

Mentalisierung in der Teamsupervision

Silja Kotte · Svenja Taubner

Online publiziert: 10. März 2016
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Mentalisierung im Rahmen von Teamsupervision. Zunächst wird genauer auf „Mentalisierungseinbrüche“ eingegangen, indem verschiedene „prämentalierende Denk-Modi“ anhand des Beispiels einer Teamsupervision erläutert werden und erklärt wird, wann bzw. wodurch diese zustande kommen. Über das generelle Modell der stressabhängigen Mentalisierung hinaus wird auf Einflussfaktoren eingegangen, die im organisationalen Kontext mentalisierungsförderlich und -hinderlich wirken können. Anschließend wird verdeutlicht, wie Mentalisierung in der (Team)Supervision genutzt werden kann und inwiefern sich Haltungen und Interventionen aus der Mentalisierungs-Basierten Therapie (MBT) in der Teamsupervision übersetzen lassen.

Schlüsselwörter Teamsupervision · Mentalisierung · Prämentalierende Modi

Mentalization in team supervision

Abstract The present article focuses on mentalization in the context of team supervision. First, we elaborate on mentalization “breakdown”. We describe the different prementalizing modes by referring to the example of a team supervision, and we explain when and how they are activated. Beyond the general, stress-related model of mentalization, we identify factors in the organizational context that may impact mentalization positively and negatively. Afterwards, we illustrate how mentalization

Dr. S. Kotte (✉)
Institut für Psychologie, Universität Kassel, Holländische Str. 36–38,
34127 Kassel, Deutschland
E-Mail: silja.kotte@uni-kassel.de

Prof. Dr. S. Taubner (✉)
Institut für Psychosoziale Prävention, Universitätsklinikum Heidelberg, Bergheimerstr. 54,
69115 Heidelberg, Deutschland
E-Mail: svenja.taubner@med.uni-heidelberg.de

can be used in (team) supervision and how the general approach of and interventions from mentalization-based therapy (MBT) may be translated in the context of team supervision.

Keywords Team supervision · Mentalization · Prementalizing modes

1 Einführung

Im Arbeitskontext sowohl eigene Gefühle und Gedanken im Blick zu behalten als auch diejenigen von anderen – Arbeitskolleg/innen, Klient/innen, Vorgesetzten – ist nicht immer einfach. Insbesondere in Stress- und Belastungssituationen und bei Konflikten passiert es schnell, dass die eigene Situationswahrnehmung und die aktuellen Gefühle als einzig mögliche erlebt werden und alternative Blickweisen nicht mehr zugänglich sind. Mentalisierung setzt genau hier an: Mentalisieren bedeutet, dass wir einerseits mit unseren eigenen Gedanken, Gefühlen und Motiven in Kontakt sind und wir diese andererseits auch relativieren und mit Abstand betrachten können.

Das Konzept der Mentalisierung wurde zunächst im Kontext der klinischen Bindungsforschung entwickelt und wurde zur Grundlage für eine neue Therapiemethode, die Mentalisierungs-Basierte Therapie (MBT) (Bateman und Fonagy 2008). Darüber hinaus wurde begonnen, das Konzept der Mentalisierung auf organisationale und arbeitsweltliche Bereiche auszuweiten, wie z. B. das Mentalisieren in der sozialen Arbeit (Kirsch 2014), das Mentalisierungs-Basierte Management (Döring 2013) und die mentalisierende Gemeinschaft (Twemlow et al. 2005), die kürzlich erstmals auf Berufsbildungswerke angewendet wurde (Taubner et al. 2014, [einger.](#)).

Die Anwendung des Mentalisierungskonzepts in Coaching (vgl. Goebel und Hinn, in diesem Heft) und Supervision liegt ebenfalls nahe, handelt es sich doch um Beratungsformate, in denen die Selbstreflexion eine zentrale Rolle spielt (De Haan 2012; Greif 2008). Gerade für Berufe, in denen die professionelle Beziehungsarbeit mit Klient/innen im Vordergrund steht, sind die Fähigkeiten zu einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung und die darauf abgestimmte Emotionsregulation zentral. Das eigene Verhalten und das Verhalten anderer wird durch die Annahme von Bewusstseinsvorgängen (z. B. von Gefühlen, Bedürfnisse, Absichten, Erwartungen, Meinungen etc.) interpretierbar und verstehbar (Fonagy et al. 2002). Durch das psychische Gewahrsein seiner selbst und anderer, also das Mentalisieren, wird Verhalten verständlich. Und dieses Verständnis wiederum stellt die Grundlage für gelingende professionelle Beziehungen dar.

Nachdem im Beitrag von Goebel und Hinn das Mentalisierungskonzept in seinen Grundzügen dargestellt und auf Coaching angewandt wurde, fokussiert unser Beitrag auf Mentalisierung im Rahmen von Teamsupervision. Um „Mentalisierungseinbrüche“ verständlich zu machen, werden zunächst „prämentalisierende Denk-Modi“ ausführlicher erläutert und erklärt, wann bzw. wodurch diese zustande kommen. Dabei wird auch auf Einflussfaktoren eingegangen, die im organisationalen Kontext mentalisierungsförderlich und -hinderlich wirken können. Anhand des Beispiels einer professionsübergreifenden Teamsupervision in einem Berufsbildungswerk wird

verdeutlicht, wie Mentalisierung in der Supervision genutzt werden kann und inwiefern sich Haltungen und Interventionen aus der Mentalisierungs-Basierten Therapie (MBT) übersetzen lassen. Im Folgenden wird daher zunächst ein konkreter Fall aus dieser Teamsupervision als Beispiel eingeführt:

Fallbeispiel. *Im Rahmen einer berufsgruppenübergreifenden Teamsupervision bei einem Berufsbildungswerk kommen Ausbilder, Sozialpädagogen (Case Manager) und Berufsschullehrer zusammen, um konkrete Fälle mit Auszubildenden zu besprechen und die Kooperation über die verschiedenen Berufsgruppen und Bereiche hinweg zu verbessern. In einer Supervisionssitzung schildert eine Sozialpädagogin spürbar verärgert, was ihr seit der letzten Sitzung mit einem Kollegen, der Ausbilder ist, widerfahren sei:*

Während ein Auszubildender bereits bei ihr für ein langfristig vereinbartes persönliches Gespräch im Büro gewesen sei, habe das Telefon geklingelt und der Ausbilder habe sie wutentbrannt aus der Werkstatt angerufen und sie angefahren, warum der Auszubildende schon wieder bei ihr sei statt in der Werkstatt, wo man ihn brauche. Da könne er ja „gleich ein Sozialpädagogik-Studium absolvieren“, wenn er ohnehin ständig bei den Sozialpädagogen sei, statt in der Werkstatt zu arbeiten. Die Sozialpädagogin schildert, dass sie in dieser Situation so überfahren gewesen sei, dass sie den Auszubildenden umgehend in die Werkstatt zurückgeschickt und das Gespräch mit ihm auf später vertagt habe. Sie ärgert sich aber noch immer über die Situation und möchte die Teamsupervision nutzen, um für sich zu klären, wie sie mit der Situation umgehen und die zukünftige Zusammenarbeit mit dem Kollegen aus der Ausbildung gestalten möchte.

