. Wie würde er oder sie antworten?
12	Der Supervisor fragt: „Näher hinschauen?“
12	Der Supervisor regt an, Marcel nachzufühlen.

C Urkunde zur Reflective-Functioning-Scale



D Kategorien der Reflective-Functioning-Scale

<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Wissen um die Art der innerpsychischen Prozesse</p> <p style="text-align: center;"><u>Prozesse</u></p> <p style="text-align: center;">Was ist bei den Anderen los?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Undurchsichtigkeit, generelle Verborgenheit psychischer Prozesse 2. Wissen um Möglichkeiten, innerpsychische Befindlichkeiten zu verbergen/verstecken 3. Anerkennung der Begrenztheit von Einsicht 4. Fähigkeit, innerpsychische Prozesse in Zusammenhang mit (angemessenen) normativen Urteilen zu sehen 5. Bewusstsein für die Verwendung psychischer Prozesse zu Abwehrzwecken
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Ausdrückliches Bemühen, die dem Verhalten zugrundeliegenden psychischen Prozesse herauszuarbeiten</p> <p style="text-align: center;">Wie nehmen die Anderen mich wahr?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fähigkeit, psychische Prozesse bei sich und anderen genau zuzuordnen 2. Fähigkeit sich vorzustellen, dass Gefühle nicht unbedingt an beobachtbaren Verhalten erkennbar sind 3. Fähigkeit zur Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven 4. Fähigkeit eigene Gefühle bei Schlussfolgerungen aus Verhalten anderer zu berücksichtigen 5. Bewertung innerer Gefühls- und Gedankenwelt aus Blickwinkel ihrer Auswirkung auf Selbst und Andere 6. Bewusstsein dafür, wie man von Anderen wahrgenommen wird 7. Lebendig wirkende Erinnerungen und Nachdenklichkeit in Bezug auf innere Gedanken- und Gefühlswelt
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Anerkennung des Entwicklungsaspektes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intergenerationelle Perspektive, Verbindung zwischen Generationen 2. Einnehmen einer Entwicklungsperspektive 3. Neubeurteilung der Kindheitserfahrungen aus der Verstehensmöglichkeit der Erwachsenenperspektive 4. Veränderungen innerpsychischer Befindlichkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Gegenwart und Zukunft werden beachtet 5. Berücksichtigung der Wechselseitigkeit von Beeinflussung zwischen Eltern und Kindern 6. Verständnis für Faktoren, die die Entwicklung von Affektkontrolle bestimmen 7. Anerkennung der Bedeutung von Familiendynamik
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Innerpsychische Befindlichkeiten in Bezug auf den Interviewer</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anerkennung der Eigenständigkeit des Denkens 2. Kein Wissen voraussetzen 3. Emotionale Einstimmung

Quelle: Kursmaterial aus dem Reflective-Functioning-Training; vgl. Reinke 2006; Fonagy et al. 1998

E Allgemeine Bewertungsregeln für die Reflective-Functioning-Scale

Allgemein

- Nur explizite Reflexion kann hoch gerated werden
- Nachsprechen oder Klischees führen zu keinen hohen Ratings
- Bloßer Bezug auf die Persönlichkeit oder eine Beziehung reicht ebenfalls nicht aus
- Nicht für den Probanden denken!
- Diagnosen sind keine Kurzformeln für psychische Befindlichkeiten

-1

- Feindselig oder aktives Ausweichen
- Bizarre
- Fehlende Integration oder Erklärung
- Unangemessenheit (z. B. Annahmen über den Interviewer, wörtliche Bedeutungen)
- Irrelevante Antworten gemessen an der Aufgabe

1

- nicht-mentalistische Erklärung für menschliches Verhalten, z. B.
- Soziologische, biologische, physische Erklärungen
- Familienstruktur
- „Self-serving“ (Selbstgrandiosität, Gedankenlesen)
- Passives Ausweichen

3

- Mentale Begriffe werden **nicht** nachvollziehbar **in ein Beispiel einbettet**.
- Klischees
- Oberflächlich, banal
- pseudoanalytische oder hyperaktive Erklärung
- Mentalisierung ist irrelevant oder exzessiv „Psycho-Babble“

4 – 9

- Sich explizit auf Bindungsbeziehungen beziehen,
- Relevant für die beschriebene Situation sein,
- Und spezifische mentale Befindlichkeiten beschreiben.
- Wir verstehen, warum....