2 Prämentalisierende Wahrnehmungs- und Affektverarbeitung

Entwicklungspsychologisch wird davon ausgegangen, dass ein Kind ab einem Alter von drei bis fünf Jahren in der Lage ist zu mentalisieren (Fonagy et al. 2002). Dazu muss das Kind prämentalisierende Modi der Affekt- und Wahrnehmungsverarbeitung integrieren. Allen, Fonagy und Bateman (2011) haben *verschiedene Modi der Wahrnehmungs- und Affektverarbeitung* beschrieben, die dem Mentalisieren entwicklungspsychologisch vorausgehen bzw. beim Versagen von Mentalisieren aktiviert werden (vgl. Taubner et al. 2010): der teleologische Modus, der Modus der psychischen Äquivalenz und der Als-ob-Modus. Das Versagen reifer Mentalisierungsfähigkeiten kann als Regression bezeichnet werden, d. h. als ein Rückgriff auf prämentalisierende, also entwicklungsgeschichtlich unreifere Denkformen. Diese Sichtweise stellt eine der bedeutsamen Weiterentwicklungen innerhalb der Mentalisierungstheorie dar, nämlich dass reife Denkformen durch äußere und innere Einflüsse beeinträchtigt werden können und dem Individuum bei der Klärung und Bewältigung von interpersonellen Konflikten dann nicht mehr zur Verfügung stehen.

Da im Folgenden die Anwendung von Mentalisierung für den arbeitsweltlichen Kontext, speziell die Teamsupervision, erfolgen soll, beschränkt sich die Darstellung hier auf die Facetten erwachsener Prämentalisierung. Im Hinblick auf die entwicklungspsychologische Theorie sei auf die Literatur verwiesen (Fonagy et al. 2002;

Taubner 2015). Die Modi der Wahrnehmungs- und Affektverarbeitung werden anhand des eingangs geschilderten Beispiels aus der Teamsupervision veranschaulicht, in dem die Sozialpädagogin über die Auseinandersetzung mit dem Ausbildungs-Kollegen berichtet.

Die entwicklungsgeschichtlich niedrigste Stufe der prämentalisierenden Modi stellt der „*teleologische Modus*“ dar, der in einer Lebensphase vorherrscht, in der Säuglinge bereits einfache Handlungen mit Zielen verbinden können, jedoch noch keine Intentionen als Grundlage der Handlungen und Ziele attribuieren. Zu diesem Zeitpunkt ist der Säugling noch abhängig von einer erwachsenen Pflegeperson, um eigene emotionale Zustände zu regulieren. In der Regression des Erwachsenen auf den teleologischen Modus muss ebenfalls die Umwelt „funktionieren“, um eigene innere Spannungszustände zu mindern. In dem Beispiel könnte die Supervisandin das Verhalten ihres Kollegen als klaren Beleg dafür sehen, dass dieser sie nicht ernst nimmt. Nur eine Handlungslösung könnte diese Interpretation verändern, sodass sie sich vielleicht zunächst darauf versteift, dass der Kollege sich persönlich bei ihr entschuldigen müsse, bevor eine weitere Zusammenarbeit überhaupt möglich wäre. Oder aber dessen Vorgesetzter müsste ihn zurechtweisen, dass ein solches Verhalten gegenüber den Sozialpädagogen nicht akzeptabel sei. Subjektiv dominiert also das Erleben, dass der Andere etwas tun muss, zu dem die Person selbst nicht in der Lage ist, zum Beispiel den Beweis führen muss, dass eine respektvolle Zusammenarbeit gewünscht und angestrebt wird. Dahinter liegt das subjektive Erleben, dass innere Zustände nur durch äußere Handlungen oder körperliche Eingriffe beeinflusst werden können. Dies hat zur Folge, dass nur real Beobachtbares von Bedeutung ist – Gedanken, Gefühle, Wünsche etc. treten in den Hintergrund. Das Gegenüber kann sich daher missverstanden, manipuliert und gedrängt fühlen, was die Basis dafür darstellt, dass Konflikte weiter eskalieren. Verweigert der Ausbilder in unserem Beispiel die Entschuldigung, so könnte dies im teleologischen Modus wiederum als Beleg für die Feindseligkeit und mangelnde Wertschätzung interpretiert werden.

Die nächste entwicklungspsychologische Stufe stellt der „*Äquivalenz-Modus*“ dar, in dem mentale Befindlichkeiten im eigenen Selbst erlebt und auf andere verallgemeinert werden. In dieser Phase wird der repräsentationale Charakter mentaler Befindlichkeiten nicht erkannt. Stattdessen existiert ein Psyche-Welt-Isomorphismus, das heißt, die innere Welt und die äußere Realität werden als identisch erlebt. Negative Gedanken und Gefühle werden daher als real und potenziell als schrecklich erlebt, wie es Erwachsenen bei Panikanfällen, Alpträumen und Flashbacks erneut begegnen kann. Bei einer Regression auf diese Stufe besteht eine Intoleranz gegenüber alternativen Perspektiven und ein Gefühl von „Ich weiß genau, wie es ist; da kann mir keiner etwas vormachen!“ In dem Beispiel aus der Teamsupervision könnte ein Denken im Äquivalenz-Modus dazu führen, dass die Sozialpädagogin sich in ihrer Arbeit entwertet fühlt. Im Äquivalenzmodus werden diese mentalen Befindlichkeiten nun auf das Gegenüber verallgemeinert: Die Sozialpädagogin könnte also überzeugt sein, dass der Ausbilder sie „fertig machen“ möchte, dass er sie als Sozialpädagogin ohnehin nicht ernst nimmt, weil sie nur „Psycho-Gespräche“ führt, aber nichts Praktisches (beibringen) kann und dass er Frauen ohnehin nicht respektiert. Diese Einschätzung der Situation kann akute Bedrohungsgefühle auslösen. Die Supervisandin kann im Äquivalenz-Modus nicht zwischen ihren eigenen Ängsten und

den tatsächlichen Motiven des Ausbilders differenzieren, der eventuell selbst unter massivem Druck stand, einen bestimmten Kundenauftrag fristgemäß fertigzustellen, und diesen Druck nur „zufällig“ bei ihr abgelassen hat. Wenn somit eine Kränkung im eigenen Selbst erlebt wird, so ist im Äquivalenzmodus nicht denkbar, dass das Gegenüber andere Absichten verfolgt hat. Für Personen, die sich im Modus der psychischen Äquivalenz befinden, macht es keinen Sinn, mit dem Gegenüber über deren Motive zu diskutieren, da diese der betroffenen Person bereits klar und nicht veränderbar scheinen. Daher könnte die Sozialpädagogin sich im beschriebenen Beispiel gekränkt zurückziehen, statt ihr Erleben der Situation mit dem Ausbilder zu besprechen.