5

- explizites Mentalisieren
- nicht sophisticated

7

- Sophisticated statement, d. h.
- Ungewöhnlich und überraschend
- Komplex oder elaboriert
- Kausale Sequenz
- Wirkung bzw. Wechselwirkung innerhalb einer Psyche
- Bereitschaft, Erfahrungen zu akzeptieren statt diese abwehren zu müssen

9

- Remarkably sophisticated
- Komplex
- Detaillierte kausale Folge
- überraschend
- Kontext
- Bewusstsein für die psychischen Befindlichkeiten aller Protagonisten einer Interaktion

Quelle: Kursmaterial aus dem Reflective-Functioning-Training; vgl. Reinke 2006; Fonagy et al. 1998

F Merkmale der MBT-Adhärenz- und Kompetenz-Skala

Nr.	Merkmal	Erläuterung
1	Engagement, Interesse und Wärme	Der Therapeut ist aufrichtig, freundlich und interessiert. Der Beurteiler bekommt durch mehrere konkrete Interventionen den Eindruck, dass er Anteil nimmt.
2	Exploration, Neugier und Haltung des Nichtwissens	Der Therapeut stellt angemessene Fragen, um die Erforschung der mentalen Zustände, Motive und Affekte des Patienten und Anderer zu fördern, und zeigt echtes Interesse, mehr darüber herauszufinden.
3	Ungerechtfertigte Überzeugungen in Frage stellen („Challenging“)	Der Therapeut konfrontiert ungerechtfertigte Überzeugungen über sich selbst oder andere und stellt sie in angemessener Weise in Frage.
4	Anpassung an die Fähigkeit zu Mentalisieren	Der Therapeut passt sich dem Ausmaß an, in dem der Patient gerade mentalisieren kann, und seine Interventionen sind meistens kurz, präzise und einfach.
5	Regulation des Erregungsniveaus	Der Therapeut interveniert aktiv um die emotionale Erregung auf einem optimalen Niveau zu halten (nicht zu hoch, sodass der Patient seine Fähigkeit zu mentalisieren nicht verliert; nicht zu niedrig, sodass die Sitzung nicht emotional bedeutungslos wird).
6	Mentalisieren im Behandlungsprozess fördern	Die Interventionen zielen klar darauf ab, einen fortlaufenden Prozess zu fördern, in dem Erfahrungen von sich selbst und anderen mentalisiert werden. Sie zielen weniger ab auf den Inhalt und die Deutung des Inhalts um Einsicht zu vermitteln.
7	Positives Mentalisieren anerkennen	Der Therapeut erkennt und erforscht gutes Mentalisieren und begleitet dies mit anerkennenden Worten und angemessenem Lob.
8	Als-ob-Modus/ Pseudomentalisieren erkennen	Der Therapeut erkennt Als-ob-Modus und Pseudomentalisieren und interveniert um die Fähigkeit zum Mentalisieren zu verbessern.
9	Äquivalenz-Modus erkennen	Der Therapeut erkennt Äquivalenz-Modus und interveniert um die Fähigkeit zum Mentalisieren zu verbessern.
10	Affektfokus	Die Interventionen konzentrieren sich vorwiegend auf die Affekte, mehr als auf das Verhalten. Die Aufmerksamkeit wird auf die Affekte gerichtet, die im Hier und Jetzt und insbesondere in Bezug auf die Beziehung zwischen Patient und Therapeut ausgedrückt werden.
11	Affekt und zwischenmenschliche Ereignisse	Der Therapeut verbindet die Gefühle und Emotionen mit kürzlichen oder aktuellen zwischenmenschlichen Ereignissen
12	Stop and rewind	Der Therapeut erkennt mindestens eine Situation, in der der Patient unangemessen auf ein zwischenmenschliches Ereignis reagierte, und versucht dann das Tempo zu verlangsamen und die Situation Schritt für Schritt zu erforschen.
13	Bestätigung von Gefühlsreaktionen	Der Therapeut drückt eine bestätigende Sicht auf die berechtigten emotionalen Reaktionen des Patienten aus, nachdem diese ausreichend erforscht und verstanden wurden.
14	Übertragung und Beziehung zum Therapeuten	Der Therapeut kommentiert und versucht gemeinsam mit dem Patienten zu erforschen, wie der Patient in den Therapiestunden die Beziehung zum Therapeuten gestaltet, und fördert, wann immer angemessen, Überlegungen zu alternativen Sichtweisen.
15	Gegenübertragung nutzbar machen	Der Therapeut benutzt seine eigenen Gefühle und Gedanken über die Beziehung zum Patienten aktiv und versucht dadurch die Untersuchung der Beziehung zwischen beiden anzuregen.
16	Das eigene Verständnis prüfen und Missverständnisse korrigieren	Der Therapeut prüft sein Verständnis von der Verfassung des Patienten und inwieweit es dem Verständnis des Patienten entspricht. Dann lässt er sein eigenes Verständnis durch das des Patienten beeinflussen und gibt Missverständnisse, wann immer sie auftreten, offen zu.
17	Erfahrungen aus der aktuellen Gruppentherapie integrieren	Der Therapeut regt an, die Erfahrungen des Patienten in der Gruppentherapie zu erforschen, und hilft ihm, das Material zu integrieren, sodass die Therapie als Ganzes in sich geschlossen wird.