Die dritte Stufe wird als „*Als-ob-Modus*“ bezeichnet, die parallel zum kindlichen Spiel einsetzt. Auf dieser Stufe des psychischen Erlebens werden mentale Befindlichkeiten spielerisch von der Realität entkoppelt und verlieren damit eine Bedeutsamkeit im Realen. Beim Erwachsenen bedeutet eine Regression auf den Als-ob-Modus, dass die innere Welt von der äußeren Realität entkoppelt ist und somit Gedanken und Gefühle keine Brücke zwischen Innen und Außen bilden. Dies kann dazu führen, dass Individuen im Modus des Als-ob in einer Art und Weise reflektieren, die keine Veränderungen bewirken oder hilfreich für ein Verständnis der Situation sind. In Bezug auf das Supervisions-Beispiel könnte eine Regression auf den Als-ob-Modus bedeuten, dass die Sozialpädagogin zu der Schlussfolgerung kommt, dass der Ausbilder eben schnell cholerisch werde, wenn etwas nicht so läuft, wie er sich das vorstellt. Zudem habe er eben ein Problem mit Akademikern, weil er selbst nicht studiert hat. Das wisse sie eigentlich auch und darüber dürfe man sich eben nicht ärgern, wenn man mit dem Ausbilder zusammenarbeiten wolle. Neben diesem Erklärungsansatz könnte sie noch weitere Erklärungsmuster heranziehen, z. B. auch die eher feindseligen Attribuierungen (mangelnder Respekt gegenüber Frauen und professioneller Beziehungsarbeit). Im Als-ob-Modus existieren verschiedene Erklärungsmuster parallel, die sich sogar widersprechen können, da sie für die betroffene Person ohnehin nicht affektiv erlebbar, sondern emotional „entkoppelt“ sind. Letztlich bleibt jedoch der Ärger über den Ausbilder. Auch hier ist vorstellbar, dass die Sozialpädagogin kein klärendes Gespräch mit der Einrichtungsleiterin sucht, sondern in der Supervision oder auch darüber hinaus mit wechselnden Kollegen immer neue Erklärungen für das Verhalten des Ausbilders entwickelt.

Mentalisieren würde in dem Beispiel bedeuten, den Ausbilder wirklich verstehen zu wollen: „Was war los bei dem Ausbilder? Warum brauchte er in dem Moment unbedingt den Auszubildenden in der Werkstatt? Woher kam der am Telefon spürbare Druck – gab es einen dringenden Auftrag, krankheitsbedingte Ausfälle von anderen Kollegen oder Auszubildenden, einen Konflikt mit seinem Vorgesetzten oder hatte er sich zuvor schon einmal über die Sozialpädagogin geärgert?“ Mentalisieren bedeutet auch, die eigenen Gefühle anzuerkennen – sich als Sozialpädagogin und Frau nicht ernst genommen zu fühlen und sich darüber sehr zu ärgern und gleichzeitig anzuerkennen, dass diese Gefühle vom Gegenüber nicht unbedingt intendiert waren. Über die Reflexion in der Teamsupervision hinaus würde ein mentalisierender Umgang mit der Situation auch umfassen, das Gespräch mit dem Ausbilder zu suchen, ihn zu seinem Erleben der Situation zu befragen („da ich nur vermuten, aber nie wirklich

wissen kann, was in ihm vorgeht“) und gleichzeitig das eigene Situationserleben zur Verfügung zu stellen.

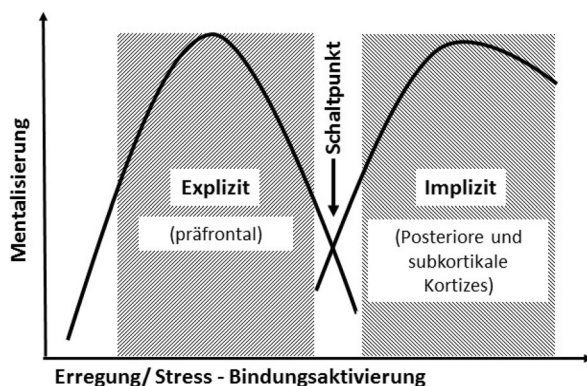
3 Stressabhängige Mentalisierung

In der geschilderten Beispielsituation schießen die Affekte hoch und schränken die Mentalisierungsfähigkeit der beteiligten Personen zumindest vorübergehend ein. Dies gilt nicht nur für die in der Situation selbst betroffenen Personen, also die Sozialpädagogin und den Ausbilder; sondern auch beim Besprechen in der Teamsupervision waren mehrere Reflexions- und Bearbeitungsschleifen nötig, bis die Supervisand/innen von den verschiedenen prämentalierenden Modi wieder zurück zu einem mentalisierenden Blick auf den Konflikt fähig waren.

Vor dem Hintergrund vorübergehender „Mentalisierungseinbrüche“ ist das Konzept der Mentalisierung in jüngster Zeit einer Erweiterung unterzogen worden: Mentalisierung wird als dynamisches Konstrukt verstanden, was die Einführung eines stressabhängigen Schaltmodells („bio-behavioural-switch-model“) der Mentalisierung begründet (Fonagy und Luyten 2009, basierend auf Mayes 2006). Bei steigendem emotionalen Arousal – konkret bei steigendem „Bindungsstress“ (Mikulincer und Shaver 2007) – erfolgt in Abhängigkeit von den individuellen Bindungsmusterbezogenen Bewältigungsstrategien ein Umschalten („switch“) im Gehirn von eher präfrontal akzentuierten, kontrollierten und exekutiven Funktionsmodi zu einem eher automatischen Verarbeiten von mentalen Befindlichkeiten (vgl. Abb. 1). Dadurch nimmt die Komplexität und Flexibilität der Reflexionsfunktion ab, sodass mit steigendem Bindungsstress schließlich weniger reife Funktionsmodi wie psychische Äquivalenz, Als-ob- oder teleologischer Modus zum Einsatz kommen. Dies bedeutet, dass in Situationen starker emotionaler Belastung, wie z. B. einem Streit mit dem Kollegen oder Vorgesetzten, Individuen ab einem spezifischen Belastungsgrad nicht mehr auf ihre sonst vorhandenen Mentalisierungsfähigkeiten zurückgreifen können.

Für dieses theoretische Modell gibt es inzwischen eine Reihe empirischer Untersuchungen, die zeigen können, dass emotionale Anspannung und psychosozialer Stress besonders dann zu einer Hemmung reifer Mentalisierung führen, wenn sie mit Bindungsbeziehungen zu tun haben (Nolte et al. 2013).

Abb. 1 Das Stressabhängige Schaltmodell der Mentalisierung (aus Taubner 2015)



4 Mentalisierung im organisationalen Kontext

Überträgt man das Mentalisierungskonzept vom psychotherapeutischen Setting auf (Team)Supervision, dann spielt über die Dyade hinaus auch der organisationale Kontext eine bedeutsame Rolle für die Mentalisierungsfähigkeit und mögliche Mentalisierungseinschränkungen.

„Bindungsstress“ ist im beruflichen Kontext nicht auf die interpersonelle, dyadische Interaktion, z. B. zwischen Kollegen oder zwischen Führungskraft und Mitarbeiter (Kafetsios 2015; Thompson et al. 2015) beschränkt, sondern auch die Bindung an Gruppen und Teams innerhalb der Organisation sowie an die Organisation als ganze können als gefährdet erlebt werden und zu Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit führen. Dementsprechend gibt es in der Arbeits- und Organisationspsychologie erste Ansätze, das Bindungskonzept zu erweitern, etwa indem die Bindung an Gruppen, Teams oder die Gesamtorganisation und deren Einfluss auf Emotionsregulation, Arbeitszufriedenheit oder Organizational Citizenship Behavior (Engagement über die vertraglich geregelten Pflichten hinaus) untersucht werden (Engel et al. 2015; Game und Crawshaw 2015; Pheiffer 2015).

Über Bindungsstress als Auslöser von Mentalisierungseinschränkungen sowie individuelle Vulnerabilität (im Sinne früher „Umschaltunkte“) oder Resilienz (im Sinne sicherer Bindung) hinaus ist anzunehmen, dass im beruflichen Kontext weitere Einflussfaktoren auf die Mentalisierungsfähigkeit einwirken.

Mentalisierungsfähigkeit kann durch Faktoren auf der Ebene der Rolle und des Teams beeinflusst werden. Rollenunklarheiten und Rollenkonflikte können mentalisierungshinderlich wirken, Zusammenhalt im Team kann mentalisierungsförderlich wirken im Sinne eines „Stresspuffers“; ein zu hohes Commitment gegenüber dem eigenen Team kann aber auch die Mentalisierungsfähigkeit in der professionsübergreifenden Zusammenarbeit einschränken.

Darüber hinaus können gesamt-organisationale Charakteristika und Dynamiken auf die Mentalisierungsfähigkeit von Organisationsmitgliedern einwirken. Ziele, Strukturen, Prozesse, Kultur und die Beziehungen der Organisation zur Umwelt können mentalisierungsförderlich oder -hinderlich wirken. Für ein mentalisierungsförderliches Organisationsklima ist ein doppeltes Containment (Giernalczyk et al. 2012) erforderlich: Containment durch klare Strukturen einerseits und durch das Schaffen von Reflexionsräumen andererseits. *Mentalisierungs-Basiertes Management* (Döring 2013) zielt darauf ab, Mentalisieren in Organisationen durch strukturelles Containment zu ermöglichen. Dazu gilt es, immer wieder die primäre Aufgabe der Gesamtorganisation und einzelner Teilbereiche zu klären (das „Was“ der Organisation), die verfügbaren Ressourcen zu überprüfen („womit“), Prozesse und Abläufe zu beschreiben und zu optimieren („wie“) und Strukturen (Zuständigkeiten und Befugnisse) zu klären. Eine wesentliche Rolle kommt hierbei der Leitung zu, kann aber nicht vollständig an diese delegiert werden. Wenn Führungskräfte und Mitarbeiter ihre Aufgabe auch darin sehen, sich mit diesen vier Fragen auseinanderzusetzen, besteht laut Döring (2013) eine Chance für Schritte in Richtung einer mentalisierenden Gesamtorganisation.

Teamsupervision ist eine Möglichkeit, Mentalisierung durch das Schaffen von reflexivem Containment zu fördern. Sie kann einen Ort bieten, in dem Einbrüche

der Mentalisierungsfähigkeit – bei sich selbst, bei Kollegen, bei Auszubildenden – in einem geschützten Rahmen benannt, enttabuisiert und verstanden werden können. Gleichzeitig kann sie durch das Klären von Schnittstellen – im Beispiel etwa direktere kollegiale Absprachen zu Anwesenheits- und Fehlzeiten von Auszubildenden zwischen Ausbildung und Sozialpädagogen – auch zu strukturellem Containment beitragen und auf diesem Wege das Aufrechterhalten oder Wiedererlangen von Mentalisierungsfähigkeit stärken.

Besonders deutlich wird das Zusammenspiel von Bindungsstress, organisationalen Dynamiken und Mentalisierungsfähigkeit im Rahmen von strategischen Veränderungsprozessen und Umstrukturierungen. Diese bildeten im geschilderten Beispiel der Teamsupervision die Hintergrundfolie zum Konflikt zwischen Sozialpädagogin und Ausbilder. Unter anderem stieg der Druck auf die Ausbildungsbereiche, neben der Ausbildung der Jugendlichen auch einen Gewinn in der Werkstatt zu erwirtschaften.

5 Mentalisierungsförderliche Interventionen: Anleihen aus der MBT für die Teamsupervision

Eine Mentalisierungs-Basierte Supervision zielt im Gegensatz zu einer Mentalisierungs-Basierten *Therapie* weniger auf die Unterstützung der allgemeinen Mentalisierung, sondern eher darauf, (1) Mentalisierungsfähigkeit in Belastungssituationen zu stärken und so den Umschaltpunkt zu verschieben, und darauf, dass (2) Supervisand/innen ein erweitertes Verständnis für Mentalisierungseinbrüche, d. h. Regressionen auf prämentalisierte Modi bei sich selbst, bei Kolleg/innen und Klient/innen erlangen.