Quelle: Schulz-Venrath & Felsberger 2016, S. 184-187; vgl. Karterud 2013, S. 13

G Merkmale der MBT-G-Adhärenz- und Qualitäts-Skala

Nr.	Merkmal	Erläuterung
1	Managing group boundaries	The group is functioning smoothly with respect to boundary issues. The therapists identify boundary relevant events and comment and deal with them in ways which seem appropriate and clarifying for the group as a whole.
2	Regulating group phases	At least two phases are addressed in a way that engages members to reflect upon the possibilities and choices they have.
3	Initiating and fulfilling turntaking	The therapists themselves take initiative and they also follow up patients' initiatives for turntaking. They contribute to the unfolding of the story and identification of relevant scenes, intervene in ways that facilitate a comprehensive narrative and keep a focus on emotions, mental states and interpersonal interactions.
4	Engaging group members in mentalizing external events	The therapists invite the other group members, implicitly or explicitly to clarify relevant events and engage members to participate in a collective exploration of the mental states involved therein.
5	Identifying and mentalizing events in the group	The therapists identify some important events in the group and engage group members in a collective exploration which seems meaningful and clarifying.
6	Care for the group and its members	At this level, the group process is on the even when it comes to care. The therapists seem to have an awareness regarding negative comments between group members and are quick to intervene in such situations.
7	Managing authority	The therapists seem calm and confident as MBT-G therapists. In theory and practise they stand up for the group's basic values
8	Stimulating discussions on group norms	The therapists take initiative to norm discussions, engage in an interested way in spontaneous discussions and try to modify restrictive group solutions which are being made, if these are not challenged by other group members.
9	Cooperation with cotherapist	There seems to be a confident relationship between the therapists, their interventions are complimentary, and they communicate with each other with open, reflective comments.
10	Engagement, interest and warmth	The therapists appear genuinely warm and interested in each member and the group as a whole. The rater gets the impression that the therapists care in a positive way. Several interventions and their stance indicate this
11	Exploration, curiosity and not-knowing stance	The therapists pose appropriate questions designed to promote exploration of the patients' and other's mental states, motives and emotions and communicate a genuine interest in finding out more about them.
12	Challenging unwarranted beliefs	The therapists confront and challenge unwarranted opinions about oneself or others in an appropriate manner.
13	Regulating emotional arousal	The therapists play an active role in terms of maintaining emotional arousal at an optimal level (not too high so that patients lose their ability to mentalize and not too low so that the session becomes meaningless emotionally).
14	Acknowledging good mentalizing	The therapists identify and explore good mentalizing and this is accompanied by approving words or judicious praise.
15	Handling pretend mode	The therapists identify pretend mode sequences and intervene to improve mentalizing capacity.
16	Handling psychic equivalence	The therapists identify psychic equivalence functioning and intervenes to improve mentalizing capacity.
17	Affect focus	The interventions focus primarily on emotions – more than on behavior. The attention is particularly directed at emotions as they are expressed in the here and now in the group, and particularly in terms of the relationship between patients and between patients and therapists.
18	Stop and rewind	The therapists identify at least one incident in which patients describe interpersonal events in a non-coherent and affected way, tries to slow down the pace and find out about the event step-by-step. In a similar way, the therapists halt events in the group that tend to be destructive and take initiative to explore the sequence together with the patients.
19	Focus on the therapist – patient relationship	The therapists comment on and attempt to explore, together with the patients, how the patients relate to the therapist during the session and stimulate reflections on alternative perspectives whenever appropriate. The therapists speak about their own feelings and thoughts, related to the patients, and by this they try to engage all parties in mutual exploration.

Quelle: Folmo et al. 2017, S. 348 f.; vgl. Karterud 2015, S. 219