Im Folgenden wird zunächst das geschilderte Beispiel der Teamsupervision in einen größeren Kontext eingebettet. Anschließend werden zentrale Punkte der Mentalisierungs-Basierten Therapie zusammengefasst. Es wird erläutert, wie in der Teamsupervision mentalisierungsförderlich gearbeitet werden kann, um das jeweils bei den Supervisand/innen verfügbare Mentalisierungsniveau zu berücksichtigen und sie zu unterstützen, zu einer mentalisierenden Haltung zurückzufinden.

5.1 Berufsgruppenübergreifende Teamsupervision als Teil des Interventionsprojekts „Mentalisierende Berufsausbildung“

Die Teamsupervision, aus der das geschilderte Beispiel stammt, fand im Rahmen des umfassenderen Interventionsprojekts „Mentalisierende Berufsausbildung“ statt (Taubner et al. 2014, [inger.](#)). Das Projekt zielte primär darauf ab, die Zusammenarbeit zwischen den Professionellen der verschiedenen Berufsgruppen und sekundär die Zusammenarbeit zwischen Professionellen und Auszubildenden zu verbessern. Im Rahmen des Projekts fanden neben der Teamsupervision Plenums-Fortbildungen für alle Mitarbeitenden, vertiefende Fortbildungen in kleinerer Runde und mentalisierungsbasierte Trainingsgruppen für ausgewählte Auszubildende statt.

An der Teamsupervision nahmen zwei Rehateams, bestehend aus je zwei Ausbilder/innen, einer Sozialpädagogin und einem Berufsschullehrer, teil. Ziel der Team-

supervision war es, die Mitarbeitenden bei der Umsetzung einer mentalisierenden Haltung in ihrem Berufsalltag zu unterstützen. Über die punktuellen Fortbildungen hinaus sollten die beiden professionsübergreifend zusammengesetzten Reheatams über einen Zeitraum von neun Monaten dabei begleitet werden, Schwierigkeiten im beruflichen Alltag des Berufsbildungswerks (BBW) zu bearbeiten, ein umfassenderes Verständnis der jeweiligen Situation zu gewinnen, eigene Verhaltensweisen zu hinterfragen, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und so allmählich zu übersetzen, was Mentalisierung für das eigene berufliche Handeln konkret bedeutet.

Die Supervision war überwiegend als Fallsupervision (Rappe-Giesecke 2009) angelegt, im Rahmen derer konkrete Arbeitssituationen („Fälle“) besprochen und Lösungen entwickelt wurden. Die Situationen bezogen sich sowohl auf die Arbeit mit den Auszubildenden als auch auf die Zusammenarbeit auf kollegialer Ebene. Insbesondere zu Beginn wurde der Fokus auch deswegen auf Fallsupervision gelegt, weil über die Hälfte der Supervisand/innen noch keine vorherigen Erfahrungen mit Supervision hatte. Vor diesem Hintergrund wurde zunächst ein stärker strukturiertes Vorgehen gewählt, das sich am Ablaufschema der kollegialen Fallberatung orientiert (Fallsammlung und -auswahl, Formulierung einer Leitfrage durch den/die Falleinbringer/in, Verständnisfragen der anderen Supervisand/innen, Einfühlung in die Perspektiven der unterschiedlichen Beteiligten, Sammlung von Lösungsideen, gemeinsamer Abschluss). Im weiteren Verlauf der Supervision wurden über die Fallbesprechungen hinaus auch organisationale Rahmenbedingungen entlang auftretender Schwierigkeiten besprochen, reflektiert und Lösungsansätze erarbeitet: im Hinblick auf die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und dem BBW im engeren Sinn (z. B. bzgl. Fehlzeiten der Auszubildenden), die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Abteilungen im BBW (z. B. Metall und Hauswirtschaft) oder auf den Umgang mit Veränderungen im BBW als Ganzem (Druck hin zu mehr Wirtschaftlichkeit, mehrere Leitungswechsel).

5.2 Grundlagen der Mentalisierungs-Basierten Therapie (MBT)

Um deutlich zu machen, wie Supervision mentalisierungsförderlich gestaltet werden kann, werden zunächst noch einmal die wichtigsten Grundlagen der Mentalisierungs-Basierten Therapie zusammengefasst. Für eine ausführlichere Darstellung sei auf den Beitrag von Goebel und Hinn in diesem Heft verwiesen. In der MBT sind Haltungen und Techniken gebündelt, die in die Fähigkeit zu mentalisieren zurückhelfen können und Mentalisierung allgemein stärken (Bateman 2014; Taubner und Sevecke 2015).

Der MBT-Therapeut achtet im Verlauf des therapeutischen Gesprächs auf Mentalisierungsbrüche. An einer solchen Stelle im Gespräch stoppt der MBT-Therapeut den Gesprächsfluss und versucht gemeinsam mit dem Gegenüber zu erkunden, an welcher Stelle der Erzählung die Unklarheit entstanden ist. Diese Technik wird als „*Stop, Rewind and Explore*“ bezeichnet.

Generell zeichnet sich die Haltung des MBT-Therapeuten durch eine *grundsätzliche Neugierde* auf die mentale Verfasstheit des Patienten aus sowie einen authentischen herzlichen Kontakt. Beides ist getragen von einer *aktiv fragenden Haltung des Nicht-Wissens*, die dem Patienten vermittelt, dass der Therapeut nicht der Experte ist und dem Patienten erklären kann, was er denkt und fühlt und welche unbewuss-

ten Motive ihn antreiben. Das Hineinversetzen in die Perspektive des Patienten und grundlegende Anerkennung des emotionalen Erlebens wird in der MBT als *supportive Technik der Validierung* bezeichnet. Daher werden Gefühle nicht bezweifelt oder kritisiert, sondern im Gegenteil empathisch anerkannt. Was gemeinsam neu erarbeitet und in Frage gestellt werden kann, sind hingegen die Erklärung für die eigenen Gefühle, die Gefühle anderer und allgemein die Grundlage menschlichen Verhaltens. Dies wird über Techniken der Klärung und Exploration erarbeitet. Bei schwach ausgeprägter Affektdifferenzierung kann der Therapeut auch vorsichtig eigene Emotionen benennen, wie z. B. „Ich an Ihrer Stelle hätte mich zurückgewiesen gefühlt, aber ich weiß nicht, ob Sie sich so gefühlt haben.“

Gleichzeitig erkennt der Therapeut an, dass er ebenfalls eine emotionale Auswirkung auf den Patienten hat und manchmal auch zur Quelle von Ärger werden kann. Dann kann es hilfreich sein, gemeinsam über die Schwierigkeiten in der Beziehung zwischen Patient und Therapeut nachzudenken, wie z. B. enttäuschte Erwartungen. Dies birgt die Chance, *innerhalb* einer emotionalen Beziehung ein mentalisierendes Verständnis zu erreichen, da direkt über die gemeinsame Beziehung gesprochen wird. Diese Intervention wird als *Mentalisierung der Beziehung* bezeichnet.

5.3 Mentalisierung in der (Team)Supervision

Die MBT ist für die Supervisionspraxis aus unserer Sicht in mindestens dreierlei Weise hilfreich. Erstens können die oben beschriebenen Grundprinzipien Orientierungshilfen für die Supervision liefern, welche Interventionen die Mentalisierungsfähigkeit fördern. Zweitens kann das Mentalisierungskonzept als Navigationshilfe im Supervisionsprozess dienen, indem Einbrüche der Mentalisierungsfähigkeit sowohl bei dem/der Supervisor/in als auch bei den Supervisand/innen als Hinweis auf emotional bedeutsame Situationen und Themen genutzt werden. Drittens kann die Erläuterung des Mentalisierungskonzepts im Sinne einer Psychoedukation genutzt werden, um Supervisand/innen, verständlich zu machen, wann die eigene Mentalisierungsfähigkeit oder die von Kolleg/innen und Klient/innen eingeschränkt sein kann.

Auffällig bei der Teamsupervision im BBW war, dass innerhalb der einzelnen Supervisionsitzungen ein „Durcharbeiten“ verschiedener prämentalistischer Modi (Allen et al. 2011) mit der Gruppe der Supervisand/innen notwendig war, bevor eine wirkliche Perspektivübernahme möglich wurde – auch in der geschilderten Supervisionssitzung, in der es um den Konflikt zwischen der Sozialpädagogin und dem Ausbilder ging. Die spontane Lösungsidee eines Supervisanden, der die restliche Gruppe zunächst schnell folgte, war, den Konflikt bis an die Leitung zu eskalieren und so ein Exempel zu statuieren, dass ein solches Verhalten nicht toleriert wird (teleologischer Modus). Auf die Aufforderung zur Perspektivübernahme folgte als erste Reaktion aus dem Kreis der Supervisand/innen, dass die Ausbilder generell eine abschätzige Haltung gegenüber Pädagogen hätten und man folglich diesem Ausbilder deutlich die Meinung sagen müsse (Äquivalenz-Modus). Nachfragen nach einer vertieften Einfühlung in den Ausbilder führten zunächst zu dem Einfall einer Supervisandin, dass der Ausbilder eben ein Problem mit Akademikern habe, die schlaue daherredeten und auf die Ausbilder herunter schauten und man sich deswegen mit

solchen Reaktionen arrangieren müsse (Als-ob-Modus oder Pseudo-Mentalisieren). Durch weiteres Nachfragen nach den Perspektiven der verschiedenen Beteiligten konnte allmählich ein mentalisierendes Verstehen der Situation erreicht werden, bei dem sowohl die eigenen Gefühle und Gedanken (in diesem Fall der Sozialpädagogin) als auch die der anderen Beteiligten (Ausbilder, Auszubildender) einbezogen wurden. Auf dieser Grundlage wurden dann gemeinsam Ideen für einen Umgang mit dieser und ähnlichen Situationen gesammelt. Besonders hilfreich war hierbei die heterogene, multiprofessionelle Zusammensetzung der Supervisorand/innen, weil dadurch das sehr unterschiedliche Erleben beruflicher Situationen auch innerhalb der Gruppe der Supervisorand/innen unmittelbar erlebbar und das Nebeneinander von eigenem Erleben und dem Erleben anderer greifbar wurde. Ein besonderer Fokus bei der Entwicklung einer mentalisierenden Haltung lag also darauf, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivübernahme anzuregen, bevor Lösungsstrategien erarbeitet wurden.

Über das Einüben der Perspektivübernahme hinaus wurde – im Sinne von Psychoedukation – durch die Supervisorin punktuell „übersetzt“ und zusammengefasst, was an dem Erarbeiteten das „Mentalisierende“ ist, wie etwa das Relativieren der eigenen Wahrnehmung als eine unter mehreren oder das Validieren des eigenen Erlebens in schwierigen Situationen durch andere Supervisorand/innen („Das kann ich gut verstehen!“) und die Supervisorin. Zudem wurde die Selbstbeobachtung darauf gelenkt, wo und weshalb die eigene Mentalisierungsfähigkeit eingeschränkt war, etwa durch „Stopp-Rewind“ in Situationen, die „schiefgelaufen“ sind, indem die Gruppe gemeinsam überlegte, was unmittelbar vor dem Entgleisen bei den Beteiligten passiert war.

Anhand des Fallbeispiels werden im Folgenden mentalisierungsförderliche Interventionen veranschaulicht, die sich – im Sinne des „Durcharbeitens“ verschiedener prämentalistischer Modi im Verlauf einzelner Supervisionssitzungen – an die aktuell verfügbare Mentalisierungsfähigkeit innerhalb der Gruppe der Supervisorand/innen anpassen.

Befinden sich Supervisorand/innen im *teleologischen Modus*, ist das Ziel von Interventionen, das Klammern an sofortige Verhaltenslösungen zu überwinden und ein Verständnis des Konflikts zu ermöglichen. Im teleologischen Modus fühlt sich das Gegenüber aufgrund der starken inneren Spannung, dass sofort etwas passieren muss, tatsächlich unter einem Handlungsdruck. Hier liegt die Gefahr darin, sich als Supervisor auf die Handlungsebene einzulassen und z. B. dazu verführen zu lassen, die Phase des Verstehen-Wollens zu überspringen und in der Supervision sofort Lösungsstrategien zu entwickeln oder auch Klärungen gegenüber der Leitung für die Supervisorand/innen vorzunehmen. Im Sinne einer mentalisierungsförderlichen Haltung sollte der/die Supervisor/in hier zunächst die Wichtigkeit des Handlungswunsches wertschätzen, ohne dass jedoch sofort gehandelt wird. Konkret könnte dies heißen zurückzumelden: „Ich kann das sehr gut verstehen, dass Sie eine Entschuldigung des Kollegen verlangen. Bevor Sie aber vorschnelle Schritte gehen oder auf die Entschuldigung warten, lassen Sie uns die Zeit hier gemeinsam nutzen und überlegen, wie sich die Situation verstehen lässt.“ Erst wenn die Sozialpädagogin – und die anderen Supervisorand/innen – sich durch die Validierung der Supervisor/in „beruhigen“ können, kann weiter exploriert werden, warum die

Entschuldigung wichtig ist und ob das Verhalten des Ausbilders auch anders verstanden werden könnte. Nach dem Validieren zeigte sich hier auch die Orientierung an der strukturierten Fallberatung als hilfreich: Bevor weitere Lösungen vorgeschlagen wurden, wurden die Supervisand/innen zunächst gebeten, sich in die verschiedenen Beteiligten einzufühlen und die Situation besser zu verstehen.

Reagieren Supervisand/innen im *Äquivalenz-Modus*, so ist das Ziel von Interventionen, die Supervisand/innen darin zu unterstützen, alternative Sichtweisen zulassen zu können, das heißt die Sicherheit der *einen* (eigenen) Wahrheit in Frage zu stellen. Äußerungen im Äquivalenzmodus provozieren häufig Reaktionen im Gegenüber, den anderen argumentativ von alternativen Perspektiven überzeugen zu wollen, also zum Beispiel als Supervisor/in den Supervisand/innen ausreden zu wollen, dass der Ausbilder seine Äußerungen entwertend gemeint hat. Eine andere typische Reaktion besteht darin, dass die engstirnig wirkenden Interpretationen in der psychischen Äquivalenz negative emotionale Reaktionen auslösen und der Impuls im Supervisor entsteht, dass sich die Supervisandin „mal zusammenreißen solle“. Aus Sicht der MBT wird als sinnvoll erachtet, zunächst das Erleben des Gegenübers zu akzeptieren und zu validieren („Das klingt wirklich furchtbar“), bevor genauer exploriert werden kann, wie es zu genau dieser Interpretation kommt. Dann kann mental zurückgespult werden („Stopp-Rewind“): „An welcher Stelle ist es für Sie schwer geworden, die Perspektive des Anderen zu verstehen? Vielleicht können wir dahin zurückgehen und uns das Ganze nochmal genauer anschauen?“ Erst dann ist es möglich, dass die Supervisandin erkennen kann, dass sie eigene Befürchtungen dem Ausbilder unterstellt. Im Rahmen der Teamsupervision gilt es hier auch die anderen Supervisand/innen, in denen der Äquivalenz-Modus ähnliche Impulse hervorrufen kann, zunächst etwas zu bremsen und die Einfühlung mit der Fallgeber/in – im Beispiel der Sozialpädagogin – zu verbalisieren („Aus deiner Perspektive kann ich gut verstehen, dass .../... würde ich ...“), bevor sie mögliche alternative Sichtweisen benennen. Die Perspektivenvielfalt der Supervisand/innen ist in der Teamsupervision eine Stärke, kann aber, wenn sie im Äquivalenz-Modus zu früh kommt, auch ein Beharren auf der eigenen Sichtweise des/der Falleinbringer/in verstärken.

Interpretieren Supervisand/innen im *Als-ob-Modus*, so besteht das Risiko darin, dass man als Supervisor/in die pseudomentalisierende Sprache dadurch bestätigt, dass man auf kognitiv gefärbte Reflexionen „einstiegt“ oder sich gelangweilt innerlich abwendet, da sich die Schilderungen unwirklich und emotionsentleert anfühlen. Nicht mentalisierungsförderlich wäre hier eine Reaktion des „Laufen-lassens“ mit der Hoffnung, dass in der langen Rede doch etwas Sinnvolles passieren wird. Ziel einer mentalisierungsförderlichen Intervention wäre daher, die Pseudomentalisierung zu durchbrechen und Mentalisierung neu herauszufordern. Dabei kann auf Humor oder paradoxe Interventionen zurückgegriffen werden, wie z. B. „Es ist ja ein kleines Wunder, dass Sie nicht gleich in die Werkstatt gerannt und dem Ausbilder ihre Meinung gesagt haben!“ Eine Herausforderung in diesem Sinne stellt eine Unterbrechung des Als-ob dar und den Versuch, Inneres und Realität wieder in Kontakt zu bringen. Die Supervisor/in versucht also Sprache und Gefühl wieder zusammenzubringen und deutlich zu machen, dass Deutungen, die vom eigenen inneren Erleben entkoppelt sind, nicht weiterhelfen. Auch das Benennen fühlbarer,

aber „weg-geredeter Affekte“ (z. B. „Da darf man sich halt nicht ärgern“) kann hier mentalisierungsförderlich wirken: „Sie ärgern sich aber doch.“

6 Fazit

Mentalisierung zeigt sich auch für die Teamsupervision als hilfreiches Konzept, um Missverständnisse und Konflikte vor dem Hintergrund von (Bindungs-)Stressverarbeitung und Mentalisierungseinbrüchen zu verstehen. Darüber hinaus bietet der Mentalisierungsansatz einen konkreten Interventionsansatz, um die professionsübergreifende Zusammenarbeit zu verbessern und ein Team im Sinne einer mentalisierenden Gemeinschaft zu stärken.

Abschließend sei noch einmal der besondere diagnostische Wert von „Mentalisierungseinbrüchen“ im Rahmen von Teamsupervision veranschaulicht. Denn diese Mentalisierungseinbrüche machen deutlich, wo mentalisierungshinderliche Einflüsse auf organisationaler Ebene wirksam sind. Im Verlauf der Supervision war auffällig, dass es besonders dann zu Mentalisierungseinbrüchen kam, wenn das Bild des BBW als „große Familie“ in Frage gestellt wurde – durch Auszubildende, die destruktive Verhaltensweisen zeigten, durch Kollegen, wie in dem Beispiel, die ihrem Ärger deutlich Luft machten, oder durch die Leitung, die stark für betriebswirtschaftliche Anforderungen stand. Dieser Rückgriff auf das Identifikationsobjekt (Obholzer 2000) „Familie“ und auf frühere Zeiten, in denen ein stärkeres Wir-Gefühl erlebt worden sei, diente als Abwehrmechanismus angesichts der massiven Veränderungen im BBW (Umstrukturierungen, Leitungswechsel) – schränkte aber die Mentalisierungsfähigkeit und damit die Arbeitsfähigkeit immer wieder ein. Daher wurden Tendenzen zur Vereinheitlichung („Wir sitzen alle in einem Boot“, „Wir sind eine große Familie“) im Rahmen der Teamsupervision vorsichtig hinterfragt.

Hier zeigten sich über den Verlauf der Supervision allmählich Veränderungen: Zunächst war ein deutliches Spannungsfeld spürbar zwischen dem Bedürfnis der Mitarbeiter nach Bindung, Zusammengehörigkeitsgefühl, persönlichem Austausch und Nähe einerseits und der Beschäftigung mit der primären Aufgabe, also der Gestaltung der Berufsausbildung und der Lösung konkreter Probleme andererseits. Die Supervisand/innen schwankten anfänglich stark dazwischen, fallbezogenen Themen zu bearbeiten und die veränderten Arbeits- und Rahmenbedingungen zu beklagen. Über die Zeit wuchs zunehmend das Verständnis, dass die gewünschte Beziehungsqualität nicht nur über informelles Beisammensein wie bei Betriebsfeiern entstehen kann, sondern gerade auch durch die Zusammenarbeit an schwierigen Ausbildungssituationen. In der abschließenden Auswertung zeigte sich, dass die entstandene Nähe über die Professionsgrenzen hinweg und das Erarbeiten konkreter Problemlösungen gleichermaßen als wichtige Effekte der Supervision erlebt wurden. Die Supervisionsgruppe konnte so als ein erlebbares Beispiel dienen, wie der Wunsch nach Nähe und Beziehungsqualität – die auch aus theoretischer Sicht einen wichtigen Beitrag zum Aufrechterhalten der Mentalisierungsfähigkeit leisten kann – nicht in Konkurrenz zur primären Aufgabe treten muss, sondern gerade durch die gemeinsame Arbeit an der primären Aufgabe entstehen kann. Im Zuge dessen gelang es in der Supervision auch besser, die Mentalisierungsfähigkeit aufrechtzuerhalten.

ten, obwohl unterschiedliche Perspektiven und Meinungen innerhalb der Gruppe der Supervisand/innen geäußert wurden, womit das Bild vom gemeinsamen Boot ausdifferenziert wurde. Neben der professionsübergreifenden Zusammensetzung der Supervisand/innen, die in besonderer Weise das Einüben der Perspektivübernahme fördern kann, liegt eine besondere Chance des Settings Teamsupervision (im Gegensatz zu Einzelsupervision) also zusammenfassend darin, dass ein aufmerksamer Blick auf Muster in den Mentalisierungseinbrüchen über verschiedene Supervisand/innen hinweg Hinweise auf mentalisierungshinderliche Abwehrmechanismen und Spannungsfelder innerhalb der Gesamtorganisation liefern kann.

Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bateman, A. W. (2014). Mentalization based treatment – a summary of the core model. Unveröff. Manuskript
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2008). *Psychotherapie der Borderline-Persönlichkeitsstörung. Ein mentalisierungsgestütztes Behandlungskonzept*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- De Haan, E. (2012). Back to basics II: how the research on attachment and reflective-self function is relevant for coaches and consultants today. *International Coaching Psychology Review*, 7(2), 194–209.
- Döring, P. (2013). Mentalisierungs-basiertes Management. In U. Schultz-Venrath, & P. Döring (Hrsg.), *Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten* (S. 351–382). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Engel, A. M., Schumacher, S., & Straatmann, T. (2015). Organizational attachment scale: a relational approach to organizational retention management. Poster presented at the 17th European Congress of Work and Organizational Psychology, Oslo, Norway.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. London, New York: Karnac.
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Developmental Psychopathology*, 21(4), 1355–1381.
- Game, A., & Crawshaw, J. (2015). Attachment theory perspectives on affect and emotions at work: New evidence and future directions. Presentation at the 17th European Congress of Work and Organizational Psychology, Oslo, Norway.
- Giernalczyk, T., Lazar, R. A., & Albrecht, C. (2012). Die Rolle der Führungskraft und des Beraters als Container. In T. Giernalczyk, & M. Lohmer (Hrsg.), *Das Unbewusste im Unternehmen. Psychodynamik von Führung, Beratung und Change Management* (S. 25–37). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Kafetsios, K. (2015). Leaders' attachment orientations and followers' job attitudes and emotions: the role of followers' emotion regulation and psychological distance perceptions. Presentation at the 17th European Congress of Work and Organizational Psychology, Oslo, Norway.
- Kirsch, H. (2014). *Das Mentalisierungskonzept in der sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayes, L. C. (2006). Arousal regulation, emotional flexibility, medial amygdala function, and the impact of early experience: comments on the paper of Lewis et al. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 178–192.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood. Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
- Nolte, T., Bolling, D. Z., Hudac, C., Fonagy, P., Mayes, L. C., & Pelphrey, K. (2013). Brain mechanisms underlying the impact of attachment-related stress on social cognition. *Frontiers in human Neuroscience*, 7, 816. doi:10.3389/fnhum.2013.00816.
- Obholzer, A. (2000). Führung, Organisationsmanagement und das Unbewußte. In M. Lohmer (Hrsg.), *Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen* (2. Aufl. S. 79–97). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pheiffer, G. (2015). The influence of adult attachment in effective team functioning. Presentation at the 17th European Congress of Work and Organizational Psychology, Oslo, Norway.

- Rappe-Giesecke, K. (2009). *Supervision für Gruppen und Teams* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren: Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Taubner, S., & Sevecke, K. (2015). Das Kernmodell der Mentalisierungs-Basierten Therapie (MBT). *Psychotherapeut*, 60(2), 169–184.
- 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, 738–760.
- Taubner, S., Nolte, T., Luyten, P., & Fonagy, P. (2010). Mentalisierung und das Selbst. *Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie*, 14(4), 243–258.
- Taubner, S., Müller, S., & Kotte, S. (eingedr.). Mentalizing Vocational Training increases mentalization interest in professionals and young people with learning disabilities. *Mental Health & Prevention*.
- Thompson, P.M., Glaso, L., & Matthiesen, S.B. (2015). Do opposites attract or does like attract like in leader-follower-relationships? Attachment style congruence, basic psychological needs, authentic leadership, and LMX. Presentation at the 17th European Congress of Work and Organizational Psychology, Oslo, Norway.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., & Sacco, F. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: a model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69, 265–281.



Dr. S. Kotte Dr. phil., Dipl.-Psych., Supervisorin DGsv, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet für Theorie und Methodik der Beratung der Universität Kassel, Lehraufträge an verschiedenen Universitäten sowie freiberufliche Tätigkeit in Personaldiagnostik, Supervision, Coaching und Training. Forschungsschwerpunkte: Coaching und Supervision, Gruppenprozesse und Intergruppenkontakt, Führung, psychoanalytische Theorie an der Schnittstelle von klinischer und Arbeits- und Organisationspsychologie.



Prof. Dr. S. Taubner Prof. Dr. phil., Dipl.-Psych., Psychoanalytikerin (DPG). Direktorin des Instituts für Psychosoziale Prävention an der medizinischen Fakultät der Universität Heidelberg, Lehrstuhl Psychosoziale Prävention. Herausgeberin der Zeitschriften „Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie“ sowie „Psychotherapeut“. Forschungsschwerpunkte: Mentalisierung, Kompetenzentwicklung in der Psychotherapieausbildung, Bindung, Adoleszenz, Mentalisierungs-basierte Therapie, Psychotherapieforschung.